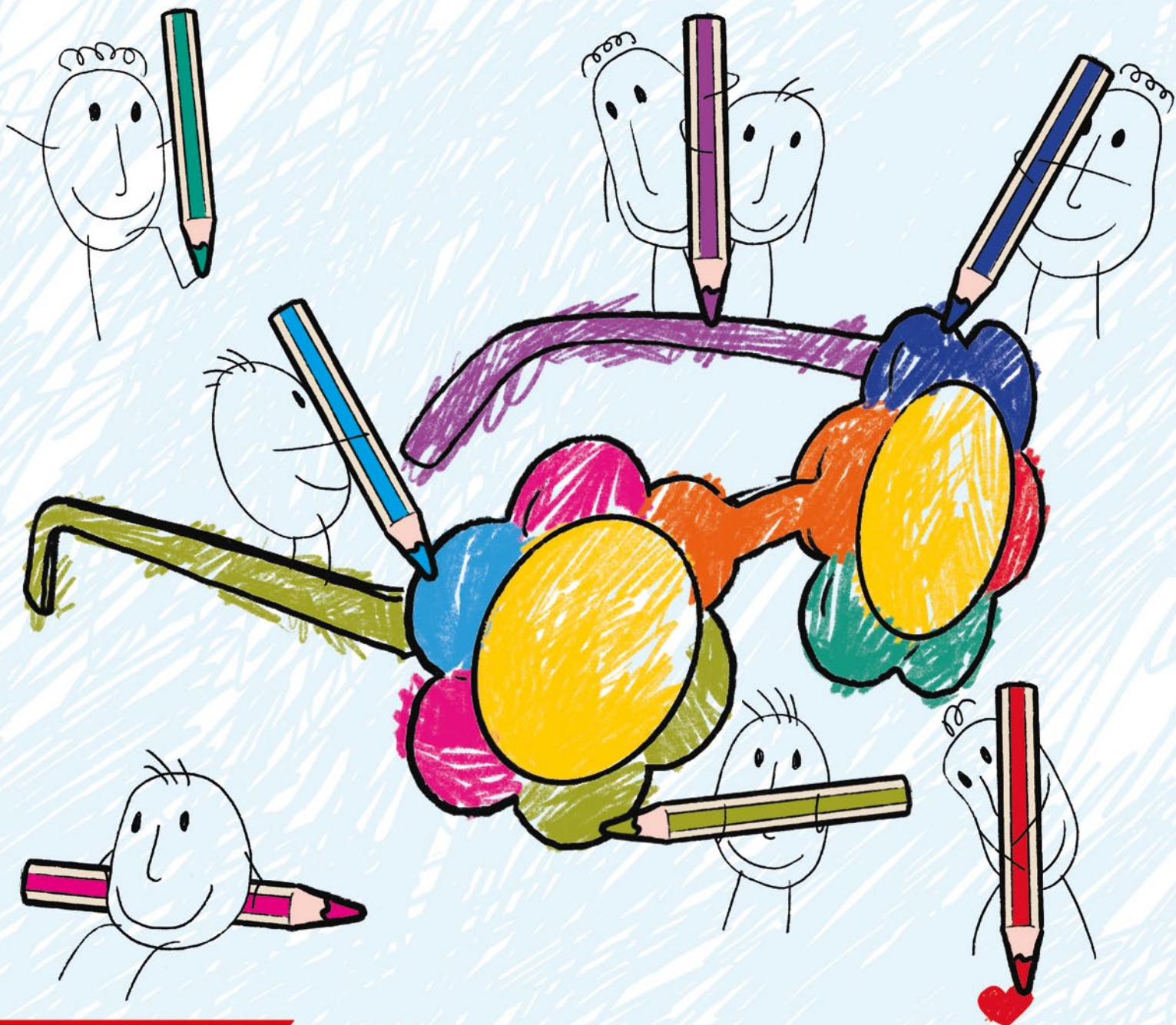
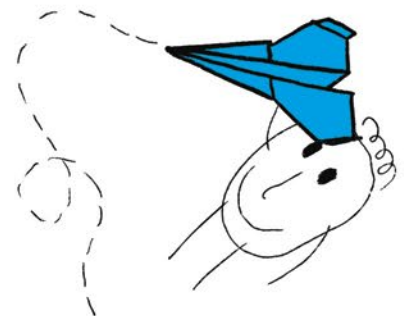
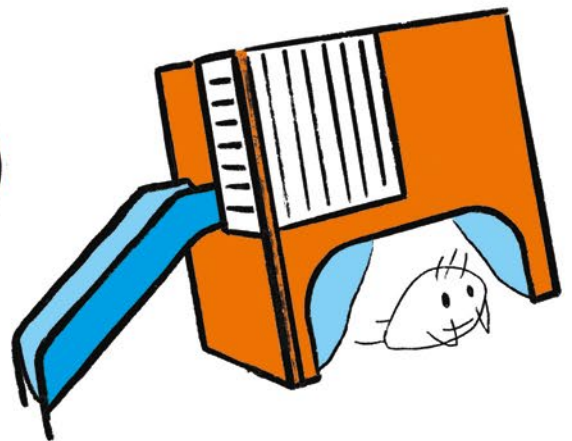
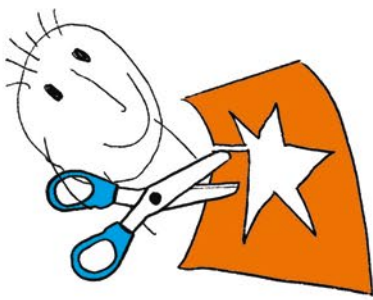
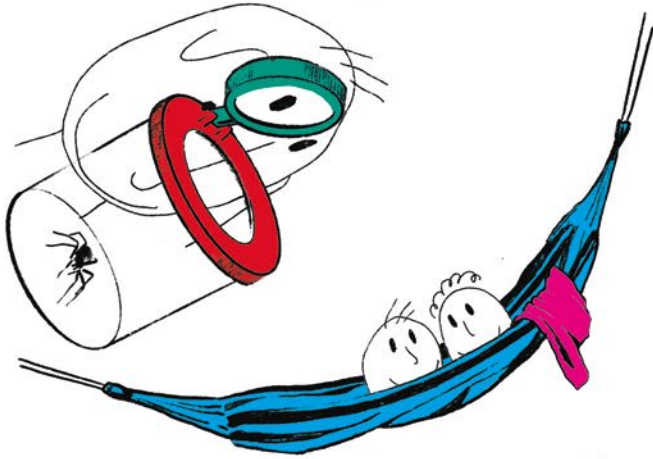




PERSPEKTIVE

KIND

**Hamburger Bildungsleitlinien
für die pädagogische Arbeit in Kitas**



Perspektive Kind

Hamburger Bildungsleitlinien
für die pädagogische Arbeit in Kitas



Hamburg | Sozialbehörde

PERSPEKTIVE KIND

Hamburger Bildungsleitlinien für die pädagogische Arbeit in Kitas

Erste Auflage:

2024

Vorgelegt von:

Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi)

in der Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) gGmbH

Leitung:

Milena Lauer (BeKi)

Gesamtkoordination:

Henriette Heimgaertner (BeKi)

Autorinnen und Autoren:

Prof. Dr. Annette Dreier, Robert Friedrich, Prof. Dr. Karin Garske, Henriette Heimgaertner, Milena Lauer, Theresa Lienau, Susanne Sachse, Prof. Dr. Tanja Salem, Ann-Kathrin Theurich, Lisa Vestring

Mitarbeit an einzelnen Kapiteln:

Hoa Mai Trần

Redaktion:

Milena Lauer, Susanne Sachse, Petra Wagner

Projektkoordination in der Sozialbehörde:

Angelina Ribeiro von Wersch (Leitung)

Susanne Ellerbrock, Juliane Fleddermann, Juliane Peters, Anja Quast, Inga Wischke

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg

Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration

Referat für Öffentlichkeitsarbeit

Hamburger Straße 47, 22083 Hamburg

hamburg.de/go/sozialbehoerde

Lektorat:

Jonas Westhoff, Bielefeld

Layout:

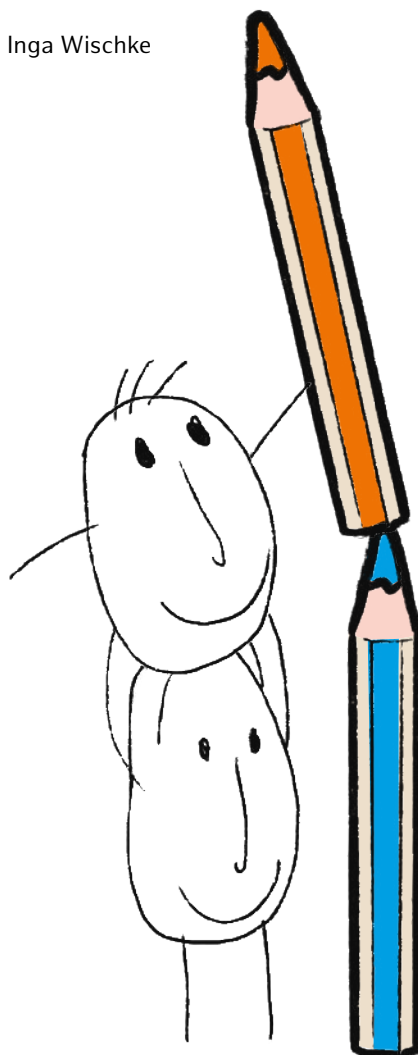
gobasil GmbH, Hamburg

Druck:

Bonifatius GmbH, Paderborn

Die Hamburger Bildungsleitlinien stehen im Internet
als interaktives PDF zur Verfügung unter:

hamburg.de/go/bildungsleitlinien



Arbeitsgruppe Bildungsempfehlungen (begleitende Redaktionsgruppe):

Doris Burmester (Deutsches Rotes Kreuz LV Hamburg e. V.), Juliane Fleddermann (Sozialbehörde), Jana Hacker (Arbeiterwohlfahrt LV Hamburg e. V.), Kathrin Hase (Deutsches Rotes Kreuz LV Hamburg e. V.), Vertreterinnen des Landeselternausschuss Hamburg (LEA), Uta Lewandowski (Diakonisches Werk Hamburg), Ulrike Muß (Elbkinder Vereinigung Hamburger KITAS gGmbH), Mirjam Nadolny (Diakonisches Werk Hamburg), Birthe Nowak (Hamburger Institut für Berufliche Bildung), Yvonne Scharfenberg (Sozialbehörde), Dr. Marc Schmid (Elbkinder Vereinigung Hamburger KITAS gGmbH), Anne Schultz-Brummer (SOAL e. V.), Vivika Sommer (Kindermitte – Bündnis für Soziales Unternehmertum und Qualität in der Kindertagesbetreuung e. V.), Lena Spiekermann (Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband Hamburg e. V.), Nina Strackhaar (Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband Hamburg e. V.), Katrin Struhs (Caritasverband für das Erzbistum Hamburg e. V.), Beatrix Wildenauer-Schubert (Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband Hamburg e. V.), Kerstin von Bockel (Elbkinder Vereinigung Hamburger KITAS gGmbH), Angelina Ribeiro von Wersch (Sozialbehörde), Maike Wesseln (SOAL e. V.)

Ein ganz besonderer Dank gilt allen Teilnehmenden der Workshops zur Weiterentwicklung der „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“, die mit ihrer Fachexpertise wesentliche Impulse in den Prozess eingebracht haben. Folgende Institutionen wurden durch die Teilnehmenden vertreten:

Arbeiterwohlfahrt LV Hamburg e. V., Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege Hamburg e. V., Ballin Stiftung e. V., Behörde für Kultur und Medien, Behörde für Schule und Berufsbildung, Behörde für Wissenschaft, Forschung, Gleichstellung und Bezirke, der Migrantenorganisationen für Bildung & Teilhabe (bbt) e. V., Caritasverband für das Erzbistum Hamburg e. V., DESY – Kleine Forscher Hamburg, Deutsches Rotes Kreuz LV Hamburg e. V., Diakonisches Werk Hamburg, Elbkinder Vereinigung Hamburger KITAS gGmbH, Familienplanungszentrum HH e. V., Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung e. V., Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Hamburger Institut für Berufliche Bildung, Kindermitte Bündnis für Soziales Unternehmertum und Qualität in der Kindertagesbetreuung e. V., Vertreterinnen und Vertreter Hamburger Kindertageseinrichtungen, Landeselternausschuss Hamburg (LEA), Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband Hamburg e. V., Paritätisches Kompetenzzentrum Nord GmbH, pro familia Landesverband Hamburg e. V., S.O.F. Save Our Future – Umweltstiftung, Universität Hamburg

Darüber hinaus bedankt sich die AG Bildungsempfehlungen bei:

Ole Baumert (Kita Piratennest der Pestalozzi Stiftung Hamburg), Dr. Marko Bleiber (Stiftung Kindergärten Finkenau), Ewa Dobrowolski (ASB Werkstatt-Kita Kirchenhang), Dorothea Drexelius (Katholischer Kindergarten St. Bernard), Iris Dypka (Kita Küstenkinder), Norbert Ganter (Bildungshaus Lurup – Kita Moorwisch, Ev. Stiftung Alsterdorf), Claudia Georgi (Sozialbehörde), Nina Greve (Kita Piratennest der Pestalozzi Stiftung Hamburg), Cordula Gutdeutsch (Fachberatung Ev. Luth. Kita-Werk Hamburg-West/Südholstein), Tanja Kapke (Kita Michel & Ida), Nina Krüger (Sozialbehörde), Susanne Kühn (Fortbildnerin), Gesa Löbner-Bonk (Fachberatung), Anja Möller (Fachberatung Diakonisches Werk Hamburg), Lara Oetzel (Sozialbehörde), Anastasia Panagiotidis (Internationaler Kinderladen e. V.), Monika Polcyn (Katholische Kindertagesstätte St. Joseph), Jessica Rother (Fortbildnerin), Jasmine Rouamba (Kinderladen Maimouna e. V.), Ute Schellin (Bildung und Beratung, Ev. Luth. Kirchenkreis-Ost), Christina Schreib (Qualitätsentwicklung SOAL e. V.), Dr. Nida Serttas (Kita Weltentdecker), Silja Spielvogel (Fachberatung, Ev. Luth. Kirchenkreis-Ost), Anja Stegemann (Kita Kinderschulpf), Birgit Thomsen (Ev. Kita Dreifaltigkeitskirche), Denise Vernal-Böttcher (Katholischer Kindergarten Arche Noah), Robert Wendel (Sozialbehörde) sowie der pädagogischen Fachberatung der Elbkinder Vereinigung Hamburger KITAS gGmbH

Navigation durch das Dokument

Ab hier startet das interaktive PDF. Im Folgenden sind die interaktiven Elemente beschrieben, die bei der Navigation durch das Dokument helfen.

SEITENNAVIGATION

Um einfacher durch das Dokument navigieren zu können, befindet sich am rechten Seitenrand eine Navigation. Durch Klick auf die farbigen Halbkreise wird man zum entsprechenden Kapitel geleitet.



INHALTSVERZEICHNIS

Das Inhaltsverzeichnis bietet einen Überblick über die Themen und ist vollständig verlinkt. Durch Klick auf eines der Themen wird man direkt zur entsprechenden Seite weitergeleitet. Über einen Klick auf „Inhalt“ in der Seitennavigation lässt sich jederzeit zum Inhaltsverzeichnis zurückkehren..

1. ZUM BILDUNGSVERSTÄNDNIS	7
Bildung ist ein Aneignungs- und Gestaltungsprozess 1.1	9
Bildung ist entdeckendes und forschendes Lernen mit allen verfügbaren Sinnen 1.2	10
Bildung ist Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben 1.3	11
Bildung ist soziales Leben 1.4	12
Bildung ist Demokratie erleben 1.5	13
Bildung ist gelebte Nachhaltigkeit und Entwicklung von Zukunftskompetenzen 1.6	14
Bildung ist konsequent inklusiv 1.7	15

Bildung ist entdeckendes und forschendes Lernen mit allen verfügbaren Sinnen 1.2

FUSSNOTEN

Die Fußnoten innerhalb der Texte lassen sich anklicken.

bzw. Diskriminierung. Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen. ²³

Durch Klick auf eine Fußnote wird man zum Fußnotenverzeichnis auf den Seiten 143–145 weitergeleitet. Um auf die vorherige Textstelle im Dokument zurückzukehren, einfach auf die jeweilige Ziffer im Fußnotenverzeichnis klicken.

22 UN-Kinderrechtskonvention.
23 SGB VIII § 1 Absatz 3 Nr. 1.
24 Vgl. <https://www.diakonie-hamburg.de/de/fachthemen/arr>

bzw. Diskriminierung. Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen. ²³

KAPITELVERWEISE

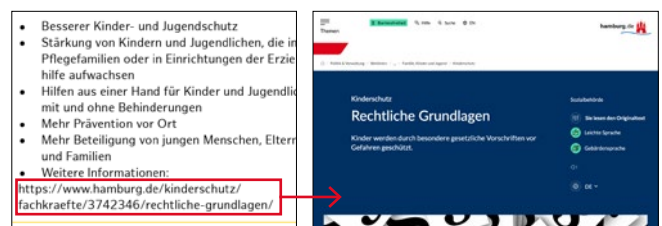
Innerhalb der Hamburger Bildungsleitlinien gibt es Kapitelverweise, die auf ein spezifisches Thema verweisen und inhaltliche Ergänzungen zur jeweiligen Thematik beinhalten. Durch Anklicken eines Verweises wird man direkt zum entsprechenden Kapitel geleitet.

Sie wollen ihre Spuren hinterlassen und sich mit ihren individuellen Merkmalen, ihrer Familienkonstellation und ihrer *Familienkultur* in der Kita wiederfinden. Sie möchten wissen, wie andere Kinder leben und wie sie sind. Im Austausch über ihr Erleben und ihre Deutungen können sich

BILDUNGSBEREICH
Soziokulturelles Leben 4.2
Sich identifizieren und zugehörig fühlen, Vielfalt erleben

WEBLINKS

Alle Weblinks im Dokument lassen sich anklicken und leiten auf die entsprechende Website weiter.





LIEBE LESERINNEN, LIEBE LESER,

„Perspektive Kind – Hamburger Bildungsleitlinien für die pädagogische Arbeit in Hamburger Kitas“: Der neue Titel beschreibt die konsequente Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention, indem die Perspektive der Kinder ins Zentrum des pädagogischen Geschehens der Kita gerückt wird. Der Kinderperspektivenansatz dient den Fachkräften als Bezugspunkt zu dem, was Kindern in der Kita wichtig ist.

Diese Broschüre wendet sich sowohl an Fachkräfte in den Hamburger Kindertageseinrichtungen als auch an Mütter und Väter, an Auszubildende und Studierende an den Fach- und anderen Hochschulen sowie an alle an der Kindertagesbetreuung interessierten Personen.

Ich bin davon überzeugt, dass die Orientierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen an diesen Bildungsleitlinien einen Beitrag leisten wird, Kindern von Geburt an unabhängig von ihrem sozialen oder kulturellen Hintergrund die Erfahrungen zu vermitteln, dass ihre Rechte auf Bildung und Gesundheit, auf Gleichheit, auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung ernst genommen werden. So leisten die Fachkräfte einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und selbstbewussten Persönlichkeiten.

Der Weiterentwicklung der 2005 erstmalig veröffentlichten und 2012 überarbeiteten „Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen“ hin zu den nun vorliegenden „Perspektive Kind – Hamburger Bildungsleitlinien für die pädagogische Arbeit in Kitas“ liegt ein konsequenter Wechsel zur Kinderperspektive zugrunde. In einem breit angelegten Beteiligungsverfahren aller am Bildungsprozess in Kitas engagierten Institutionen wurden nicht nur gesellschaftliche Entwicklungen, sondern auch neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Kita-Praxis berücksichtigt.

Die Gesellschaft, die Politik und das Bildungssystem stehen vor neuen Herausforderungen und Aufgaben, um Kindern ein gutes und gesundes Aufwachsen zu ermöglichen. Dazu gehören vor allem der inklusive Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt, die Auseinandersetzung mit einer zunehmend digitalen Welt und das Verständnis für die Bedeutung nachhaltiger Entwicklung.

Das Ziel des Hamburger Senats, eine chancengerechte Bildung und die gleichberechtigte Teilhabe aller Hamburgerinnen und Hamburger am Bildungssystem sicherzustellen, wird durch die professionelle Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in Kitas wirksam umgesetzt. Sie schaffen Bedingungen, in denen Kinder wachsen, lernen und ihre Persönlichkeit entfalten können.

Pädagogische Fachkräfte begegnen täglich den Anforderungen, Bedürfnissen und Fragen der Kinder und Familien. Sie gestalten den pädagogischen Alltag mit dem Ziel, Gemeinschaft erlebbar zu machen, Inklusion zu ermöglichen, Kinder von der Krippe bis zur Schule individuell zu fördern und sie zugleich für die Veränderungen und Herausforderungen der Zukunft zu stärken. Die Umsetzung des Bildungsauftrags in den Kitas erfordert ein kontinuierlich hohes Engagement der pädagogischen Fachkräfte, der Kitaleitungen und Träger und die Bereitschaft, sich stets flexibel den Veränderungen im Großen und Kleinen zu stellen.

Die neuen „Hamburger Bildungsleitlinien“ sind der Kompass für hochwertige Bildung in der frühen Kindheit. Sie beschreiben eine anspruchsvolle und wichtige Aufgabe, die schon heute in jeder der etwa 1.200 Hamburger Kindertageseinrichtungen täglich in die Praxis umgesetzt wird. Sie sind das Ergebnis einer intensiven und konstruktiven Zusammenarbeit vieler Expertinnen und Experten. Mein herzlicher Dank gilt allen, die sich mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung an der Erarbeitung und Weiterentwicklung beteiligt haben. Insbesondere danken möchte ich allen Fachkräften, die im tagtäglichen Umgang mit den Kindern die Leitlinien mit Leben füllen. Mögen diese weiterhin der Orientierung und dem Austausch über die qualitative Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Hamburg dienen.

Ihre

Melanie Schlotzhauer

Senatorin für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (Sozialbehörde)

Inhalt

EINLEITUNG	1
Struktur und Aufbau der Hamburger Bildungsleitlinien	1
 LEITMOTIVE DER HAMBURGER BILDUNGSLEITLINIEN	3
Kinderrechte	3
Inklusion	4
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE)	5
Umgang mit Veränderungen und Herausforderungen	5
 1. ZUM BILDUNGSVERSTÄNDNIS ●	7
Bildung ist ein Aneignungs- und Gestaltungsprozess 1.1	9
Bildung ist entdeckendes und forschendes Lernen mit allen verfügbaren Sinnen 1.2	10
Bildung ist Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben 1.3	11
Bildung ist soziales Leben 1.4	12
Bildung ist Demokratie erleben 1.5	13
Bildung ist gelebte Nachhaltigkeit und Entwicklung von Zukunftskompetenzen 1.6	14
Bildung ist konsequent inklusiv 1.7	15
 2. PÄDAGOGISCH MIT KINDERN ARBEITEN ●	17
 3. ZIELE PÄDAGOGISCHEN HANDELNS: KOMPETENZENTWICKLUNG ANERKENNEN UND ANREGEN ●	23
Jedes Kind ist einzigartig: Kompetenzen und Kompetenzprofile 2.1	25
Kompetenzentwicklung im Kitaalltag 2.2	28
 4. DIE BILDUNGSBEREICHE ●	29
Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit 4.1	31
Bildungsbereich: Soziokulturelles Leben 4.2	38
Bildungsbereich: Kommunikation, Sprachen, Schriftkultur 4.3	44
Bildungsbereich: Ästhetische Bildung: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel 4.4	52
Bildungsbereich: Digitale Medienbildung 4.5	58
Bildungsbereich: Mathematische Bildung 4.6	63
Bildungsbereich: Natur – Umwelt – Technik 4.7	67
 5. AUFGABEN DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE: DAS KITA-LEBEN MIT KINDERN GESTALTEN ●	73
Dialogisch beobachten, erkunden und dokumentieren 5.1	75
Den Alltag in der Kita mit Kindern gestalten 5.2	80
Anregende Bedingungen für Spiele der Kinder gestalten und Konflikte begleiten 5.3	86
Entdeckendes und forschendes Lernen mit Kindern 5.4	92
Anregungsreiche Räume gestalten 5.5	97
 6. ÜBERGÄNGE GESTALTEN ●	103
Faktoren für einen gelingenden Übergang 6.1	105
Die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung 6.2	107
Übergänge bei Einrichtungswechsel und innerhalb von Kindertageseinrichtungen 6.3	110
Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule 6.4	111

7. BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT MIT ELTERN UND FAMILIEN	117
Chancen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft 7.1	119
Diskriminierungssensible Kommunikation mit Eltern und Familien 7.2	120
Formate und Anlässe der Kommunikation mit Eltern und Familien 7.3	120
Beteiligung und Stärkung von Eltern und Familien 7.4	122
Eltern von Kindern mit (drohender) Behinderung begleiten und unterstützen 7.5	123
Zusammenarbeit mit Eltern und Familien als Thema und Praxis im Team 7.6	123
Anregungen zum Dialog mit Eltern und Familien 7.7	124
8. KITA ALS LERNENDE ORGANISATION	125
Kinder als mitgestaltende Akteure in einer Kita als Lernende Organisation 8.1	127
Kita-Kultur in der Kita als Lernende Organisation gestalten 8.2	128
Beitrag der pädagogischen Fachkräfte 8.3	129
Beitrag der Kita-Leitung 8.4	130
Beitrag des Trägers 8.5	131
Gesundheit und Wohlbefinden von Kita-Teams als Aufgabe der Lernenden Organisation 8.6	132
Eltern als mitgestaltende Akteurinnen und Akteure in einer Kita als Lernende Organisation 8.7	133
ANHANG	135
Glossar	135
Literaturverzeichnis	137

Legende

ICONS: KOMPETENZMODELL

-  Ich-Kompetenzen
-  Soziale Kompetenzen
-  Sachkompetenzen
-  Lernmethodische Kompetenzen

ICONS: ERKUNDUNGSFRAGEN

-  Kita
-  Kinder
-  Team
-  Familie
-  Sozialraum

INFOKASTEN



KAPITELVERWEIS

 Der Kapitelverweis verweist auf spezifische Kapitel innerhalb der Hamburger Bildungsleitlinien, die inhaltliche Ergänzungen zur jeweiligen Thematik beinhalten.

Einleitung

Wie können die Tagesstrukturen so flexibel gestaltet werden, dass die Kinder ihren Spielideen ohne äußere Unterbrechung nachgehen können? Welche „geheimen Orte“ der Kinderbande „Die lila Löwen“ müssen bei der Umgestaltung des Außengeländes unbedingt erhalten bleiben? Welche Begleitung braucht Esra, um sich in den vielen täglichen Übergangssituationen sicher zu fühlen und um sich bei Reizüberflutung zurückziehen zu können?

Solche und viele weitere im Kitaleben auftauchende Fragen gemeinsam mit den Kindern zu bewegen und zu beantworten, führt zu einem dialogisch und aus Kinderperspektiven¹ heraus gestalteten lebendigen und anregenden Kita-Alltag. Die vorliegenden Hamburger Bildungsleitlinien haben mit dieser klaren Positionierung eine grundlegende Weiterentwicklung und Aktualisierung erfahren.

Der Erarbeitungsprozess zeichnete sich durch eine lebendige und enge Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe der Autorinnen und Autoren sowie mit der Sozialbehörde – Referat Steuerung der Kindertagesbetreuung – und der AG Bildungsempfehlungen² aus. Die Autorinnen und Autoren brachten dabei sowohl inhaltliche Expertisen als auch Praxiserfahrungen und somit verschiedene Perspektiven in den Prozess ein. Diese wurden ergänzt und vertieft durch die AG Bildungsempfehlungen. Zwei weitere Beteiligungsworkshops, an denen Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Kitapraxis, des Landeselternausschusses, der Träger und Verbände von Kindertageseinrichtungen sowie der Schulbehörde, Kulturbehörde und Sozialbehörde teilgenommen haben, ermöglichten die fachlich-inhaltliche Rückkopplung auf breiter Basis sowie die Einbeziehung weiterer Expertisen.

Im Verständnis der Autorinnen und Autoren stellen die Hamburger Bildungsleitlinien einen Korridor zwischen erlebbarer guter Praxis und Impulsen zur Weiterentwicklung dar. Welche Aspekte der Hamburger Bildungsleitlinien bereits zur guten Praxis einer Kita zählen und welche noch Impulse zur Weiterentwicklung bieten, wird von Einrichtung zu Einrichtung variieren. Ebenso sind die Antworten auf die Frage, was das Wesentliche in der pädagogischen Arbeit für die verschiedenen Kinder einer Kita ist, am besten von den pädagogischen Fachkräften vor Ort zu finden.

In diesem Sinne sind die Hamburger Bildungsleitlinien als Wertschätzung, Ermutigung und Orientierung zu verstehen. Sie können individuell, im Team und mit weiteren Akteurinnen und Akteuren genutzt werden, um pädagogische Arbeit fachlich zu begründen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Bildungsleitlinien konkretisieren die gesetzlichen Bildungsaufgaben von Kindertageseinrichtungen und sind nach Maßgabe des Landesrahmenvertrags ‚Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen‘ der verbindliche Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit sowie die Grundlage für die systematische Weiterentwicklung der Qualität in den Kitas.

STRUKTUR UND AUFBAU DER HAMBURGER BILDUNGSLEITLINIEN

Der Aufbau der Hamburger Bildungsleitlinien folgt einer praktischen Perspektive der dialogischen Gestaltung des Kita-Lebens gemeinsam mit den Kindern. So werden die Grundlagen wie das Verständnis von früher Bildung und von guter pädagogischer Arbeit sowie deren Ziele mit konkreten Inhalten und Situationen in der Kita verbunden.

Mit dem **Bildungsverständnis** (Kapitel 1) wird das Fundament für die Bildungsleitlinien gelegt. Leitend ist dabei die Frage, welche Bedeutung Bildungsprozesse für die Kinder mit ihren unterschiedlichen Lebensrealitäten haben und welche Orientierung sich daraus für die pädagogischen Fachkräfte ergibt.

Im 2. Kapitel **„Pädagogisch mit Kindern arbeiten“** wird darauf aufbauend ein Vorgehen für eine fachlich fundierte, kind- und praxisorientierte pädagogische Planung erläutert: Ausgehend von der Erkundung der Lebenswelten, Themen und Fragen der Kinder gestalten pädagogische Fachkräfte die vielfältigen sozialen Situationen in der Kita so, dass die Kinder diese maßgeblich mitgestalten können. Kinder erleben sich dadurch als selbstwirksam und kompetent. Durch die fortlaufende Reflexion behalten die pädagogischen Fachkräfte zudem im Blick, wie sich ihr pädagogisches Handeln auswirkt und was zu verändern und umzugestalten ist.

Die **Ziele des pädagogischen Handelns** (Kapitel 3) sind auf das Leben der Kinder in der heutigen und in der zukünftigen Gesellschaft ausgerichtet. Ausgehend von der Frage, welche Kompetenzen Kinder brauchen, um in der heutigen und der künftigen Welt selbstbestimmt leben zu können, orientieren sich die Ausrichtung und Reflexion der pädagogischen Arbeit an der Anerkennung und Anregung dieser Kompetenzentwicklung. Deshalb finden sich die vier Kompetenzbereiche – Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodische Kompetenzen – ebenfalls in den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte wieder.

Anschließend beginnen die sieben **Bildungsbereiche** (Kapitel 4) mit der Erläuterung von Kinderperspektiven entsprechend des jeweiligen Inhalts und verbinden diese mit dessen gesellschaftlicher Bedeutsamkeit. Daraus werden Anregungen zur pädagogischen Arbeit in der Kita abgeleitet. Erkundungsfragen laden dazu ein, die Zugänge jedes Kindes zu den verschiedenen Bildungsbereichen zu verstehen und in die pädagogischen Anregungen aus diesem Bildungsbereich einfließen zu lassen.

1: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden Perspektiven von Kindern auf Grundlage der Erkenntnisse von Iris Nentwig-Gesemann und ihrem Team beschrieben, vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2020a/2020b). 2: In der AG Bildungsempfehlungen waren vertreten: AWO, Caritas, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk, Elbkinder, Der Paritätische, SOAL und der Landeselternausschuss.

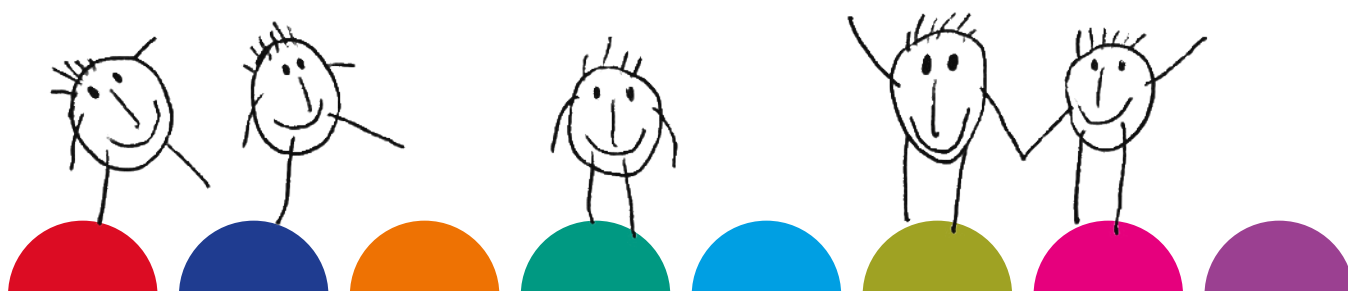
Die **Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte** (Kapitel 5) bieten Anregungen und Orientierung, um entlang des Tagesverlaufs Bildungsgelegenheiten zu identifizieren und diese gemeinsam mit den Kindern zu gestalten. In den jeweils ersten Abschnitten bieten Kinderperspektiven und Bezüge zur Kompetenzentwicklung Orientierung für die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit und ihrer Reflexion. Das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in den verschiedenen Situationen im Tagesverlauf trägt maßgeblich dazu bei, in welcher Weise sich die Kinder Zugänge zu den Bildungsinhalten erschließen können und welche Wege des entdeckenden und forschenden Lernens sich ihnen eröffnen. Exemplarische Praxisbeispiele geben abschließend Impulse für die pädagogische Arbeit in den Aufgabenbereichen und veranschaulichen deren Ausgestaltung.

Übergänge im Bildungsverlauf eines Kindes (Kapitel 6) – also die Eingewöhnung, der Wechsel innerhalb von oder zwischen Einrichtungen und der Übergang in die Grundschule – werden jeweils aus den Perspektiven der Kinder, der Familien und der pädagogischen Fachkräfte betrachtet und im Zuge dessen geeignete Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Die **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien** (Kapitel 7) ist unerlässlich für die Entwicklung eines positiven Selbst- und Weltbildes jedes Kindes und die Lebensweltorientierung der pädagogischen Arbeit. Eltern und Bezugspersonen sind die Expertinnen und Experten in Bezug auf das eigene Kind, die pädagogischen Fachkräfte übernehmen ergänzend dazu den professionellen und initiativ handelnden Part in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Die Beteiligung der Eltern und Bezugspersonen ist ein wesentliches Merkmal einer demokratischen Kita-Kultur.

Kitas sind stets gefordert, sich Veränderungen und Herausforderungen zu stellen und Antworten auf aktuelle Fragen zu finden. Dies kann gelingen, wenn alle Beteiligten die **Kita als Lernende Organisation** (Kapitel 8) verstehen und in geteilter Verantwortung als Team zusammenarbeiten. Wenn Kitas nicht nur auf den Wandel im Alltag reagieren, sondern ihn als Lernende Organisation und als Ort gelebter Demokratie gemeinsam mit Kindern und Eltern aktiv gestalten wollen, bedarf es eines ganzheitlichen Blicks auf das System Kita.

Als **Leitmotive** durchziehen die Themen Kinderrechte, Inklusion, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie Umgang mit Veränderungen und Herausforderungen sämtliche Inhalte der Bildungsleitlinien.



Leitmotive der Hamburger Bildungsleitlinien

Die Leitmotive sind eine wertegeleitete Grundlage für die gesamte pädagogische Arbeit. Deshalb durchziehen die Themen Kinderrechte, Inklusion, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie Umgang mit Veränderungen und Herausforderungen die Hamburger Bildungsleitlinien.

Zur besseren Orientierung wird im Folgenden jedes Leitmotiv inhaltlich eingeführt. Daraufhin werden Verweise auf Kapitel der Hamburger Bildungsleitlinien gegeben, in denen das Leitmotiv in hervorgehobener Weise vertieft wird.

KINDERRECHTE

Die Kinderrechte sind als rechtlich verbindliche und handlungsleitende Grundlage für die pädagogische Arbeit zu verstehen. Eine an den Rechten und Bedürfnissen von Kindern orientierte Pädagogik verfolgt das Ziel, dass Kinder sich als gleichberechtigt mitwirkende Akteure ihres Kita-Alltags erleben und die Qualitätsentwicklung der Kita maßgeblich und für sie erkennbar beeinflussen. In stetiger Resonanz finden pädagogische Fachkräfte heraus, was Kindern individuell wichtig ist, was sie konkret wollen und dafür benötigen.

Alle Kinder haben ab ihrer Geburt Rechte, die ihrem Schutz, ihrer Beteiligung und ihrer Bildung dienen. Folgende vier Grundprinzipien der Kinderrechte³ haben hier eine besondere Bedeutung:

- Das Recht auf Gleichbehandlung (Artikel 2)
- Der Vorrang des Kindeswohls (Artikel 3)
- Das Recht auf Leben und persönliche Entwicklung (Artikel 6)
- Achtung vor der Meinung und dem Willen des Kindes (Artikel 12)

Kinderperspektiven

An den Kinderrechten orientiertes pädagogisches Arbeiten basiert auf dem Wunsch, Kinder zu verstehen. So interessieren sich pädagogische Fachkräfte für die unterschiedlichen Perspektiven von Kindern. Sie wollen wissen, was Kinder denken und fühlen, welche Annahmen und Erklärungen sie leiten und was sie bewegt. Eine Grundlage dafür bietet der Kinderperspektivenansatz⁴. Als Ausgangspunkt für die Erkundung von Kinderperspektiven bietet er Wissen über das, was Kindern in Kitas wichtig ist. Die Arbeit mit dem Kinderperspektivenansatz eröffnet also methodische Zugänge zu den Perspektiven der Kinder.

In den Hamburger Bildungsleitlinien sind die Perspektiven der Kinder Ausgangspunkt für die dialogische Gestaltung der pädagogischen Arbeit. In allen Bereichen des Kita-Alltags stehen die individuellen Erfahrungen, Themen und Zugänge der Kinder im Fokus. Kinderperspektiven fließen sowohl in die dialogische Erkundung als auch in die

Reflexion der pädagogischen Arbeit ein. Dies wird in Kapitel 2 „**Pädagogisch mit Kindern arbeiten**“ näher erläutert. So beginnen alle sieben **Bildungsbereiche** wie auch die fünf **Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte** stets mit dem, was für Kinder bedeutsam ist.

Diese Beschreibungen können pädagogischen Fachkräften als Orientierung und Ausgangspunkt dienen, um die Perspektiven der Kinder im pädagogischen Alltag zu erfassen und zu analysieren: Was ist für die Kinder unserer Kita aktuell wichtig? Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, die unterschiedlichen Ausdrucksformen der Kinder zu kennen und dialogisch zu nutzen, ihre Perspektiven zu erkunden und Kinder systematisch in die Entwicklung von Lebens- und Kita-Qualität einzubeziehen.⁵

Kinderperspektivenansatz

Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung entwickelten Bastian Walther, Dr. Elena Bakels, Lisa-Marie Munk unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann im Rahmen des Forschungs- und Praxisentwicklungsprojektes „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ den Kinderperspektivenansatz.⁶ Die Forschenden entwickelten zwölf kreative Methoden, die Kindern vielfältige Möglichkeiten eröffnen, pädagogische Fachkräfte an ihren Erfahrungen und Erlebnissen teilhaben zu lassen.

Dem Kinderperspektivenansatz liegt eine kinderrechtsbasierte pädagogische Haltung zugrunde, die in einer partizipativen und forschungspraktischen Arbeit mit Kindern mündet. Der Ansatz verbindet Forschungsergebnisse über Qualität aus Kindersicht mit Vorgehensweisen und Methoden zur Erhebung und Analyse von Kinderperspektiven. Pädagogische Fachkräfte können den Kinderperspektivenansatz nutzen, um die Perspektiven von Kindern besser zu verstehen und die Implementierung von Kinderrechten in der Kita voranzubringen. Er dient pädagogischen Fachkräften als Bezugspunkt zu dem, was Kindern in der Kita wichtig ist, und leistet auf diese Weise einen Beitrag zur Professionalisierung und mehrperspektivischen Qualitätsentwicklung.

Materialien können über die Bertelsmann Stiftung – teils kostenfrei – bezogen werden:

<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/fruehkindliche-bildung/projektnachrichten/achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln>

Kinderschutz

Kinderrechte und Kinderperspektiven stellen eine wichtige Grundlage für den Kinderschutz in der Kita dar. Pädagogische Fachkräfte orientieren ihr Handeln deshalb konsequent an den Kinderrechten und nutzen die

Kinderperspektiven zur Gestaltung und Reflexion ihrer pädagogischen Arbeit.

Kinderschutz ist ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag. Sowohl die Sicherung der Rechte von Kindern, zum Beispiel das Recht auf Beschwerde und Beteiligung, als auch der Schutz vor jeglicher Form von Gewalt stehen dabei im Vordergrund. Eine solide Basis für den Kinderschutz ist gelegt, wenn pädagogische Fachkräfte Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen hinterfragen und Kindern darauf beruhend mit einer Haltung des Verstehens begegnen. Konzepte zum Schutz von Kindern sind ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.⁷

Kinderschutz im engeren Sinne wird innerhalb der Hamburger Bildungsleitlinien in den Bildungsbereichen **Körper, Bewegung und Gesundheit** und **Medienbildung** sowie in den Kapiteln **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien** und **Kita als Lernende Organisation** aufgegriffen.

Rechtliche Grundlagen zum Kinderschutz

Im Grundgesetz ist in Artikel 6 Absatz 2 für Kinder das Recht auf Schutz festgeschrieben. Das SGB VIII konkretisiert durch § 8a den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung.

Das Bundeskinderschutzgesetz fasste 2012 verschiedene Gesetzesänderungen im Interesse des Schutzes von Kindern und Jugendlichen zusammen. Mit dem Ziel, das Wohl von Kindern zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, wurde in den §§ 4 und 5 KKG⁸ die Zusammenarbeit zwischen relevanten Akteuren in Kinderschutzfällen festgeschrieben.

Seit dem 10. Juni 2021 gelten durch das Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG) Veränderungen in den fünf Bereichen:

- Besserer Kinder- und Jugendschutz
- Stärkung von Kindern und Jugendlichen, die in Pflegefamilien oder in Einrichtungen der Erziehungshilfe aufwachsen
- Hilfen aus einer Hand für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen
- Mehr Prävention vor Ort
- Mehr Beteiligung von jungen Menschen, Eltern und Familien
- Weitere Informationen:

<https://www.hamburg.de/kinderschutz/fachkraefte/3742346/rechtliche-grundlagen/>

INKLUSION

Jeder Mensch hat das gleiche Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit und auf Teilhabe an der Gemeinschaft. Inklusive Bildung umfasst die Wertschätzung der vorhandenen Unterschiede und gleichzeitig das Erkennen und Abbauen von Barrieren, welche die Teilhabe und Bildungsprozesse von Kindern behindern. Das Augenmerk gilt dabei allen Aspekten von Vielfalt, entlang derer sich Ansatzpunkte für

die Förderung der Teilhabe und von Lebenschancen von Menschen bieten. Die Identität der Kinder setzt sich aus unterschiedlichen Aspekten zusammen und ist daher multidimensional zu betrachten. Verschiedene Identitätsaspekte wie sozio-ökonomischer Status, Behinderung, Geschlecht, Herkunft, Familienkultur usw. stehen in Wechselwirkung miteinander.⁹

Soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung trifft bestimmte Kinder besonders.¹⁰ Deshalb sind bereits vorgenommene Anstrengungen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems und zum Abbau von Barrieren beim Zugang von Kindern mit Behinderung zum System der Kindertagesbetreuung fortzusetzen.¹¹

Ein inklusives Bildungssystem ermöglicht eine gleichberechtigte Teilhabe aller und verzichtet auf Aussonderungen von Kindern. Hierzu hat sich Deutschland 2009 mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet. Die Konvention schreibt bestehende Kinder- und Menschenrechte fort: Insbesondere das Recht aller Kinder auf Bildung wie auch das Recht aller Kinder auf Schutz vor Diskriminierung¹² finden hier Nachdruck.

Mit einem inklusiven Bildungssystem vollzieht sich ein Richtungswechsel: Nicht das einzelne Kind hat sich an die Bildungseinrichtung anzupassen, sondern diese stellt sich auf die Voraussetzungen der Kinder ein. Damit sind Bildungseinrichtungen grundsätzlich offen für alle Kinder. Die Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungssystems erfordert weitreichende Veränderungen auf sämtlichen Ebenen.

In Hamburg haben Kinder mit (drohender) Behinderung zwischen drei Jahren und der Einschulung ein Recht auf Frühförderung in der Kita. Die Finanzierung der Förderung setzt rechtlich die medizinische Feststellung einer (drohenden) Behinderung und eine entsprechende Betriebserlaubnis der Einrichtung voraus. Dieses System kann mit Ausgrenzungseffekten im Kita-Alltag verbunden sein: Zum einen durch die bei der Feststellung der (drohenden) Behinderung zu betrachtenden Diagnosen, zum anderen durch die ggf. notwendige individuelle Förderung des Kindes. Pädagogische Fachkräfte können mit ihrem bewussten Handeln in der Kita jedoch aktiv einer solchen Ausgrenzung entgegenwirken, beispielsweise indem sie sensibel entscheiden, mit wem sie in welcher Form über welche Aspekte der Individualität eines Kindes einschließlich seiner Behinderung kommunizieren. Um die Kita auf dem Weg zur Inklusion in einem breiten Vielfaltsverständnis zu gestalten, benötigen pädagogische Fachkräfte ausreichend Zeiten und Räume, um Wissen und Kompetenzen durch Reflexionsprozesse im Team weiterzuentwickeln.

Ein inklusives Verständnis durchzieht die Hamburger Bildungsleitlinien als Leitmotiv. Im **Bildungsverständnis** fokussiert der Abschnitt „Bildung ist konsequent inklusiv“ die Perspektiven von Kindern auf Zugehörigkeit, ihre Lebenslagen und Familienkulturen und das darauf aufbauende dialogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte, um Vielfalt wertzuschätzen und Barrieren abzubauen. Dem **Bildungsbereich „Soziokulturelles Leben“** liegt der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und

8: Diese Wechselwirkung wird auch Intersektionalität genannt. Erfahren ein Kind und seine Familie aufgrund mehrerer zugleich wirkender Faktoren Diskriminierung, wird dies als Mehrfach- oder intersektionale Diskriminierung bezeichnet. 9: Kinder mit Behinderungen, Kinder in Armutslagen, wovon besonders Kinder von Alleinerziehenden und Kinder in migrantischen Familien betroffen sind.

Erziehung als inklusives Praxiskonzept zugrunde. Die Beispiele in den **Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte** greifen vielfältige Aspekte der Identität von Kindern auf und öffnen so den Blick auf unterschiedliche Bedürfnisse und Lebenslagen von Kindern. Im Kapitel **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien** werden vielfältige Konstellationen und Lebensrealitäten, die heutige Familien prägen, in den Blick genommen und daraus Anregungen für eine reflektierte partnerschaftliche Zusammenarbeit abgeleitet.

BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE)

Alle Kinder haben das Recht, in einer lebenswerten Welt aufzuwachsen und diese schon heute mitzugestalten.¹³ Durch das Bildungskonzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) erleben Menschen, dass ihr Handeln einen Einfluss auf ihr direktes Umfeld hat. Das Leitmotiv BNE durchzieht die Hamburger Bildungsleitlinien mit dessen Ausrichtung auf einen dialogisch mit Kindern gestalteten, lebendigen und anregenden Kita-Alltag, in dem Kinder sich als selbstwirksam und kompetent erleben können.

Eine nachhaltige Entwicklung wird als eine Entwicklung definiert, „die die Bedürfnisse der heutigen Generation befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“.¹⁴ Die 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung verbinden die ethischen Grundlagen Menschenwürde, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit hinsichtlich der Lebenschancen für heute lebende Menschen und für zukünftige Generationen.¹⁵

In Hamburg wurde in einem partizipativen Prozess der Hamburger Masterplan BNE 2030 erarbeitet.¹⁶ Für den Bereich Frühkindliche Bildung wurde als Ziel festgelegt, allen Kindern bis zum Schuleintritt Möglichkeiten zu eröffnen, in denen sie sich entdeckend und forschend mit zukunftsbedeutsamen Themen und Fragen auseinandersetzen können.

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mit allen Aufgaben- und Bildungsbereichen verbunden. Kinder bringen oft Fragen mit in die Kita, in denen auf vielfältige Weise Bezüge zur Nachhaltigkeit erkennbar werden. Die pädagogischen Fachkräfte setzen sich mit den zukunftsrelevanten Themen und Fragen der Kinder auseinander und gehen mit ihnen gemeinsam auf Forschungs- und Entdeckungsreise. Dieser Gedanke wird im **Bildungsverständnis** mit dem Abschnitt „Bildung ist gelebte Nachhaltigkeit und Entwicklung von Zukunftskompetenzen“ fortgeführt und im **Bildungsbereich „Natur – Umwelt – Technik“** vertieft.

Im Alltag, im Spiel, in Projekten oder bei der Gestaltung von Räumen erfahren Kinder, wie sie mit ihrem Handeln Einfluss nehmen können. Sie können ihre Umwelt allein oder in der Gemeinschaft beeinflussen, über Dilemmasituationen diskutieren und selbst wirksam sein. Frei zugängliche Materialien sowie möglichst weitreichende Umgestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten der Räume und des Außengeländes eröffnen Kindern Gelegenheiten, ihre Lebenswelt Kita aktiv mitzugestalten. Dabei werden grundsätzliche Fragen zur Ressourcenverwendung wie

auch zur aktuellen Lebensweise in der Kita aufgeworfen und können in Prozesse des kritischen Hinterfragens und gemeinsamen Abwägens und Aushandelns führen. Ein solches gemeinsames Nachdenken und gestaltendes Verändern lässt die Kita zu einem konkreten Bildungsort für nachhaltige Entwicklung werden. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, dass Aktivitäten und Prozesse in der Kita so gestaltet sind, dass sie vielfältige Erfahrungen und Bildungsanlässe zu Nachhaltigkeitsthemen eröffnen.¹⁷

Die Kindertageseinrichtungen nutzen das Wissen, die Erfahrungen und das Engagement der Familien für die gemeinsame Bildungsarbeit und gehen auf die verschiedenen Familienkonstellationen und Lebenslagen sensibel ein. Pädagogische Fachkräfte suchen die Zusammenarbeit mit Organisationen im Sozialraum¹⁸, sodass alle Seiten davon profitieren. Dieses Vorgehen eröffnet die Möglichkeit weiterer Erfahrungen zu nachhaltigen Perspektiven wie beispielsweise für nachhaltiges Wirtschaften, für Naturschutz oder kulturelle Vielfalt.

Die Kita-Träger, Leitungen und alle Mitarbeitenden orientieren sich in ihrem Handeln an den Strategien und Anforderungen einer nachhaltigen Entwicklung.

Kita 21

Die S.O.F. Save Our Future-Umweltstiftung unterstützt mit dem Programm KITA21 Kitas bei der Gestaltung lebendiger Bildungsarbeit zu zukunftsbedeutsamen Themen wie Wasser, Energie, Ernährung, Abfall oder Konsum. Mit den Angeboten von Fortbildungen, Beratung, Vernetzung und der Auszeichnung der Kitas als „KITA21“ fördert sie die Einführung und Verankerung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Kitas und macht deutlich, dass Kindertageseinrichtungen einen wertvollen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Entwicklung unserer Gesellschaft leisten können.

Weitere Informationen: <https://www.kita21.de/>

UMGANG MIT VERÄNDERUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Kindertageseinrichtungen sind in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und Zusammenhänge eingebettet. Von den großen gesellschaftlichen Themen wie Migration und Flucht, weltweit wachsender Kinderarmut, anhaltender Ausbeutung bzw. Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen, Populismus oder den Potenzialen der künstlichen Intelligenz bleiben die Kindertageseinrichtungen nicht unberührt. Selbstverständlich können diese globalen Probleme nicht von den Bildungsinstitutionen und schon gar nicht von den Kindern gelöst werden. Dennoch müssen das Bildungssystem und damit auch die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – sowie die für sie Verantwortlichen auf Träger-, Länder- und Bundesebene – den eigenen Bildungsauftrag vor diesem Hintergrund prüfen. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen ist daher so zu gestalten, dass die gesellschaftlichen Herausforderungen und Chancen von den heutigen Kindern in Zukunft bewältigt bzw. genutzt werden können.

Die Kita ist ein bedeutsamer Ort, in dem Kinder im Umgang mit Veränderungen und Herausforderungen gestärkt werden und einen kompetenten Umgang damit erfahren. Deshalb findet sich dieses Leitmotiv in den Hamburger Bildungsleitlinien wieder.

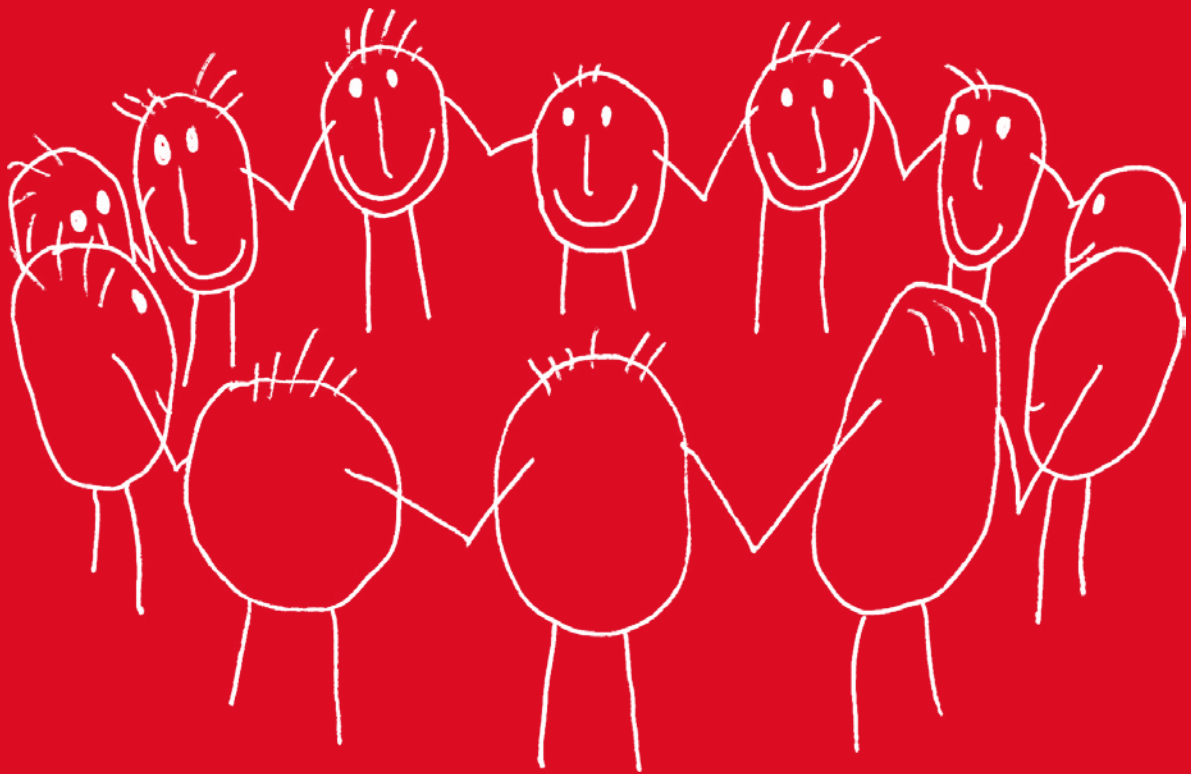
Für Kinder gibt es einige Kompetenzen, die als Schutzfaktoren angesichts einer ungewissen und sich stetig verändernden Zukunft anzusehen sind. Sie werden deshalb auch als Zukunftskompetenzen bezeichnet. Resilienz und ein positives Selbstkonzept, das Erfahren von Selbstwirksamkeit im täglichen Handeln, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten sind wichtige personale Ressourcen, die Kinder in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt stärken. Auch das demokratische Zusammenleben in der Kita und damit das Erleben von Gemeinschaft, Solidarität, Unterstützung, Vertrauen, Empathie, Mitgestaltung und Aushandlungsprozessen gehört zu den wesentlichen

sozialen Schutzfaktoren. Im Kapitel **„Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen anerkennen und anregen“** wird vertieft, mit welchem Verständnis pädagogische Fachkräfte Kinder dabei unterstützen können, solche Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Pädagogische Fachkräfte sind selbst von stetigen Veränderungsprozessen betroffen und wirken als Vorbilder für einen ressourcenorientierten Umgang mit diesen. Im Kapitel **„Kita als Lernende Organisation“** wird vertieft, wie das Team einer Kita individuelle und gesellschaftliche Krisen berücksichtigen, sich eine gemeinsame Orientierung erarbeiten und flexibel bleiben kann. In Verbindung mit der Gesundheit und dem Wohlbefinden von Kita-Teams wird auch zu einer sensiblen Auseinandersetzung mit Belastungssituationen und Belastungsfaktoren im Team angeregt und darüber hinaus ermutigt, nach Wegen zu suchen, um Überlastung zu vermeiden und Unterstützung zu erhalten.



Zum Bildungs- verständnis



Kitas haben den gesetzlichen Auftrag der „Erziehung, Bildung und Betreuung“¹⁹. Da sowohl das Wohlbefinden von Kindern als auch die sozialen Beziehungen zu anderen Kindern und zu Erwachsenen in Wechselwirkung mit deren Bildungsprozessen stehen, sind Bildung, Erziehung und Betreuung in der Praxis kaum voneinander zu trennen. Diese Trias weist darauf hin, dass Bildung in der frühen Kindheit nicht formalisiert und ergebnisorientiert, sondern als Prozess betrachtet wird.²⁰

Das Bildungsverständnis gibt pädagogischen Fachkräften, aber auch Eltern²¹ und anderen interessierten Personen eine Orientierung für pädagogische Herangehensweisen bei der Begleitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Es basiert auf Kinderrechten²², Kinderperspektiven und dem Verständnis einer inklusiven Bildung ebenso wie auf zeitgemäßen Erkenntnissen der Ethik, der Pädagogik, Entwicklungspsychologie und Kindheitssoziologie.

**Bildung ist ein aktiver, sinnlicher,
von Beziehungen getragener Prozess
der Aneignung und Gestaltung
der uns umgebenden Welt.**

Jeder Mensch hat dabei das Recht auf Entfaltung der eigenen Potentiale und auf Teilhabe an der Gemeinschaft. Die Möglichkeiten dafür sind allerdings ungleich verteilt und die Wahrnehmung der eigenen Lebenswelt ist geprägt von Zuschreibungen und den Erfahrungen von Privilegierung bzw. Diskriminierung. Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen.²³

**Ein demokratisches und inklusives
Bildungsverständnis trägt dazu bei, dass
Kitas sichere und geschützte Orte
der Bildung für Kinder sind.**

Pädagogische Fachkräfte gestalten diese Orte gemeinsam mit den Kindern so, dass alle sich darin wiederfinden und entfalten können. Die pädagogischen Fachkräfte sind dabei mit ihrem Handeln und ihrem Vorbild selbst Bildungsgelegenheit für die Kinder: Sie sind Vorlebende, Begleitende, Impulsgebende, Interessierte und Bestärkende – und schaffen so Möglichkeiten für wirksame Bildungsprozesse. Welche Bildungserfahrungen Kinder in der Kita machen können, hängt in erheblichem Maße von dem ab, was die pädagogischen Fachkräfte selbst unter Bildung verstehen und welche Bildungsgelegenheiten sie gestalten.

Die Reihenfolge der im Folgenden beschriebenen Abschnitte des Bildungsverständnisses stellt keine Rangfolge im Sinne ihrer Wichtigkeit für die Bildungsprozesse der Kinder dar. Die Gliederung geht vielmehr von den Kindern

mit ihren unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen und Möglichkeiten aus. Auf die verschiedenen Aspekte von Bildung folgen Abschnitte zur Wirkung der Kindergemeinschaft und der Beziehungen mit erwachsenen Bezugspersonen auf die Bildungsprozesse jedes Kindes. Die abschließenden Abschnitte greifen gesellschaftliche Bezüge und die sich daraus ergebende Verantwortung der Kita für die Bildungsprozesse der Kinder auf.

Kinder und Kindheiten in Hamburg

Wenn in den Hamburger Bildungsleitlinien von Kindern gesprochen wird, ist keine einheitliche Gruppe gemeint. Kinder sind Mädchen, Jungen oder divers, sie haben unterschiedliche körperliche, soziale und kognitive Eigenschaften und Stärken und sie wachsen in unterschiedlichen Lebenswelten auf. Manche Kinder leben in privilegierten Verhältnissen, andere erleben große Benachteiligungen. Etwa ein Fünftel der Kinder in Hamburg ist von Armut betroffen, insbesondere Kinder in Alleinerziehenden-Haushalten, in Haushalten mit mehreren Geschwistern und auch in Familien mit Einwanderungsgeschichte.²⁴ Kinder erleben Ausschlüsse oder Abwertungen mit Verweis auf eine Behinderung, auf ihren Hutton, ihre Körperformen, ihre Familienkulturen und Familienkonstellationen, ihre Sprache(n) oder ihre Religion. Sie kommen früh in Kontakt mit diskriminierenden Praktiken, die beispielsweise Sexismus, Rassismus, Antisemitismus, Ableismus, Klassismus oder Adultismus entspringen und jeweils die Minderwertigkeit bestimmter Gruppen behaupten und ihre Schlechterstellung rechtfertigen sollen. Diese Formen der Diskriminierung sind von Menschen verinnerlicht, finden sich aber auch in den Abläufen und Routinen von Institutionen. In den Bildungsleitlinien werden beispielhaft Vielfaltsaspekte und Diskriminierungsrisiken von Kindern und Familien benannt, die für die jeweiligen Inhalte relevant erscheinen.

Kindheiten unterscheiden sich: Je nachdem, welche Lebensbedingungen ihre Familie hat, haben Kinder ungleiche Chancen auf ein gesundes Aufwachsen und eine positive Bildungsbiografie. Kitas haben den Auftrag, Benachteiligungen von Kindern aktiv entgegenzuwirken und Teilhabe für alle Kinder zu ermöglichen.²⁵ Dies erfordert es, den Blick für die Unterschiede in den Lebenswelten der Kinder zu öffnen und ein Bewusstsein für die Auswirkungen von Benachteiligungen und Diskriminierung im Erleben der Kinder zu entwickeln. Diesen kann mit der Zusicherung von Schutz und mittels einer differenzierten Unterstützung der Bildungsprozesse entgegengewirkt werden.

21: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden alle mit dem Begriff Eltern (sorgeberechtigten) Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel 7: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.

Bildung ist ein Aneignungs- und Gestaltungsprozess ^{1.1}

Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam und kompetent erlebt. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen Prozess.

Sich ein Bild von der Welt zu machen, beinhaltet:

- sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt zu machen
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt zu machen
- das Weltgeschehen zu erleben, zu erkunden und gemeinsam mit anderen verantwortlich zu gestalten.

Diese Bildungsdefinition kann nur eingebettet in das Verständnis der Vielfalt der Lebenswelten verschiedener Menschen gesehen werden. Die Bildungserfahrungen von Kindern sind von den Bedingungen in den unterschiedlichen Welten, in denen sie aufwachsen, geprägt und damit auch mit Erfahrungen von Diskriminierung, Privilegierung oder Zuschreibungen verbunden. Es liegt in der Verantwortung jeder einzelnen Kita, diese Erfahrungsvielfalt aufzugreifen und für jedes Kind unter Berücksichtigung seiner individuellen Lebensbedingungen lustvolle Bildungsprozesse, eigenes Kompetenzerleben und positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen.

Bildungsprozesse sind an sinnstiftende, von der eigenen Lebenswelt geprägte Fragen gebunden: Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Wie werde ich gesehen? Was passiert um mich und um uns herum? Wie hängen die Dinge zusammen? Was war vor mir und was kommt nach mir? Wie kann ich werden und was kann ich gemeinsam mit anderen in der Welt bewirken?

Die Antworten jedes Menschen auf diese Fragen sind subjektive Deutungen des individuell unterschiedlichen Erlebens in seiner jeweiligen Lebenswelt. Kinder verarbeiten dabei auch Informationen, die sie den Traditionen, Gewohnheiten und Werten ihrer Familie entnehmen, ebenso wie auch den Bewertungen ihres Erlebens durch andere Menschen. Manche ihrer Fragen und Antworten zeigen spirituelle Interessen. Dies gilt für Kinder aus religiösen Familien wie auch für Kinder, deren Familien sich als nicht religiös bezeichnen. Pädagogische Arbeit kann Bildung nicht erzwingen. Sie kann aber zu aktiver Auseinandersetzung anregen und hat einen wichtigen Einfluss darauf, wie ein Kind seine Lebenswelt wahrnimmt und sich sein Bild von seiner Welt macht. In der Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie werden Bildungsprozesse deshalb als Konstruktionen von Weltbildern bezeichnet.

Wenn Kinder ihre Deutungen mit anderen teilen, entstehen soziale Ko-Konstruktionen. Begegnen pädagogische Fachkräfte Kindern mit ehrlichem Interesse und lassen sich in dialogischen Interaktionen mit den Kindern auf ihre eigensinnigen Deutungen ein, können sie deren Bildungsprozesse aktiv und wirksam unterstützen.

Je differenzierter ein solcher Austausch von Deutungen wird und je vielfältiger die Perspektiven werden, die in diesen Austausch eingehen, desto mehr erweitert jedes Kind sein Verständnis von anderen und von der Welt.

Kinder erleben und erkennen, dass Fragen, Antworten und Begründungen mit anderen geteilt werden können, sich dadurch die eigene Perspektive erweitert und dass es nicht auf alles eine einzige richtige Antwort gibt.

Dieses Erleben regt zu weiteren Entdeckungs- und Forschungsprozessen an.

Die Fragen junger Kinder beziehen sich zunächst eher auf sich selbst und ihre erwachsenen Bezugspersonen. In der Krippe geht es vor allem darum, Bindungen und feinfühlig Beziehungen zu gewährleisten und den Kindern damit Orientierung und emotionale Sicherheit zu geben. Zugleich stärken responsive Beziehungen – verstanden im Sinne von auf die aktuellen Bedarfe des Kindes abgestimmten Reaktionen²⁶ – die individuellen Ausdrucksweisen des Kindes und die Entwicklung seines Selbstbildes. Bildung bedeutet in diesem Sinne auch, sich Zeit miteinander zu nehmen, innezuhalten, zu beobachten und die eigenen Deutungen der Ausdrucksweisen der Kinder zu reflektieren.

Mit der Ausweitung ihres sozialen Radius werden die Beziehungen der Kinder zu anderen Kindern bedeutungsvoller. Sie werden zu einem wesentlichen Motor für die Entwicklung ihres Weltbildes. Die Beziehungen zu Eltern und pädagogischen Fachkräften bleiben ungebrochen wichtig – das Erleben von Gemeinsamkeit und Differenz in der Beziehung zu Gleichaltrigen gewinnt parallel dazu rasant an Bedeutung.

Kinder zeigen früh Interesse am Weltgeschehen. Sie befassen sich bereits im frühen Kindesalter mit der Komplexität der Welt und haben Fragen, die Erwachsene herausfordern können.

Wenn die Erwachsenen zeigen, dass sie nicht alles wissen und es interessant finden, schwierigen Fragen nachzugehen, erleben Kinder, dass alle Menschen lernen und Neues ausprobieren.

Bildung erfordert immer auch die bewusste Anregung einer Aneignungstätigkeit durch andere Menschen – sei es

durch die Gestaltung von Räumen, des sozialen Miteinanders und von gemeinsamen Erlebnissen. Jedes Kind hat ein Recht auf diese Anregungen. So kann es seine eigenen Potentiale und Möglichkeiten entdecken, einbringen und weiterentwickeln.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) umfasst all diese Aspekte der Aneignung und Gestaltung der Welt. BNE durchzieht deshalb als Leitmotiv die Hamburger Bildungsleitlinien und zieht sich in der Praxis durch alle Bildungsbereiche.

Bildung ist entdeckendes und forschendes Lernen mit allen verfügbaren Sinnen ^{1,2}

Kinder begegnen von Geburt an aktiv und neugierig den Impulsen, die ihre soziale, kulturelle und materielle Umwelt ihnen bietet. Welche Impulse ein Kind konkret erhält, ist abhängig von den Bedingungen seines Aufwachsens. Dabei entdeckt, erforscht und gestaltet jedes Kind seine Lebenswelt und die zu ihr gehörenden Dinge und Zusammenhänge auf seine eigene Weise. Dies findet gemeinsam mit den Menschen statt, mit denen es seine Zeit verbringt. Zentral ist in den ersten Lebensjahren die Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen beim Entdecken und Forschen.

Eindrücke, die über Bewegung, Tasten und Fühlen, Riechen und Schmecken, Sehen und Hören gewonnen werden, führen zu bleibenden Verknüpfungen (Synapsen) zwischen Nervenzellen im Gehirn.

Diese bilden „kognitive Landkarten“, in welche spätere Erfahrungen eingeordnet werden können. Dabei spielen auch Emotionen eine große Rolle: Sie begleiten die Sinneserfahrungen mit Freude, Genuss oder auch Abneigung. Die bewusste Anregung aller Wahrnehmungsbereiche, vor allem bei den jüngsten Kindern, unterstützt die Ausbildung dieser Verknüpfungen. Dabei variiert die Verarbeitung von Sinneseindrücken unter Kindern beträchtlich. Gründe dafür sind Besonderheiten in der Wahrnehmung der Außenwelt und des eigenen Körpers. Mit „Neurodiversität“ werden diese Besonderheiten zunehmend als Varianten von Entwicklung und nicht mehr nur als Störung oder Beeinträchtigung bezeichnet.²⁷ Die Kita hat eine große Verantwortung, jedem Kind unter Berücksichtigung seiner persönlichen Lebenswelt und seiner individuellen Wahrnehmungsverarbeitung vielfältige Sinnesanregungen zu bieten und dabei auf sein Wohlbefinden zu achten.

Was für Kinder ein Feld von Entdeckungen und bisher Unbekanntem ist, mag für Erwachsene längst bekannt sein. Für Erwachsene kann ein Produkt oder ein Ergebnis im Vordergrund stehen, für Kinder ist es hingegen häufig

der Prozess an sich. Daher ist die Art und Weise der Weltaneignung von Erwachsenen nicht auf Kinder übertragbar. Reflektieren Erwachsene, dass sie die Welt anders wahrnehmen und deuten als Kinder, so fällt es ihnen leichter, die Neugier der Kinder und ihre eigensinnigen Lernwege zu unterstützen. So ermöglichen sie den Kindern die Erweiterung von Entdeckungs- und Forschungsmöglichkeiten.

Indem pädagogische Fachkräfte mit Kindern vermeintlich Selbstverständliches hinterfragen, über Phänomene staunen und den Entdeckungen der Kinder Bedeutung zusprechen, sind sie Lernende und Lehrende zugleich.



27: Auch Neurodivergenz, als Bandbreite der spezifischen Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen von Menschen. Hierzu zählen unter anderem Autismus oder Autismus-Spektrum-Störungen, die sog. Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts- Störung (ADHS), Dyslexie (vormals Lese-Rechtschreibschwäche) und andere, vgl. <https://www.familienservice.de/-/neurodiversität-bei-kindern>

Bildung ist Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben ^{1,3}

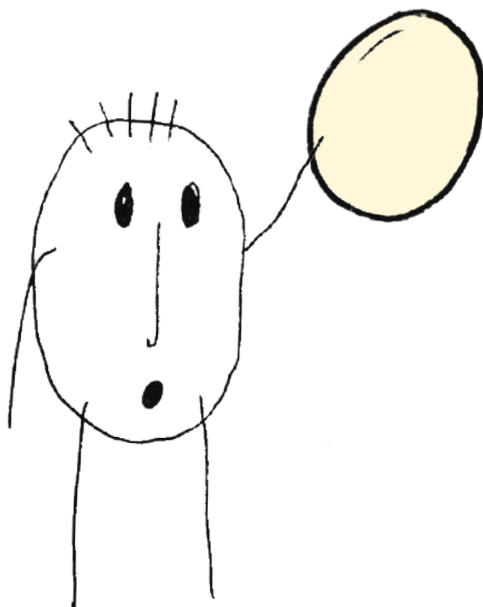
Bildung passiert im Tun, im sich Ausprobieren und im Mitmachen.

Kinder wollen aus sich heraus etwas wissen, können und erfahren.

Jedes Kind kommt bereits mit vielfältigen Fähigkeiten auf die Welt, die sich mit der Zeit, abhängig von seinen Möglichkeiten und Erfahrungen in seiner Lebenswelt, immer weiter ausdifferenzieren. Die frühe Kindheit ist geprägt von stetigen, sich rasant erweiternden Möglichkeiten, die Welt zu erkunden und mitzugestalten. Mit zunehmenden Bewegungskompetenzen und zunehmender kognitiver Entwicklung erweitert sich der Entdeckungsradius der Kinder. Im Gleichschritt mit den sich immer weiter ausdifferenzierenden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten können auch das Abstraktionsniveau der Erkundungen und der Austausch darüber in sozialen Beziehungen nach und nach steigen.

Die Erfahrungen jedes Menschen mit seinen Entdeckungen und die Resonanz, die er darauf erhält, prägen von Beginn an seine Erwartungen und Einstellungen und haben Auswirkung auf weitere Lernerfahrungen.

Je selbstbestimmter Kinder ihre Fähigkeiten einsetzen und ihre Möglichkeiten erproben können, desto lustvoller und nachhaltiger sind ihre Lernerfahrungen.

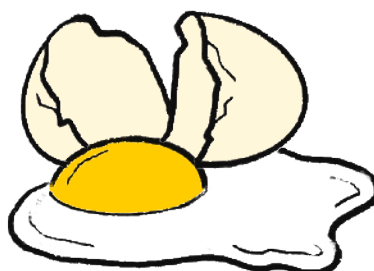


Innerhalb der Gemeinschaft möchten Kinder einen sinnvollen Beitrag leisten, etwas bewirken, eigene Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen. Sie sorgen für andere und tragen so dazu bei, dass es in der Kita gerecht zugeht. Indem Kinder sich in vielfältigen Situationen ausprobieren und Herausforderungen eigenständig bewältigen, wächst ihr Selbstvertrauen und sie erleben sich als selbstwirksam, kompetent, eigenständig und solidarisch.

Kinder können hierbei von Erwachsenen unterstützt werden, die sie begleiten, ihre Leistungen und Bedürfnisse wahrnehmen und anerkennen. Je nach Situation handeln pädagogische Fachkräfte unterschiedlich: Sie nehmen sich selbst zurück, um das Tun und die darin sichtbar werden Themen der Kinder zu beobachten. Sie werden aktiv, indem sie sich Kindern als aufmerksame Dialogpartnerinnen bzw. -partner anbieten und sich für das, was Kinder bewegt, interessieren. In gemeinsamen Aktivitäten teilen pädagogische Fachkräfte ihr Empfinden mit den Kindern und lassen sie so an ihren Erfahrungen und ihrem Wissen teilhaben. Sie nehmen wahr, wenn Kinder über- oder unterfordert sind und sorgen dafür, dass alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lebenslagen Impulse für ihre Entfaltung erhalten. Darüber hinaus sichern sie Kindern Schutz vor Herabwürdigung, Ausgrenzung und Diskriminierung zu.

Wenn Kinder sich Herausforderungen stellen, kann das auch für Erwachsene herausfordernd sein.

Pädagogische Fachkräfte begleiten Kinder, indem sie in die Fähigkeiten der Kinder vertrauen und ihnen unterstützend zur Seite stehen. Sie wissen um ihre Verantwortung, Kinder vor Gefahren zu schützen. Gleichzeitig ermöglichen sie es den Kindern, eigene Risikoabwägungen für sich zu treffen, die persönlichen Möglichkeiten und Grenzen zu erproben und sich als eigenständig handelnde Akteure zu erleben. Durch Versuch und Irrtum erlangen Kinder ein zunehmend verlässliches Bewusstsein über mögliche Gefahren und ihr eigenes Vermögen, mit diesen umzugehen.



Bildung ist soziales Leben ^{1.4}

Kinder interagieren von Geburt an immer mit anderen Personen und beziehen sich in ihren Äußerungen und Handlungen auf diese Personen. Sie bewirken und benötigen die soziale Resonanz, also die mimischen, gestischen und sprachlichen Reaktionen ihres Gegenübers. Mithilfe dieser Reaktionen orientieren sich vor allem junge Kinder in einer für sie sehr komplexen Innen- und Außenwelt. Nehmen die Interaktionspartner und -partnerinnen die Äußerungen des Kindes wahr und reagieren auf seine Signale, ermutigen sie es zu weiteren und differenzierteren Tätigkeiten. Indem sie die feinfühlig wahrgenommenen Gefühle und Bedürfnisse des Kindes spiegeln, geben sie dem Kind Worte für sein inneres Empfinden. Werden die Äußerungen eines Kindes übergangen oder abgewertet, kann dies die weiteren Erkundungen des Kindes stören oder gar blockieren.

Wenn Kinder in verlässliche und achtsame soziale Bindungen und Beziehungen zu Erwachsenen und anderen Kindern eingebettet sind, erfahren sie emotionale Sicherheit und Selbstvertrauen. Dies sind wichtige Elemente ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse.

Kinder suchen Raum und Respekt für ihre eigenen Entdeckungen („Für sich sein“) sowie das Gefühl des sozialen Eingebundenseins und der Sicherheit („Dabei sein“)²⁸. Dafür braucht jedes Kind Bezugspersonen, denen es vertraut und die ihm vertrauen. Dazu zählen zum einen die Erwachsenen außerhalb der Kita, also die Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen, zum anderen die pädagogischen Fachkräfte in der Kita. Wie diese Erwachsenen mit dem Kind sprechen, es berühren oder bei Bewegungen und beim Spielen begleiten, sind für das Kind bedeutsame Interaktionserfahrungen und ein Modell für soziale Beziehungen.

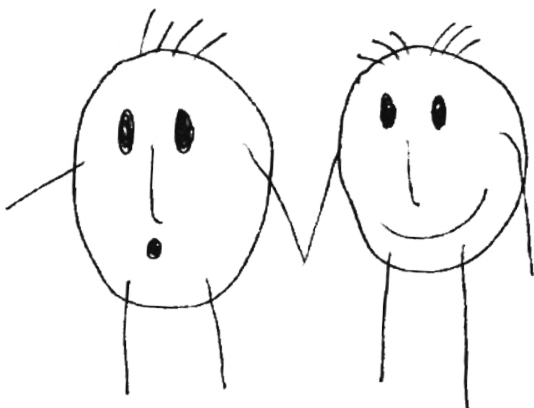
Ebenfalls bedeutsam für das Wohlbefinden von Kindern ist es, wie die Erwachsenen übereinander sprechen: Wechselseitiger Respekt zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien erleichtert Kindern den täglichen

Übergang zwischen zuhause und der Kindertageseinrichtung. Misstrauen oder Abwertung zwischen Kita und Familie sind für Kinder belastend und von Unwohlsein begleitet, da sie die Spannungen als Loyalitätskonflikte erleben können. Der enge Austausch mit den Familien ist für die Arbeit mit Kindern auch aus diesem Grund von herausragender Bedeutung. Die Äußerungen der Kinder zu verstehen und angemessen zu deuten, wird außerdem umso verlässlicher gelingen, je besser der Austausch mit den Familien gelingt.

Ebenso sind andere Kinder interessante und bedeutsame Bezugspersonen für ein Kind, also Geschwister, Nachbarskinder und andere Kita-Kinder. Kinder können gegenüber ihren Peers Gefühle von Zugehörigkeit, Gemeinschaft und auch Abgrenzung entwickeln. Aus Erfahrungen mit Freundschaft entwickeln Kinder ein Wir-Gefühl.

Jedes Kind benötigt ein spürbares Interesse dieser Bezugspersonen an seinem Tun, seinen Empfindungen, seinen Fragen und seinen Erkenntnissen. Deshalb ist die Qualität von Bindungen und Beziehungen so wichtig für die Qualität der Bildung. Grundvoraussetzung für das neugierige Erkunden des eigenen Ichs und der Welt ist das körperliche und seelische Wohlbefinden der Säuglinge und jungen Kinder. Dabei geht es sowohl um die angemessene Befriedigung ihrer entwicklungsspezifischen körperlichen Bedürfnisse als auch ihres Bedürfnisses nach Geborgenheit und emotionaler Sicherheit, liebevoller Zuwendung und Trost, nach sicherer Bindung, Halt und Orientierung.

Jedes Kind braucht in der Kita mindestens eine pädagogische Fachkraft, zu der es eine feinfühlig und verlässliche Beziehung entwickeln kann. Feinfühlig zu handeln bedeutet, die Signale und Gefühle des Kindes, besonders auch die nonverbalen Äußerungen, zu beachten, sie verstehend zu deuten und entwicklungsangemessen auf diese zu reagieren. Solche feinfühlig Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern führen zu stabilen Beziehungen, die zur Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls beim Kind beitragen. Zugleich sind diese frühen Interaktionserfahrungen für das Kind auch ein inneres Modell für ein gelungenes soziales Miteinander.



Bildung ist Demokratie erleben ^{1.5}

„Ich bin willkommen, ich gehöre dazu, ich werde gesehen, ich bin hier wichtig und trage zu dem bei, was hier ist.“ Dies für alle Kinder einzulösen und so jedes Kind mitzunehmen, ist das Ziel von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen.

Die Kindertageseinrichtung ist ein Ort, an dem Kinder erleben können, was es bedeutet, eigene Rechte zu haben.

Dies gelingt dann, wenn Kinder erleben, dass ihre Rechte der Bezugsrahmen sind, an den feste Zusagen geknüpft sind.

Demokratie beginnt damit, dass Kinder ein Gefühl für sich selbst und die eigenen Bedürfnisse entwickeln (können). Kinder erfahren demokratisches Leben, wenn ihre Interessen und Sichtweisen gesehen und respektiert werden, indem sie beispielsweise bestimmen können, was und wie viel sie essen, ob und wann sie schlafen oder was und wie lange sie spielen. Auf diese Weise erleben sie, dass sie über sich und ihre Angelegenheiten selbst bestimmen können. Sie erfahren sich als selbstwirksam, als handelnde Personen und als Träger und Trägerinnen eigener Rechte. Damit werden in der Kita entscheidende Grundlagen für das weitere Demokratieerleben gelegt.

Kinder lernen demokratisches Handeln, indem sie im Alltag demokratische Verhaltensweisen erleben und selbst leben können.

Kindertageseinrichtungen haben die Aufgabe und Verpflichtung, die Grundlagen für ein friedliches Aufwachen in einer Demokratie²⁹ zu legen. Dies bedeutet, Rechte wie Partizipation sowie Inklusion und Schutz vor Diskriminierung für jedes Kind einzulösen und so sicherzustellen, dass Demokratie in der Kita gelebte und erlebbare Alltagskultur ist.

Im Leben eines Kindes ist die Kindertageseinrichtung oftmals der erste gesellschaftliche Ort außerhalb des Familienzusammenhangs. Dort begegnen Kinder auch anderen Lebenswelten. Sie erfahren Formen der Auseinandersetzung und Verständigung und entwickeln diese weiter. Demokratie lebt durch die Einsicht, dass jede Sichtweise wertvoll ist. Kinder erkennen, dass sie etwas bewirken, wenn sie mit ihrer Sicht und Meinung gefragt sind, sich einbringen können, Regeln gemeinsam aufgestellt und verändert werden und Lösungen gesucht werden, auf die sich alle verständigen können. So erfahren Kinder unmittelbar Demokratie – nicht etwa als das Recht des Stärkeren oder als Durchsetzung der Sichtweisen der Mehrheit, sondern vielmehr als Prozess der Verständigung und Mitgestaltung.

Dieser Anspruch, Kindern die Gestaltung der Kita als demokratischen Ort zu ermöglichen, steht mitunter in einem Spannungsverhältnis mit den jeweiligen institutionellen Bedingungen einer Kita. So erleben Kinder auch täglich Fremdbestimmung: Sie können beispielsweise nicht selbst entscheiden, ob sie morgens in die Kita gehen. Selbstverständlich gibt es in jeder Kita Bestimmungen,

die der Sicherheit und dem Schutz aller Beteiligten dienen und die deshalb nicht verhandelbar sind. Die Kita ist kein hierarchie- und diskriminierungsfreier Raum.

Auch in der Kita erleben Kinder das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern.

Grundsätzlich tragen Erwachsene die Hauptverantwortung und bringen diese z. B. durch Anweisungen und Begrenzungen zum Ausdruck. Manchmal erleben Kinder auch Adultismus, also die missbräuchliche Machtausübung von Erwachsenen. Einige Familien scheinen in der Kita mehr Einfluss zu haben als andere, werden eher gehört oder erscheinen für das Kitageschehen wichtiger als andere. Und auch unter den Kindern gibt es Hierarchien: Manche Kinder geben den Ton an, einige werden bei Aufträgen bevorzugt, andere Kinder werden geärgert, ausgeschlossen oder auch Opfer von Mobbing oder Diskriminierung. Kinder haben feine Sensoren für Dominanz und Unterdrückung und ordnen sich und ihre Familien in das hierarchische Bewertungssystem ein. Kommen sie zu dem Schluss, ihre Familie und sie selbst seien für die Kita nicht bedeutend oder wichtig, kann dies ihre Beteiligung bremsen. Sich mit Hierarchien und möglichen Diskriminierungen in der Kita immer wieder bewusst auseinanderzusetzen, diese zu erkennen und die Kinder explizit zur Beteiligung zu ermutigen, gehört zu einer machtkritischen und demokratischen Kitakultur.

Indem Kindertageseinrichtungen die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder durch vielseitige Zugänge zur Beteiligung, zum Lernen und zum Verstehen berücksichtigen, schaffen sie die Voraussetzungen für Chancengerechtigkeit. Vielfältige und passgenaue Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen allen Kindern die Erfahrung, Teil einer Gemeinschaft zu sein: den lebhaften und lauten, den zurückhaltenden und schüchternen Kindern, den Kindern mit Beeinträchtigungen, den Kindern, deren erste Sprache(n) nicht von allen gesprochen wird/werden. Die Suche nach dem, was jedes Kind braucht, um teilhaben zu können, ist wesentlicher Ausdruck einer inklusiven demokratischen Alltagskultur. Aufgabe der Erwachsenen ist es, hierfür den Rahmen für jedes Kind zu schaffen.

Zum Erleben von Demokratie gehört es auch, religiöse und nichtreligiöse Werte, die von den verschiedenen Kindern, Familien und Fachkräften gelebt werden, kennenzulernen und wertzuschätzen. Eine werteorientierte und religionssensible Bildung ist ein Schlüssel zum friedlichen Zusammenleben in der aktuellen und zukünftigen Gesellschaft.

Regeln, Grenzen und Bestimmungen – Was ist verhandelbar?

Bestimmungen dienen der Sicherheit und dem Schutz aller Beteiligten. Sie sind nicht verhandelbar, oft sogar gesetzlich vorgeschrieben.

29: Als Grundlage und Orientierung gelten: die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948; das Grundgesetz 1949; die UN-Kinderrechtskonvention 1989; das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz 2006; und die UN-Behindertenrechtskonvention 2009. Zu Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung siehe auch: BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, S. 155 ff.

Menschen haben individuelle Grenzen und die freie Entscheidung jedes Menschen endet an den persönlichen Grenzen des Gegenübers. Kinder lernen die Grenzen der pädagogischen Fachkräfte, ihre eigenen und jene der anderen Kinder kennen und können sie zunehmend wahren, sofern sie authentisch kommuniziert werden. Wenn individuelle oder aktuelle Grenzen die Entfaltung von Kindern behindern, können pädagogische Fachkräfte Absprachen zur gegenseitigen Unterstützung treffen.

Regeln in der Kita sind das Ergebnis von Aushandlungen. Sie sollen dazu beitragen, dass alle Beteiligten sich wohlfühlen und entfalten können. Regeln sind erklärungsbedürftig und veränderbar. Ausnahmen von Regeln können verabredet werden und sind bei Kindern beliebt.³⁰ Regeln sind manchmal von Kindern nicht einzuhalten. Deshalb dürfen Regeln nicht ausgrenzen, sondern müssen durchlässig und inklusiv sein.

Bildung ist gelebte Nachhaltigkeit und Entwicklung von Zukunftskompetenzen ^{1.6}

Das Bildungskonzept *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* will alle Menschen darin unterstützen, die Welt besser zu verstehen.

Die ethische Grundlage einer nachhaltigen Entwicklung ist die Verbindung von Menschenwürde, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit hinsichtlich der Lebenschancen für heute lebende Menschen und für zukünftige Generationen.³¹

Viele Kinder sind selbst von Ungerechtigkeiten betroffen und kommen mit ganz unterschiedlichen und komplexen Erfahrungen in die Kindertageseinrichtung. Bereits in der frühen Kindheit beschäftigen sich Kinder beispielsweise mit Zukunftsfragen: „Wie wird unsere Welt sein, wenn ich groß bin?“ Sie erleben den Klimawandel und verknüpfen ihre Interessen mit den aktuellen Geschehnissen: „Warum sind die Dinosaurier ausgestorben? Unsere Erde wird immer wärmer – was können wir machen, damit es nicht zu heiß wird?“ Auch befassen sie sich damit, wie die Umwelt geschützt werden kann: „Ein Wal hatte ganz viel Plastik im Bauch und ist daran gestorben. Wie kommt das ganze Plastik in die Meere? Wir sammeln doch den Müll in der Plastiktonne!“ Pädagogische Fachkräfte stehen den Kindern dabei als Dialogpartner bzw. -partnerin zur Verfügung, indem sie sich auf ihre Gedanken und Fragen einlassen und mit den Kindern gewohnte Lebensweisen bezüglich ihrer Auswirkungen hinterfragen. Zusammen können sie über unterschiedliche Werte, ihre Bedeutung und ihre Funktion für das Zusammenleben von Menschen und für das Leben jetzt und in Zukunft nachdenken. Dabei kann den Kindern bewusst werden, dass ihre Interessen und ihr Handeln eine Bedeutung für andere und die Umwelt haben. Dafür benötigen sie in der Resonanz der Fachkräfte jedoch Anstöße zum Perspektivwechsel.

Kinder brauchen eine Atmosphäre, in der sie ihre Vorschläge ungehindert einbringen können und in der ihre Ideen und Lösungswege ernst genommen werden.

Wenn sie die Veränderbarkeit von Gegebenheiten erleben, sind sie motiviert, sich auch zukünftig zu engagieren. Sie lernen Verantwortung zu übernehmen, mit Dilemmata und Kompromissen umzugehen und neue Dinge zu erschaffen. Dazu brauchen alle Kinder pädagogische Fachkräfte, die ihnen auf Augenhöhe begegnen und das Fragen und Hinterfragen von Gegebenheiten fördern. Wenn die gemeinsame Gestaltung der Einrichtung und des alltäglichen Lebens den Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung folgt, erleben Kinder, dass sie Probleme gemeinsam angehen und mit anderen Kindern und Erwachsenen auch lösen können.



Bildung ist konsequent inklusiv ^{1.7}

Demokratische Werte und Grundrechte sind verbindliche Grundlagen der pädagogischen Arbeit. Bildungsprozesse in Kitas sind deshalb so zu gestalten, dass alle Kinder – auch bei unterschiedlichen Voraussetzungen und Lebenslagen – gleiche Bildungschancen und ein Recht auf aktive Beteiligung an allen sie betreffenden Entscheidungen haben. Dies schließt den Ausgleich von Bildungsbenachteiligung ein, die Kinder mit Beeinträchtigungen und Kinder in Armutslagen besonders trifft. Alle am Kita-Leben Beteiligten haben ein Recht darauf, vor Diskriminierung und Ausgrenzung geschützt zu werden.

Kinder wollen sich in der Kita willkommen und gesehen fühlen, so wie sie sind.

Sie wollen ihre Spuren hinterlassen und sich mit ihren individuellen Merkmalen, ihrer Familienkonstellation und ihrer *Familienkultur* in der Kita wiederfinden. Sie möchten wissen, wie andere Kinder leben und wie sie sind. Im Austausch über ihr Erleben und ihre Deutungen können sich Kinder ein differenziertes Bild von der Welt machen. Sie erleben, dass die Lebenswelten von Menschen durch unterschiedliche Erfahrungen geprägt sind. Inklusive Bildung in der Kita wird getragen durch diese Neugierde und Lernlust der Kinder.

Jedes Kind entwickelt sich individuell in seinem eigenen Tempo und Verlauf. Diese vielfältigen Entwicklungswege bieten reiche Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder der Kindergemeinschaft. Pädagogische Fachkräfte fördern den Kontakt und das Verständnis der Kinder untereinander. Sie reflektieren, welche Interventionen – auch mit Blick auf Tagesstrukturen und Raumgestaltung – hilfreich oder notwendig sind, um insbesondere für Kinder mit (drohender) Behinderung die Teilhabe am Leben in der Kindergemeinschaft sicherzustellen. Alle Kinder haben ein Recht auf Teilhabe und den gleichen Anspruch auf anregungsreiche, individualisierte Bildungsgelegenheiten.

Zur Vielfalt der Kinder gehört auch ihre individuelle Geschlechtsidentität, die sie beeinflusst durch ihre Lebenswelten, Botschaften und Vorbilder entwickeln. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, die Kinder nicht durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungen zu beschränken, sondern ihnen vielmehr durch eine geschlechterbewusste Pädagogik neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten. Geschlechterstereotype Botschaften behindern Bildungsprozesse insofern, als dass sie Kinder aufgrund ihres Geschlechts bestimmten Verhaltensweisen, Vorlieben und Eigenschaften zuordnen und darauf reduzieren. Kinder brauchen jedoch die Möglichkeit, die eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln, ohne durch festgelegte Verhaltens- und Handlungsweisen in ihren Erfahrungen und Erlebnissen eingeschränkt zu werden.³²

Die Berücksichtigung der individuellen Lebenslagen der Kinder erfordert den zugewandten Dialog der pädagogischen Fachkräfte mit den Familien. Die Kompetenzen,

Erfahrungen und Vorstellungen der Familien werden anerkannt und wertgeschätzt.

Verschiedene Familienkulturen können erfahrbar werden, indem Familien am Kitaleben teilhaben und ihre Lebenslagen respektvoll besprochen werden.

Inklusive Bildung geht über die Wertschätzung von Vielfalt hinaus. Es geht immer auch darum, unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern zu erkennen und diesen gerecht zu werden. Diskriminierung oder Abwertung ist entschieden entgegenzutreten und Barrieren für die Teilhabe von Kindern oder Gruppen von Menschen sind abzubauen. Entscheidend dafür ist, wie pädagogische Fachkräfte untereinander, mit Familien und Kindern interagieren. Auch Kinder selbst zeigen in vielen Situationen ihren Unmut über Ungerechtigkeiten, die sie selbst oder auch andere betreffen. Wenn pädagogische Fachkräfte darauf eingehen, können sie Kinder ermutigen, Barrieren und Diskriminierung zu benennen. Gemeinsam können sie dann überlegen, was dagegen zu unternehmen ist. Dies schließt den Umgang mit Vorurteilen und Ausgrenzung ein, die ihnen selbst oder anderen gelten.

Pädagogisches Handeln und soziale Interaktionen sind nicht neutral.

„Interaktion findet stets in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext statt und transportiert kulturelle Normvorstellungen ebenso wie gesellschaftliche Hierarchien und Machtunterschiede. In Interaktionsprozessen finden Ein- und Ausschlüsse, Auf- und Abwertungen von Menschen oder Menschengruppen statt.“³³ Deshalb braucht es eine Sensibilisierung und Reflexion, wie die Kita qualitätsvolle Bildungsgelegenheiten für alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen gestalten kann. Dies beinhaltet, die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Bedarfe jedes Kindes zu erkunden und zu berücksichtigen.

Pädagogische Fachkräfte brauchen für die lebendige Gestaltung einer inklusiven Bildung in der Kita Impulse, Zeit und einen sicheren Rahmen für die Sensibilisierung und die Reflexion. Dabei können sie sich mit ihrer eigenen (Berufs-)Biografie und vorhandenen Vorbehalten und Vorurteilen auseinandersetzen und eine gemeinsame Wertebasis im Team entwickeln. Im kollegialen Austausch und mit fachlicher Begleitung können sie sich für Vielfalt und mögliche Barrieren sensibilisieren und gemeinsam Wege für eine diskriminierungskritische Handeln und die Sicherung der Teilhabe jedes Kindes entwickeln.

Barrieren, die einige Kinder in ihren Bildungsprozessen behindern, werden in einer Kita auf dem Weg zur Inklusion aufgefunden und konsequent beseitigt. Die Ausstattung, die Abläufe und die Kommunikationskultur

einer Kita können dazu beitragen, mögliche Barrieren abzubauen.

Pädagogische Fachkräfte achten darauf, dass in der Kita Kinder und ihre Familien vor Diskriminierung geschützt werden.

Dies schließt den Verzicht auf stigmatisierende alltags-sprachliche Formulierungen und das Hinterfragen bestehender Strukturen ein. In der inklusiven Bildung geht es darum, Vorurteile und strukturelle Benachteiligungen zu erkennen und aktiv abzubauen.

19: § 22 (3) SGB VIII.

20: Weitere Ausführungen zur Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“ enthält: Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. (Hrsg.) (2023).

21: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle umfassten Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel 7: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.

22: UN-Kinderrechtskonvention. 23: SGB VIII § 1 Absatz 3 Nr. 1.

23: SGB VIII § 1 Absatz 3 Nr. 1.

24: Vgl. <https://www.diakonie-hamburg.de/de/fachthemen/armut/daten-fakten-und-fragen-zur-armut-in-hamburg/index.html>.

25: KibEG § 2 und SGB VIII § 1 Abs. 3.

26: Gutknecht (2014), S. 44 ff.

27: Auch Neurodivergenz, als Bandbreite der spezifischen Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen von Menschen. Hierzu zählen unter anderem Autismus oder Autismus-Spektrum-Störungen, die sog. Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts-Störung (ADHS), Dyslexie (vormals Lese-Rechtschreibschwäche) und andere, vgl. <https://www.familien-service.de/-/neurodiversitaet-bei-kindern>.

28: Schäfer (2008), S. 7 ff.

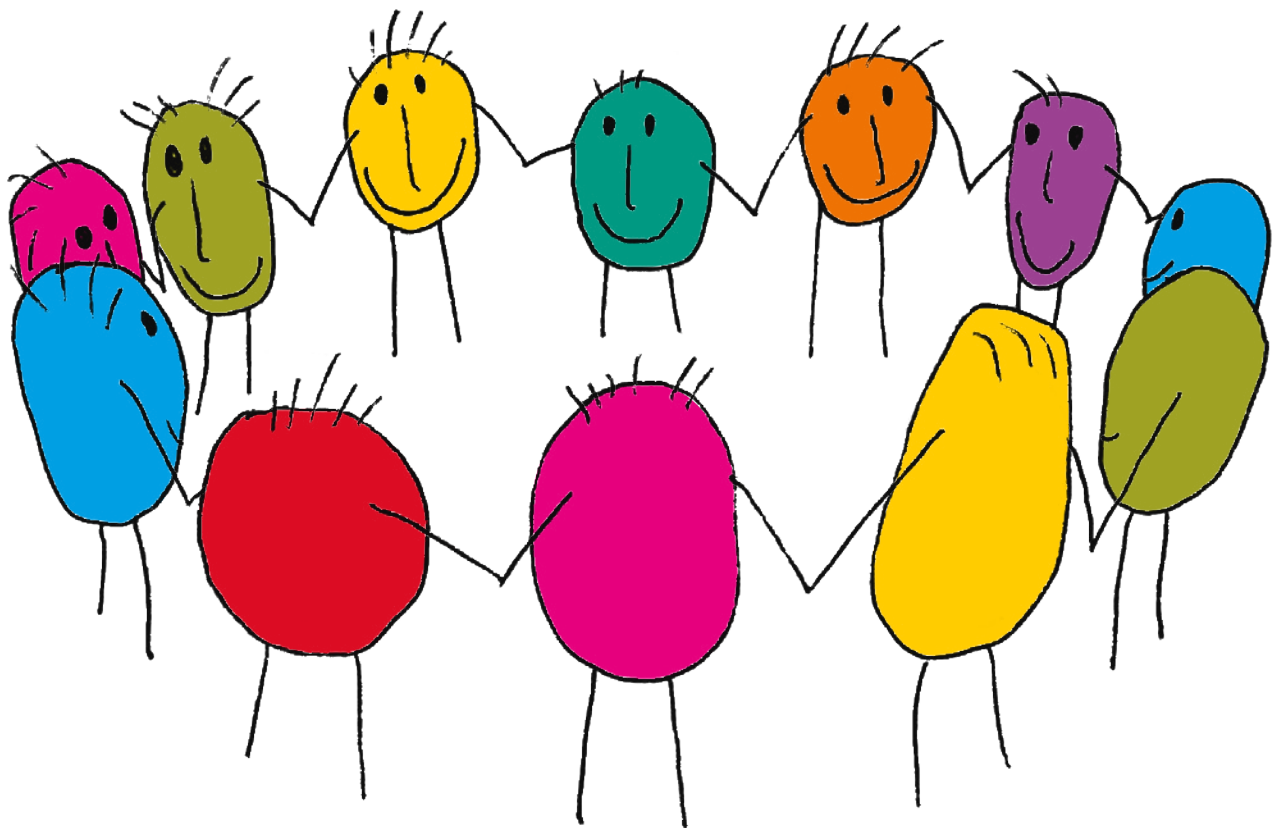
29: Als Grundlage und Orientierung gelten: die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948; das Grundgesetz 1949; die UN-Kinderrechtskonvention 1989; das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz 2006; und die UN-Behindertenrechtskonvention 2009. Zu Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung siehe auch: BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, S. 155 ff.

30: Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 20.

31: Stoltenberg (2011), S. 10 ff.

32: Vgl. § 9 SGB VIII.

33: ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016), S. 14.



Pädagogisch mit Kindern arbeiten



Pädagogisches Handeln setzt pädagogisches Nachdenken voraus. In den komplexen Situationen des Kitaalltags handeln pädagogische Fachkräfte professionell und wirkungsmächtig. Dabei kann nicht jede dieser Handlungen bewusst und in der Situation wohl durchdacht erfolgen. Manche dieser Handlungen erfolgen unter Zeitdruck oder ganz intuitiv und spontan.

In diesen Situationen kommt die Professionalität pädagogischer Fachkräfte zum Tragen, die sie durch Ausbildung, Studium, fortlaufende Selbstreflexion und fachliche Auseinandersetzung entwickelt haben.³⁴ Basierend auf dem *Bildungsverständnis* der Hamburger Bildungsleitlinien verstehen pädagogische Fachkräfte sich als Bildungsbegleitende der Kinder: Sie nehmen die Kinder aufmerksam wahr und unterstützen sie bei der Entfaltung ihrer individuellen Möglichkeiten. In der pädagogischen Arbeit mit Kindern stellt sich pädagogischen Fachkräften deshalb immer aufs Neue die Frage, was im besten Interesse³⁵ jedes Kindes zu tun ist: *Ist ein bewusstes Sich-Zurückhalten, ein eigener Impuls, eine Frage, ein neues Material oder gemeinsames Überlegen hier zuträglich?* Diese Entscheidung über das eigene Handeln treffen pädagogische Fachkräfte permanent: sowohl während sie in hoch komplexen Situationen handeln als auch, wenn sie mit anderen pädagogischen Fachkräften und mit Kindern Situationen, Abläufe oder Aktivitäten planen.

Dieses Nachdenken über das eigene Tun, also die Selbstreflexion, unterscheidet professionelles Handeln von rein intuitivem Agieren und ist ein Kennzeichen für pädagogische Qualität.

Fachlich begründetes Handeln folgt einer inneren Logik, die reflektierte Erkenntnisse widerspiegelt und in pädagogisch durchdachtes Tun einfließen lässt, dessen Wirkung wiederum reflektiert wird. Diese strukturierte Vorgehensweise lässt sich in einer Abfolge von drei Schritten systematisieren, die pädagogischen Fachkräften für ihre Interaktionen und Planungen eine Orientierung bietet:

Diese Vorgehensweise ist kinder- und praxisorientiert sowie fachlich fundiert. *Durch das dialogische Beobachten und Erkunden* werden die Anliegen, Interessen und Themen der Kinder deutlich. Im Dialog mit den Kindern werden so die Ziele für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte erkundet und in Resonanz mit den Kindern reflektiert. In den Standards für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte ist der „Sozialpädagogische Handlungszyklus Hamburg“ verankert, der die drei im Folgenden dargestellten Schritte beschreibt.³⁶ Sowohl die hier dargestellte dialogische und kindorientierte Planung als auch der Sozialpädagogische Handlungszyklus führen zu einer fachlich begründeten pädagogischen Planung.

34: Dies wird auch als handlungsleitende Orientierung bezeichnet. Vgl. Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2017), S. 11 ff. 35: Die in der englischen Version der UN-Kinderrechtskonvention verwendete Formulierung „best interest of the child“ wurde hier in direkter deutscher Übersetzung verwendet. In der offiziellen deutschen Übersetzung wurde dies mit „Kindeswohl“ übersetzt (Art. 3, Abs. 1). 36: Die Handreichungen der „Standards für die praktische Ausbildung in Hamburg“ sind immer in der aktuellen Fassung auf der Homepage des HIBB hinterlegt: Praxisstandards-FSH-2018.pdf (hamburg.de)



ERKUNDEN

Pädagogische Fachkräfte gehen von dem aus, was Kinder zeigen und ausdrücken. So gelingt es, pädagogisch an den Bildungsbewegungen der Kinder anzuknüpfen. Ziel ist es dabei, möglichst viel von dem, was Kinder tun, sagen, denken und fühlen wahrzunehmen und zu verstehen.

Kinder zeigen auf ganz unterschiedliche Weise, was sie mögen und nicht mögen, was ihnen Spaß macht und was sie immer wieder oder am liebsten gar nicht tun möchten.

Diese individuellen Interessen lernen pädagogische Fachkräfte am besten durch die gezielte Beobachtung³⁷ einzelner Kinder und die bewusste Wahrnehmung aller Kinder in alltäglichen Situationen kennen. Im Sinne des Erkundens gelangen sie von der *Beobachtung* zur Interpretation im Dialog und in Resonanz mit den Kindern. Zur Dokumentation und Reflexion wird Beobachtetes und Gehörtes von den pädagogischen Fachkräften festgehalten. Im Austausch über die Beobachtungen und deren individuelle Interpretation kann in kollegialen Beratungen die eigene Sichtweise durch die der anderen Teammitglieder erweitert werden.

In Dialogen mit Kindern³⁸ finden pädagogische Fachkräfte heraus, worüber einzelne Kinder nachdenken, was sie sich fragen, was sie beschäftigt und bewegt. In gemeinsamen Gesprächen mit mehreren Kindern erhalten sie zudem einen Einblick in die Gruppendynamik und die Stimmung in der Kindergemeinschaft. Auf diese Weise können sie verbindende Themen wahrnehmen. So vertiefen sie ihre Sicht auf die Themen und Empfindungen der Kinder und können Schlussfolgerungen für ihr eigenes pädagogisches Handeln ziehen.

Themen sind oft als ein »roter Faden« erkennbar, der mehrere Interessen der Kinder miteinander verbindet. Sie sind deshalb auf einer tieferen Ebene wirksam als Interessen. Themen verknüpfen (Sach-)Interessen von Kindern mit ihrem Selbstkonzept.³⁹

Bei der Erkundung tauchen oftmals neue Aspekte auf, die zu weiteren Beobachtungen und Nachfragen einladen, zum Beispiel:

- Welche Ereignisse innerhalb und außerhalb der Kita sind mit dem Thema verbunden?
- Welche subjektiven Fragen und Gedanken zum Thema bringen einzelne Kinder zum Ausdruck? Was bewegt sie bei diesem Thema? Welchen Bezug zu den jeweiligen Lebensverhältnissen der Kinder könnte es geben?
- Wie gehen die Kinder untereinander mit unterschiedlichen Sichtweisen auf das Thema um? Wie verbinden sich die verschiedenen Zugänge der Kinder in ihren Interaktionen, im Spiel, in Gesprächen?
- Welche subjektiven Sichtweisen auf das Thema bringen Eltern⁴⁰ zum Ausdruck? Welche Erfahrungen und Bedingungen prägen ihren Zugang zum Thema?

- Welche Perspektiven auf das Thema können wir im Team zusammentragen?

Der proaktive Austausch mit den Familien über Beobachtungen und die Offenheit gegenüber deren Eindrücken sind weitere wichtige Zugänge zu dem, was Kinder gerade beschäftigt und interessiert.



HANDELN

Pädagogische Fachkräfte verbinden ihre Erkundungen mit der Frage, welche Kompetenzen der Kinder sichtbar werden. Sie überlegen, was sie tun können, um Kindern gute Bedingungen und Anregungen für ihre *Kompetenzentwicklung* zu bieten.

Kompetenzen erwerben Kinder durch selbständiges Tun, begünstigt und unterstützt durch die Begleitung und Resonanz der Erwachsenen.

Wenn Kinder ihre Kompetenzen eigenverantwortlich und für sie sinnvoll in der Kita einbringen können, erweitern sie ihre Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodischen Kompetenzen auf bestmögliche Weise. Diese vier Kompetenzbereiche geben pädagogischen Fachkräften eine Orientierung und helfen dabei, den Blick auf die Handlungen der Kinder zu weiten. Das Nachdenken über die Kompetenzen der Kinder bietet Impulse sowohl für das direkte Handeln in aktuellen Situationen als auch für das gemeinsame Planen der pädagogischen Arbeit im Rahmen der *Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte*.

In ihrer Rolle als Bildungsbegleitende tragen pädagogische Fachkräfte auch eigene Vorüberlegungen und Ideen an die Kinder heran. Bei diesen Ideen handelt es sich um Vorschläge oder Angebote. Die Kinder entscheiden anschließend selbst, ob und wie sie diese aufgreifen. Das bedeutet beispielsweise, Kinder in der von pädagogischen Fachkräften vorbereiteten Umgebung genau zu beobachten und sie bei der Nutzung und Umgestaltung der Räume zu unterstützen. Partizipation bedeutet auch, dass Kinder ihren Kita-Alltag mitgestalten und immer die Wahl haben, an Aktivitäten teilzunehmen oder etwas anderes zu machen.

Pädagogische Fachkräfte suchen Wege, um Kinder mit verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten und Vorlieben in die Planung des pädagogischen Alltags und gemeinsamer Aktivitäten einzubeziehen.

Sie initiieren dies, indem sie sich mit Kindern darüber verständigen, was sie bewegt und interessiert und was sie machen wollen. Sie denken mit ihnen über Erweiterungsideen wie z. B. andere Materialien, andere Spielorte oder zeitliche Rahmungen nach und setzen diese gemeinsam mit den Kindern um. Kinder machen dadurch die Erfahrung, dass sie den Alltag in der Kita maßgeblich mitgestalten. Sie erleben, dass sie ihre Ideen und Vorhaben in der Kita umsetzen können und erfahren so Selbstwirksamkeit.

37: Für die Erkundung eignen sich offene, ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren, wie z. B. die Bildungs- und Lerngeschichten. 38: Geeignet sind offen geführte Gespräche und non-verbale Dialoge mit Kindern, in denen sich pädagogische Fachkräfte einzig für die Sicht- und Denkweisen der Kinder interessieren. 40: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden alle mit dem Begriff Eltern (sorgeberechtigten) Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.



REFLEKTIEREN

Pädagogische Fachkräfte reflektieren fortlaufend individuell und gemeinsam im Team, inwieweit das pädagogische Handeln dazu führt, dass Kinder sich in der Kita wohlfühlen, mitbestimmen und ihre Kompetenzen erweitern können.

Indem pädagogische Fachkräfte kontinuierlich mit Kindern im Gespräch sind, sie beobachten und die Motive für das Verhalten der Kinder verstehen wollen, behalten sie auch im Blick, wie sich ihr pädagogisches Handeln auswirkt und was zu verändern und umzugestalten ist.

Hierfür nutzen pädagogische Fachkräfte den *Kinderperspektivenansatz*⁴¹ und ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren wie z.B. Bildungs- und Lerngeschichten⁴². So gewonnene Erkenntnisse werden für die Kommunikation mit den Kindern, Familien oder auch für die Veränderung von Abläufen und die Gestaltung von Situationen im Alltag genutzt. Im Fokus der Reflexion stehen die Fragen: Wie

reagieren die Kinder auf mein pädagogisches Handeln? Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede beobachte ich in den Reaktionen der Kinder und womit kann dies zusammenhängen? Inwieweit nehmen die Kinder wahr, dass sie die Planung des Alltags in der Kita maßgeblich mitgestalten können? Inwiefern entwickeln sie ein Bewusstsein für ihre Kompetenzen: „Das kann ich schon!“?

Mit diesem Vorgehen stellen pädagogische Fachkräfte sicher, dass ihre pädagogische Arbeit die Bildungsprozesse der Kinder aufgreift, Kinder in ihrem Lernen bestärkt und gute Bedingungen für die Erweiterung ihrer Kompetenzen bietet. Die drei beschriebenen Schritte professionellen Handelns – erkunden, handeln, reflektieren – spiegeln sich sowohl im Zusammenleben im Kita-Alltag als auch bei gemeinsamen Unternehmungen außerhalb der Kita. Sie können je nach aktueller Situation oder geplanten Vorhaben strukturiert aufeinander folgen oder sich im Moment miteinander verbinden. Sie sichern die pädagogische Qualität einer Einrichtung. Deshalb baut das Gesamtkonzept der Hamburger Bildungsleitlinien auf diesem Verständnis von pädagogischer Planung auf.



Erkunden

Was äußern Kinder und was steckt dahinter?

- ↳ Offene Gespräche
- ↳ Beobachtung

Austausch mit Familien und im Team

Themen erkennen

Erkundungsfragen

- BILDUNGSBEREICHE EINBEZIEHEN
- KINDERPERSPEKTIVE ERHEBEN



Handeln

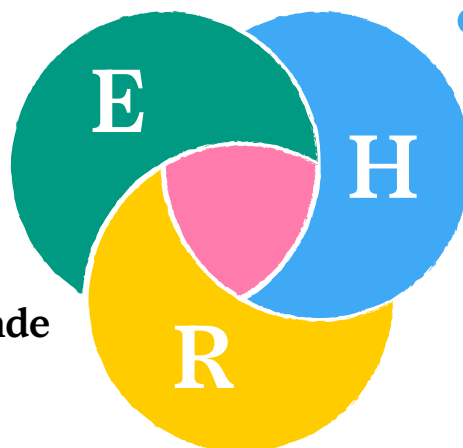
Was brauchen Kinder?

- ↳ Kompetenzen im Blick behalten
- ↳ Beispielhafte Anregungen liefern
- ↳ Ermöglichen
- ↳ Bestärken
- ↳ Gemeinsam gestalten

- AUFGABENBEREICHE BERÜCKSICHTIGEN



Handlungsleitende Orientierung



Reflektieren

Was erleben Kinder?

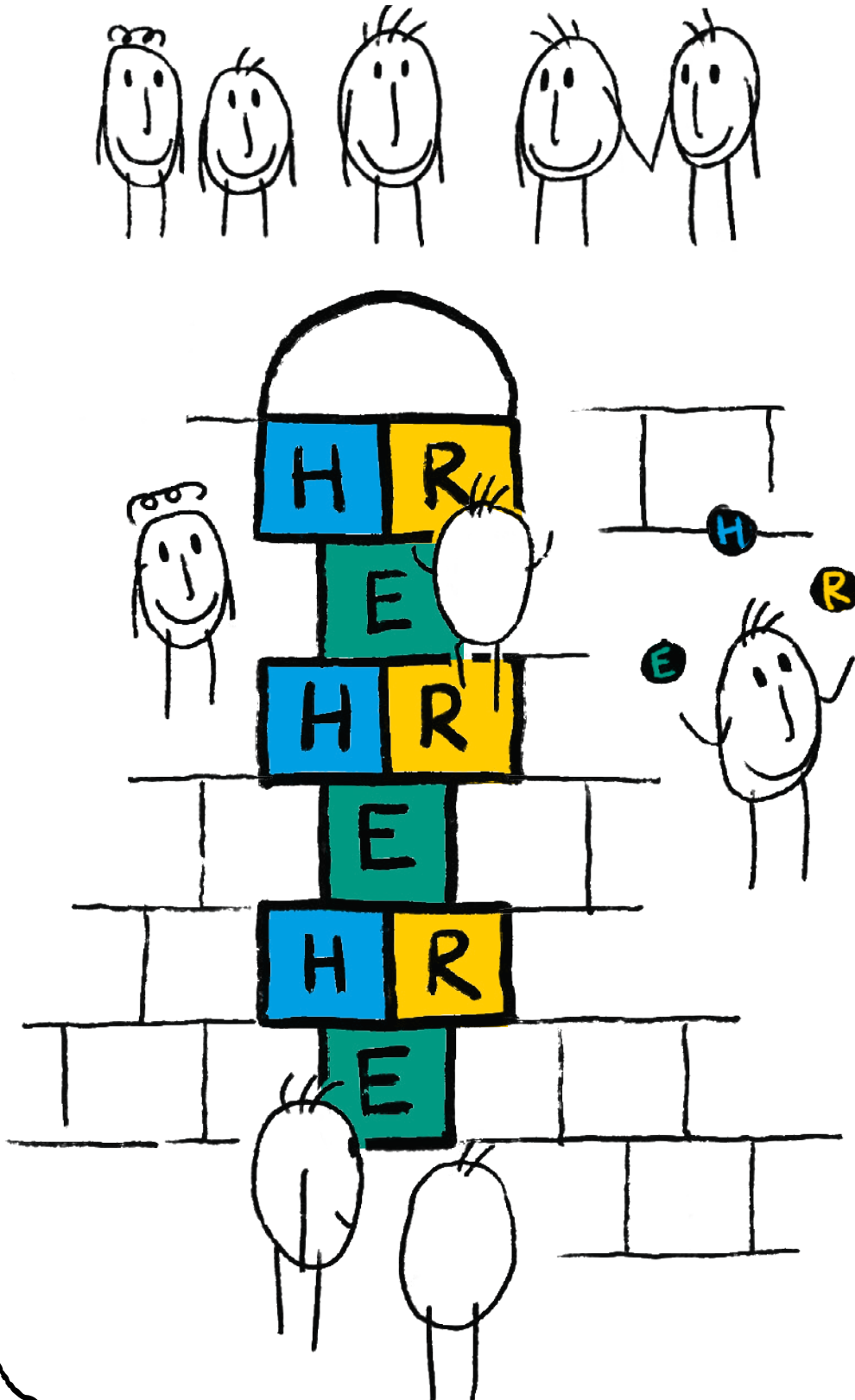
(im Sinne von: „Wie wirkt mein Handeln?“)

- ↳ Schlüsse für die pädagogische Arbeit ziehen

- KINDERPERSPEKTIVE ERHEBEN

Kita als lernende Organisation

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien



Die fortlaufende Selbstreflexion und fachliche Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Inhalten der Hamburger Bildungsleitlinien prägen die handlungsleitende Orientierung der pädagogischen Fachkräfte. Sie haben so die Gewissheit, dass die pädagogische Planung und auch spontane Entscheidungen auf Grundlage der Hamburger Bildungsleitlinien erfolgen.

Die Erkundung der Themen und Bildungsbewegungen der Kinder wird in den Bildungsbereichen konkretisiert. Jeder Bildungsbereich führt die Bedeutsamkeit für Kinder und gesellschaftliche Bezüge aus und kann so den Blick dafür weiten, was Kinder in ihrem Tun und in Gesprächen ausdrücken. Erkundungsfragen laden dazu ein, verschiedene Zugänge der Kinder zum Bildungsbereich zu erkunden und dabei den Blick auch auf die Lebenswelten der Kinder zu lenken. Die fachlichen Schwerpunkte jedes Bildungsbereichs geben Anregungen für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Fokussiert wird, wie Kinder mit unterschiedlichen Interessen und Ausdrucksvorlieben alltagsintegrierte Bildungsimpulse in den Bildungsbereichen erhalten können. Kinder streifen in ihren Themen und Aktivität zumeist durch mehrere Bildungsbereiche. In ihren Bildungsprozessen greifen die Bildungsbereiche ineinander und können nicht isoliert voneinander bearbeitet werden. Die Beschäftigung mit den Bildungsbereichen lädt deshalb auch dazu ein, die pädagogische Arbeit zu reflektieren und sich dabei von den Perspektiven der Kinder leiten zu lassen.

In den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte werden Ansprüche an die pädagogische Arbeit erläutert und in Form exemplarischer Praxisbeispiele veranschaulicht. Die Erläuterungen zur Kompetenzentwicklung bieten Orientierung für die Ausgestaltung der Aufgabenbereiche und können genutzt werden, um bewusst darauf hinzuwirken, dass jedes Kind mit seiner Lebensrealität und seinen Erfahrungen gute Bedingungen für seine Kompetenzentwicklung vorfindet. Doch auch in den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte werden alle drei Schritte professionellen Handelns angesprochen: Das Kapitel *Dialogisch beobachten, erkunden und dokumentieren* vertieft beispielsweise die Erkundung und die Berücksichtigung von Kinderperspektiven in der pädagogischen Arbeit. Jede pädagogisch methodische Aufgabe beginnt mit einer Erläuterung ihrer Bedeutsamkeit für Kinder. Diese Abschnitte können zur Erkundung anregen und zur Reflexion der Wirkung des pädagogischen Handelns genutzt werden.

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien sowie das Verständnis der Kita als Lernende Organisation stellen den Rahmen des professionellen Handelns dar. Sowohl der offene Austausch mit den Familien als auch die kollegiale Reflexion und das achtsame Miteinander im Team unterstützen die Erweiterung der eigenen Perspektive auf das, was Kinder ausdrücken, welche Bedingungen und Impulse sie benötigen und was sie als Wirkung des pädagogischen Handelns in der Kita erleben.

Ziele pädagogischen Handelns

Kompetenzentwicklung anerkennen und anregen



Kitas sind in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet. Weltweite Veränderungen und gesellschaftliche Entwicklungen wie Flucht und Migration, Klimawandel, digitale Transformation, Institutionalisierung von Kindheit oder Veränderungen des Arbeitsmarktes fordern sowohl Kinder und deren Familien als auch pädagogische Fachkräfte zunehmend heraus. Kompetenzen, die auf demokratischen Grundwerten und Grundrechten⁴³ basieren, ermöglichen es Menschen, die Gegenwart verantwortlich mitzugestalten, statt nur auf Veränderungen zu reagieren – und dies auch in Zukunft zu tun. Diese Kompetenzen begünstigen gesellschaftliche Teilhabe und Verantwortungsübernahme, indem Menschen zum Beispiel:

- selbstbestimmt und solidarisch mit anderen handeln können,
- sich die verschiedenen Bereiche des Lebens erschließen und gesellschaftliche Prozesse verantwortlich mitgestalten,
- neue Anforderungen bzw. Herausforderungen und Veränderungen des Lebens aktiv angehen,
- bei Widersprüchen und Unsicherheiten nicht aus dem Gleichgewicht geraten.

Die Kita ist der Ort, an dem Kinder sich solche Kompetenzen aneignen und an dem sie erleben können, dass sie in verschiedenen Situationen ihres Lebens Wirksamkeit entfalten und selbständig und verantwortungsbewusst handeln können.

So spiegeln die Ziele pädagogischen Handelns die Rechte der Kinder auf den heutigen Tag, auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und auf die Teilhabe an der Gesellschaft wider.⁴⁴

Der Begriff „Kompetenzen“ als ganzheitlicher Begriff schließt die Aneignung von Wissen, kognitiven und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso wie Haltungen, Gefühle, Werte und Motivation mit ein. Kompetenzen sind als allgemeine Dispositionen und Möglichkeiten zu selbstständigem und verantwortlichem Handeln in lebensweltlichen Bezügen zu verstehen.⁴⁵ So gehören beispielsweise Kreativität und Einfallsreichtum, Selbständigkeit, Flexibilität und Veränderungsbereitschaft zu den persönlichen Kompetenzen.

Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen ist auf die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit eines jeden Kindes und zugleich auf sein Leben in der zukünftigen Gesellschaft gerichtet.⁴⁶ Welche Zukunft die Kinder von heute erwartet, ist unvorhersehbar. Keine Generation kann genau voraussagen, welches Wissen zukünftige Generationen benötigen werden, um die Herausforderungen ihrer Zeit zu meistern und die zukünftigen Chancen zu ergreifen. Für Kinder ist es deshalb besonders wichtig, Kreativität und Problemlösekompetenzen zu stärken, da Sachwissen bereits in naher Zukunft veraltet sein könnte oder digital zur Verfügung steht.

43: z.B. Menschenwürde, Freiheit, Verantwortung, Selbstbestimmung, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Teilhabe und Beteiligung.

44: Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag wurde von Janusz Korczak geprägt. Weitere Erläuterungen zur Pädagogik Korczaks enthält: Wyrobnik (2021).

Jedes Kind ist einzigartig: Kompetenzen und Kompetenzprofile ^{3.1}

„Kinder wollen sich als besondere und individuelle Menschen entfalten und (Be-)Achtung für sich und ihr Können erfahren.“⁴⁷

Jedes Kind ist von Geburt an kompetent und entwickelt im Zusammenspiel der vier Kompetenzbereiche Ich-Kompetenz, soziale Kompetenz, Sachkompetenz und lernmethodische Kompetenz in seinem eigenen Tempo ein individuelles Kompetenzprofil.



Dies bedeutet, dass die Kinder mit ihren individuellen Stärken nicht alle im Folgenden beschriebenen Kompetenzen in der gleichen Ausprägung entwickeln werden. Kompetenzen beschreiben keine Lernziele für Kinder in dem Sinne, dass alle Kinder diese Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben müssen und dies geprüft werden könnte. Als Richtungsziele leiten sie vielmehr das pädagogische Handeln und regen zu der Frage an: „Was tun wir als pädagogische Fachkräfte, damit jedes Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen und Interessen seine Kompetenzen einbringen und so erweitern kann?“

In der frühen Kindheit ist die Kompetenzentwicklung deshalb besonders wichtig, weil die ersten Erfahrungen von „Das interessiert mich“, „Ich schaffe das“ oder „Ich kann das schon“ die Einstellungen und Haltungen eines Kindes gegenüber sich selbst, gegenüber anderen Menschen und der Umwelt nachhaltig prägen. Außerdem bilden sich sogenannte (insbesondere sprachliche und mathematische) Basiskompetenzen aus, welche die Grundlage für die weitere Kompetenzentwicklung und das Verständnis komplexerer Prozesse bilden. Die nachfolgenden Kompetenzen sind deshalb auch nicht alters- oder entwicklungs-spezifisch differenziert. Ihre Weiterentwicklung ist ein

Prozess des lebenslangen Lernens. Hilfreich für ein solches Kompetenz-Verständnis ist u. a. die Selbst-Reflexion der pädagogischen Fachkräfte: *Welche Kompetenzbereiche habe ich selbst besonders ausgeprägt? Worauf bin ich stolz? An welchen Kompetenzen arbeite ich fortlaufend weiter? Wie ergänzen wir uns mit unseren individuellen Kompetenzprofilen im Team?* Auf diese Weise kann auch die individuelle Kompetenzentwicklung jedes Kindes in den Blick genommen und durch die Perspektive des Kindes vertiefend verstanden werden.

KINDER IN IHREN ICH-KOMPETENZEN STÄRKEN, DAMIT SIE EIN POSITIVES SELBSTKONZEPT ENTWICKELN KÖNNEN.

3.1.1

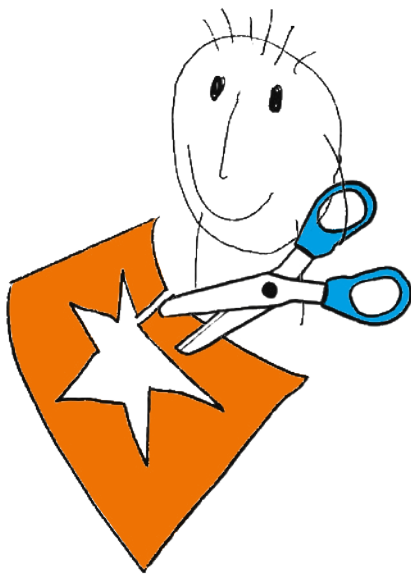
Für das Leben in einer sich wandelnden Welt sind Resilienz und ein positives Selbstkonzept bedeutende Ressourcen. Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und die Bewältigung von Herausforderungen stärken Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit sich und der Welt. Kinder stellen sich aus sich selbst heraus Herausforderungen, wenn sie gute Bedingungen dazu vorfinden.

Kinder handeln selbstkompetent und entwickeln Ich-Kompetenzen in der Kita, zum Beispiel wenn sie

- ihre Gefühle, Bedürfnisse, Interessen und Ansprüche, also ihre Individualität ausleben, sich diese bewusst machen und sie auf verschiedene Arten ausdrücken,
- ihren Körper erproben und erforschen und achtungsvoll mit sich sind,
- auf ihre eigenen Annäherungsweisen vertrauend auf Unbekanntes zugehen,
- sich verbal und nonverbal ausdrücken, eigene Gedanken äußern, anderen verständlich machen und die Äußerungen anderer wahrnehmen und verstehen wollen,
- zuversichtlich Herausforderungen annehmen und bewältigen, dabei eigene Grenzen erkennen, sich Unterstützung holen und auch Nein sagen können,
- eigene Ideen entwickeln, Initiative ergreifen, andere begeistern und sich durchzusetzen versuchen.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder bei der Entwicklung ihrer Ich-Kompetenzen, indem sie jedes Kind in seinen Identitäten stärken. *Kinder erfahren dadurch Bestärkung für das, was sie tun und wie sie aussehen und welcher Gruppe sie zugehörig sind.* Eine positive Resonanz in respektvoll-beschreibender Sprache bezüglich dessen, was sie ausmacht, stärkt Kinder in ihrem Selbstbild und

in ihrem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten: „Ich spreche zwei Sprachen, Romanes und Deutsch. Oma heißt auf Romanes ‚baba‘“ „Ich bin blind, ich fasse die Sachen an, dann weiß ich, was es ist“, „Meine Familie sind Mama und Mami und ich.“ „Papa und Mama und meine Schwester sind braun wie ich. Wenn jemand in mein Haar fasst, sage ich STOP!“ Ein Tag in der Kita bietet vielfältige Gelegenheiten, sich zu erproben und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist es, darauf zu achten, dass jedes Kind solche Gelegenheiten in seiner eigenen Weise wahrnehmen kann.⁴⁸



KINDER IN IHREN SOZIALEN KOMPETENZEN STÄRKEN, DAMIT SIE SOZIALE BEZIEHUNGEN AUFNEHMEN UND RESPEKTVOLL MITEINANDER UMGEHEN KÖNNEN. 3.1.2

Das demokratische Zusammenleben in der Kita ermöglicht Kindern das Erleben von Gemeinschaft, Diversität, Mitgestaltung und von Aushandlungsprozessen. Dies sind gute Bedingungen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Erfahrungen von Solidarität, Unterstützung, Vertrauen und Empathie stellen wichtige soziale Schutzfaktoren dar.

Kinder agieren in ihren sozialen Situationen in der Kita und entwickeln soziale Kompetenzen, wenn sie zum Beispiel

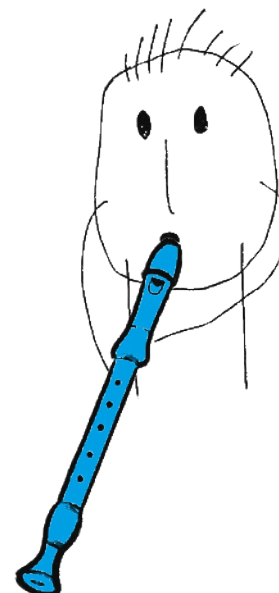
- Kontakte aufnehmen und ihre Beziehungen gestalten,
- sich mit anderen verbunden fühlen, anderen helfen und selbst entscheiden, wann sie Hilfsangebote durch andere annehmen,
- wahrnehmen, dass neben den eigenen noch andere Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle existieren,
- akzeptieren, dass es andere Perspektiven und Meinungen gibt und die Individualität der anderen respektieren,

- sich mit anderen auseinandersetzen, Konflikte eingehen oder bewusst vermeiden und nach Lösungen suchen, die niemanden benachteiligen,
- auf Vorschläge und Ideen anderer eingehen, sich dazu in Bezug setzen und mit anderen Entscheidungen treffen wollen,
- Gemeinsamkeiten mit anderen finden und zusammen etwas bewirken können,
- ermuntert werden, sich aktiv gegen Ungerechtigkeiten und Ausgrenzungen zur Wehr zu setzen.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen, indem sie jedes Kind erleben lassen, dass es ein wichtiges Mitglied der Gemeinschaft ist. Gemeinsam mit den Kindern suchen sie nach Regeln des Zusammenlebens, die für alle passen, und reflektieren mit den Kindern immer wieder deren Nutzen. Sie wenden die Regeln im alltäglichen Miteinander an, ohne ein Kind dabei zu beschämen. Pädagogische Fachkräfte ermutigen alle Kinder dazu, gegenüber Diskriminierungen und Benachteiligung aufmerksam und unduldsam zu sein und sich zur Wehr zu setzen. Sie vertrauen darauf, dass Kinder eigene Lösungen für ihre individuellen sozialen Situationen finden. Durch Moderation, Ansprechbarkeit, Beruhigung, Verbalisierung eigener Wahrnehmungen und das Einbringen von Alternativideen unterstützen pädagogische Fachkräfte die Kinder so weit, dass diese ihre Situationen eigenaktiv gestalten können.

Kinder in ihren Sachkompetenzen ansprechen und stärken, damit sie sich die Vielfalt und Komplexität der Lebenswelt aneignen können.

Kinder begegnen neugierig und wissbegierig den Impulsen, die ihre soziale, kulturelle und materielle Umwelt ihnen bietet. Sie sind oft Expertinnen bzw. Experten und verfügen über besonderes Wissen innerhalb von Sachgebieten, mit denen sie sich interessiert und intensiv beschäftigt haben. Sie möchten in der Kita in ihrer jeweils ganz besonderen Expertise wahrgenommen und geachtet werden und diese einbringen können.⁴⁹



Die Themen, die für Kinder bedeutsam sind und denen eine gesellschaftliche Relevanz zugeschrieben ist, werden in den unterschiedlichen Bildungsbereichen dargestellt. Die Sachkompetenzen beziehen sich darauf.

KINDER BRINGEN SACHKOMPETENZEN IN DIE KITA EIN UND ENTWICKELN DIESE WEITER, WENN SIE ZUM BEISPIEL 3.1.3

- den eigenen Körper erkunden und zunehmend Verantwortung für das eigene Wohlbefinden und die eigene Gesundheit übernehmen,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Leben von Menschen wahrnehmen und diese in Beziehung zu eigenen Bezugsgruppen setzen,
- demokratische Gestaltungsmöglichkeiten des Zusammenlebens in der Kita erfahren und sich auf verschiedene Weisen daran beteiligen,
- ihren Sozialraum, ihren Stadtteil und wichtige Orte in Hamburg erkunden und sich dafür interessieren, wie Hamburg entstanden ist und aktuell gestaltet wird,
- sich mit Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit beschäftigen und wo in ihrer Umgebung sie auftreten,
- neugierig die Vielfalt sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten erkunden und dabei unterschiedliche Sprachen erleben,
- Interesse an schriftsprachlichen Symbolen, an Büchern und am Lesen in verschiedenen Sprachen entwickeln,
- Medien als Kommunikationsmittel nutzen, sich Fertigkeiten im Umgang damit aneignen und erkunden, wie diese funktionieren und was sich damit bewerkstelligen lässt,
- Natur, Kunst und Kultur sinnlich erleben sowie eigene Vorstellungen, Gefühle und Werturteile in künstlerischen Tätigkeiten ausdrücken,
- Fertigkeiten in der Handhabung von Materialien, Arbeitstechniken, Werkzeugen und technischen Geräten erproben,
- sich im Raum orientieren, die Position von Menschen oder Dingen benennen,
- mathematische, technische und naturwissenschaftliche Phänomene im Alltagsgeschehen wahrnehmen und erkunden,
- Dinge in der Welt vergleichen und kategorisieren, Hypothesen aufstellen und überprüfen, Abfolgen durchdenken und eigene Planungen anstellen,
- gestaltete und unberührte Natur erleben und ein Verständnis entwickeln, warum und wie Menschen die Natur nutzen, gestalten und erhalten.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder bei der Entwicklung ihrer Sachkompetenzen, indem sie die Lebenswelt sowie die relevanten Themen der Kinder genau erkunden und herausfinden, was Kinder wissen und können und die Kita als Ort gestalten, an dem Kinder ihre Sachkompetenzen einbringen und weiterentwickeln können. Pädagogische Fachkräfte behalten im Blick, dass jedes Kind innerhalb seiner Kita-Zeit auf seine Weise Zugänge zu allen Bildungsbereichen findet. Dabei sind die individuellen

Zugänge jedes Kindes, seine Interessen, Erlebnisse und Themen der Ansatzpunkt für Anregungen durch die pädagogischen Fachkräfte.

KINDER IN IHREN LERNMETHODISCHEN KOMPETENZEN STÄRKEN, DAMIT SIE EIN GRUNDVERSTÄNDNIS DAVON ENTWICKELN, DASS SIE LERNEN, WAS SIE LERNEN UND WIE SIE LERNEN. 3.1.4

Kinder sind glücklich und stolz, wenn sie etwas herausgefunden oder gelernt haben, das für sie selbst bedeutsam ist. Dieses Gefühl ist ein Antrieb für weitere Erkundungen und Lernprozesse. Die Entwicklung lernmethodischer Kompetenzen ist damit verbunden, solche positiven Lernerfahrungen bewusst zu machen, die Erkenntniswege zu dokumentieren und sie auf neue Situationen zu übertragen.

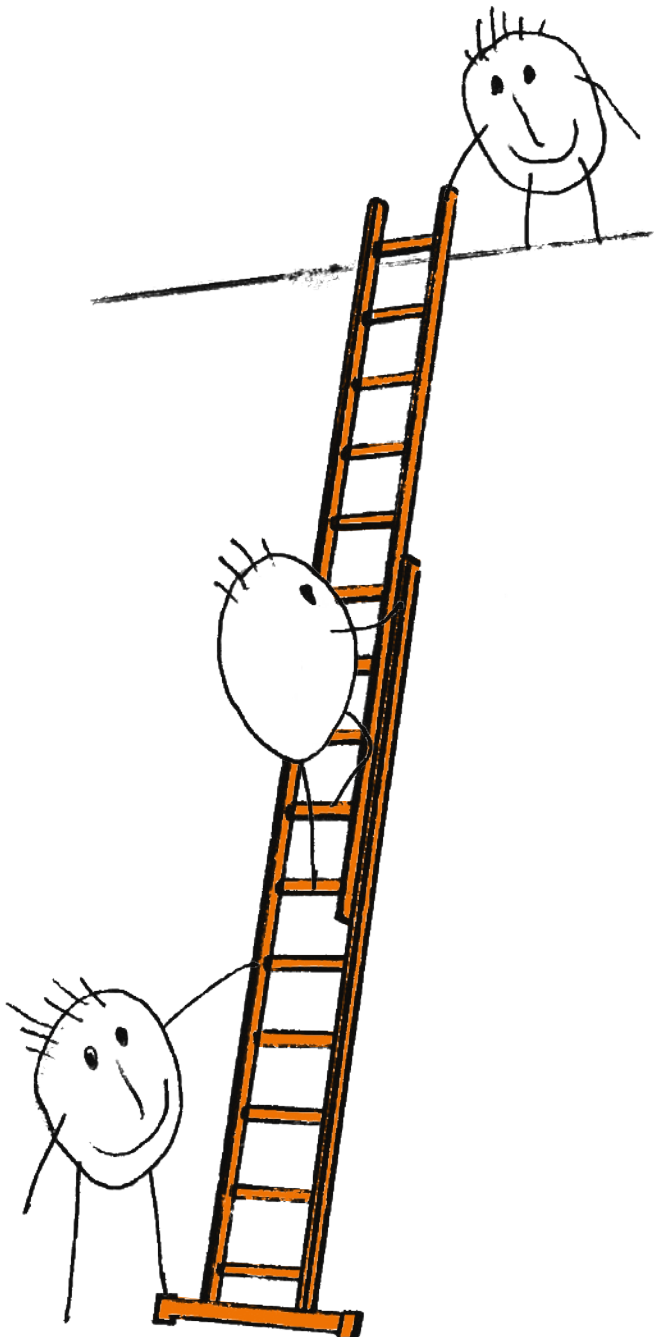
Kinder bringen lernmethodische Kompetenzen in die Kita ein und entwickeln diese weiter, wenn sie zum Beispiel

- mit Freude forschen, knobeln und experimentieren,
- sich Zeit nehmen für das Suchen, Ausprobieren und Übertragen von Lösungswegen,
- beharrlich und mit Ausdauer selbstgewählte Aufgaben lösen, sich von Schwierigkeiten herausfordern lassen und Ehrgeiz zeigen,
- sich für Experimente und Vorhaben anderer interessieren, arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten, von und mit anderen lernen,
- erleben, wie man im Austausch unterschiedlicher Erkenntnisse und Meinungen zu neuen Lösungen kommen kann und erkennen, dass es oftmals nicht nur eine Antwort oder Erklärung gibt,
- mit Neugier und Offenheit auf neue Erfahrungen zugehen,
- vielfältige Möglichkeiten nutzen, um sich Wissen und Informationen zu beschaffen und diese kritisch zu bewerten,
- neue Erfahrungen in der Kita machen und eigenen Methoden, Aufgabenstellungen, Vorhaben und Versuchen nachgehen können.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder bei der Entwicklung ihrer lernmethodischen Kompetenzen, indem sie Kindern 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 selbständiges Erkunden, Experimentieren und Gestalten. Sie trauen Kindern zu, in Alltagssituationen selbstständig zu handeln und Verantwortung zu übernehmen. Außerdem ermutigen sie die Kinder, auf Neues zuzugehen und Herausforderungen anzunehmen. Dokumentationen und Portfolios ermöglichen es den Kindern überdies, ihre Erfahrungen und Lernprozesse zu reflektieren und sich ihre Erkenntniswege bewusst zu machen.

Kompetenzentwicklung im Kitaalltag ^{3.2}

Kinder bringen kontinuierlich ihre Kompetenzen in den Kitaalltag ein und entwickeln sie selbständig weiter. Dabei haben sie ein Recht auf bewusste Anregungen ihrer Kompetenzentwicklung durch die pädagogischen Fachkräfte in der Kita. Aus diesem Grund wird in den *Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte* jeweils exemplarisch dargestellt, wie deren Ausgestaltung zur Kompetenzentwicklung der Kinder beitragen kann.



- 34: Dies wird auch als handlungsleitende Orientierung bezeichnet. Vgl. Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2017), S. 11 ff.
- 35: Die in der englischen Version der UN-Kinderrechtskonvention verwendete Formulierung „best interest of the child“ wurde hier in direkter deutscher Übersetzung verwendet. In der offiziellen deutschen Übersetzung wurde dies mit „Kindeswohl“ übersetzt (Art. 3, Abs. 1).
- 36: Die Handreichungen der „Standards für die praktische Ausbildung in Hamburg“ sind immer in der aktuellen Fassung auf der Homepage des HIBB hinterlegt: Praxisstandards-FSH-2018.pdf (hamburg.de).
- 37: Für die Erkundung eignen sich offene, ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren wie z. B. die Bildungs- und Lerngeschichten.
- 38: Geeignet sind offen geführte Gespräche und nonverbale Dialoge mit Kindern, in denen sich pädagogische Fachkräfte einzig für die Sicht- und Denkweisen der Kinder interessieren.
- 39: Vgl. Andres/Laewen, (2011), Modul 3, Arbeitsblatt 1.
- Eine ausführlichere Erläuterung von Themen ist im digitalen Material zur Methode „Zielorientierte Planung pädagogischer Aktivitäten“ der Werkzeugkiste 2.0 enthalten Beyersdorf/Lauer (2020), S. 67 ff.
- 40: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 41: Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2020a/2020b).
- 42: Vgl. Leu et al. (2007).
- 43: z. B. Menschenwürde, Freiheit, Verantwortung, Selbstbestimmung, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Teilhabe und Beteiligung.
- 44: Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag wurde von Janusz Korczak geprägt. Weitere Erläuterungen zur Pädagogik Korczaks enthält: Wyrobnik (2021).
- 45: Vgl. Cameron (2008), S. 15.
- 46: Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG) (2004), § 2.
- 47: Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 4.
- 48: Vgl. Derman-Sparks (2014).
- 49: Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 6

Die Bildungsbereiche



Die Bildungsbereiche der Hamburger Bildungsleitlinien nehmen zentrale Bildungsinhalte in den Blick, die sowohl gesellschaftlich als auch für die kindliche Entwicklung bedeutsam sind.

Jedes Kind hat ein Recht auf Anregungen aus jedem Bildungsbereich und jedes Kind hat individuelle Zugänge zu den verschiedenen Bildungsbereichen, die von seinen persönlichen Lebensverhältnissen beeinflusst sind. Die Gliederung nach Bildungsbereichen bietet daher eine Orientierung für pädagogische Fachkräfte. Sie haben die Verantwortung, dass Kinder in möglichst vielen Bereichen ihres Lebens Erfahrungen machen können und passend zu ihren individuellen Zugängen vielfältige Bildungsgelegenheiten erhalten.

Der Aufbau der Bildungsbereiche folgt diesem Verständnis. Die Darstellung jedes Bildungsbereichs hebt seine Bedeutsamkeit für Kinder und seine gesellschaftliche Relevanz hervor. Daraus werden Bezüge und Anregungen zur pädagogischen Arbeit in der Kita abgeleitet.

Kinder erleben und erforschen ihre Umwelt nicht nach Bildungsbereichen getrennt. Ihr Handeln, Sich-Vorstellen, Spielen, Ausprobieren und Nachdenken ist immer bildungsbereichsübergreifend.

Kinder nutzen all ihre Sprachen, um Beziehungen einzugehen und sich selbst und ihre Umwelt zu verstehen. Kein Kind lernt genau wie ein anderes und Kinder lernen anders als Erwachsene. „Sie machen noch keinen Unterschied zwischen wissenschaftlichen Disziplinen, zwischen unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Denkformen oder zwischen Handeln, Vorstellen, Spielen, Simulieren, Erproben und schlussfolgerndem Denken. Vielmehr benutzen sie all diese Werkzeuge, um mehr von der Welt zu verstehen und zu begreifen. Und sie bewerten – wenn sie dürfen – die

Erkenntnisse aus all diesen Bereichen nicht unterschiedlich. Geht es um frühkindliche Bildung, muss man dafür Sorge tragen, dass diese Verbindung von konkretem, sinnlichem, ästhetischem und schlussfolgerndem Denken nicht getrennt wird.“⁵⁰

In diesem Verständnis bilden die Bildungsbereiche Facetten kindlicher Bildungsbewegungen ab. Erkundungsfragen zu den jeweiligen Bildungsbereichen regen dazu an, jedes Kind besser kennenzulernen. Die Fragen weisen auf individuelle Zugänge der Kinder mit ihren verschiedenen Interessen und Themen zum Bildungsbereich hin:



Sie laden zu einem differenzierten Blick auf jedes Kind und seine Beziehungen in der Kindergemeinschaft ein.



Sie regen an, den Anregungsgehalt der Materialien und Aktivitäten in der Kita zu erkunden.



Sie lenken den Blick auf die Lebensbedingungen und Potentiale der Familien.



Sie fragen nach Erfahrungen, Potentialen und unterschiedlichen Sichtweisen im Team.



Sie lenken die Aufmerksamkeit auf Orte im Sozialraum oder im Hamburger Stadtgebiet, die Erfahrungen zu diesem Bildungsbereich ermöglichen können.

Die Bildungsbereiche sind hier in der Theorie getrennt voneinander beschrieben, obwohl sie im Erleben der Kinder und im praktischen pädagogischen Alltag eng miteinander verbunden sind. Dies bedeutet, dass im Alltagsleben, in den Spielen der Kinder, in Projekten, in der Raumgestaltung und dem Material immer Inhalte aus verschiedenen Bildungsbereichen eine Rolle spielen. Die Bildungsbereiche, so wie sie hier beschrieben sind, dienen der Reflexion der pädagogischen Fachkräfte, inwieweit jedes Kind mit seinen individuellen Zugängen in der Kita Anregungen zu allen Bildungsbereichen erhält.

BILDUNGSBEREICH ♥

Körper, Bewegung und Gesundheit 4.1

Den eigenen Körper und eigene Grenzen kennenlernen und austesten; sich wohlfühlen

KÖRPER-, BEWEGUNGS- UND GESUNDHEITSERFAHRUNGEN VON KINDERN ERKENNEN 4.1.1

Wenn Kinder robben, rennen, mit dem Rollstuhl rollen, schleichen, springen, krabbeln, klettern oder fallen, erkunden sie ihren eigenen Körper mit all seinen Funktionen, erfahren dabei Grenzen und vergleichen sich mit anderen. Bereits von Geburt an setzen Kinder all ihre verfügbaren Sinne zur Erkundung ihrer Umwelt ein und machen sich über ihre Körpererfahrungen ein Bild von der Welt. Die Selbstwahrnehmung des eigenen Körpers trägt zur Entwicklung des „Ichs“ entscheidend bei. Dazu gehören das sich selbst im Spiegel sehen, sich eincremen oder verschiedene Stoffe auf der Haut spüren.

Kinder möchten sich frei und raumgreifend bewegen und dabei verschiedene Bewegungsarten ausprobieren. Sie möchten sowohl körperliche Anstrengung als auch Erholung und Entspannung erfahren.

Zudem möchten Kinder sich wohlfühlen und innerhalb einer Gruppe wertgeschätzt werden – das unterstützt ihre psychische Gesundheit. Dabei möchten sie ihre Lebenswelt mitgestalten und so Selbstwirksamkeit erfahren.

GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG VON GESUNDHEIT 4.1.2

Die Chancen, gesund aufzuwachsen und gesund zu bleiben, sind ungleich verteilt. Benachteiligungen durch Armut oder Diskriminierung mit Verweis auf Hautfarbe, Körperform, Familienform oder Sprache führen zu größeren gesundheitlichen Risiken.⁵¹ Die Kita ist ein Türöffner für gesundes Aufwachsen, um alle Kinder und Familien zu erreichen. Wenn Körper-, Bewegungs- und Gesundheitserfahrungen selbstverständlich im Kita-Alltag eingebunden sind, bildet das eine wichtige Grundlage für gesundes Aufwachsen.

VERSTÄNDNIS VON GESUNDHEIT UND WOHLBEFINDEN ENTWICKELN 4.1.3

Gesund zu sein bedeutet, sich körperlich, seelisch und sozial wohlfühlen.⁵² Diese Perspektive auf Gesundheit geht von einem Verständnis des Menschen aus, welches Körper, Geist und Gefühlserleben ganzheitlich betrachtet und an seinen Ressourcen anknüpft (Salutogenese⁵³). Gesundheit ganzheitlich verstanden lässt Gesundheit und Krankheit als Pole auf einer Linie betrachten. So wird sich ein chronisch

krankes Kind, z.B. mit Diabetes, nicht täglich krank fühlen, sondern abhängig von verschiedenen Faktoren mal mehr und mal weniger gesund. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Kinder sich auf diese ganzheitliche Weise wohl fühlen, ist es, die Kita als Ort zu gestalten, in dem die Kinder sicher und eingebunden sind und an dem sie sich mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinandersetzen können. Hier können sie ihre gesundheitsbezogenen Kompetenzen weiterentwickeln, wenn sie Gelegenheiten für einen bewussten Umgang mit ihren Gefühlen und Empfindungen erhalten, positive Bindungserfahrungen machen und verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen erfahren. Das Zusammenleben in der Kindergemeinschaft stärkt Kinder dabei, mit Konflikten konstruktiv umzugehen und bietet die Erfahrung sozialer Anerkennung. All das sind wichtige Einflussfaktoren auf die Gesundheit.

Für Kinder ist es wichtig, eine körperliche und emotionale Grundsicherheit zu erfahren, um sich aus dieser Sicherheit heraus als selbstwirksam erleben zu können.

Sie entwickeln so ein Gefühl und das Bewusstsein für die Zusammenhänge in ihrer Lebenswelt und ihre eigene Fähigkeit, Herausforderungen zu begegnen.

Dies wird als Kohärenzgefühl bezeichnet und ist ein zentraler Bestandteil bei der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit. Das Kohärenzgefühl von Kindern setzt sich aus den Gefühlen der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit zusammen:

- Kinder wollen ihre innere und äußere Umwelt begreifen. Dazu gehört, dass sie lernen, ihre Gefühle zu kennen, zu verstehen und zu benennen, dass Ereignisse und Zusammenhänge mit anderen geteilt und besprochen werden und dass Fragen erwünscht sind („Wieso ist Papa traurig? Weshalb darf ich nicht zuhause bleiben? Warum ist Oma tot? Warum habe ich Schmerzen? ...“). Dies führt zu der Erfahrung: *Meine Welt ist verständlich, stimmig und geordnet. Ich kann Zusammenhänge meines Lebens begreifen und erhalte Informationen dazu.* So entwickeln Kinder das Gefühl der **Verstehbarkeit**. Wenn dieses Gefühl vorhanden ist, können Kinder auch zunehmend flexibler mit unerwarteten Ereignissen umgehen.
- Die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen im Lebensalltag der Kinder steigert ihr Selbstvertrauen und trägt langfristig über das Bewusstsein der eigenen Kompetenz zur Stabilisierung des Selbstkonzeptes

bei – beispielsweise, wenn ein Kind die Leiter zur Rutsche zunächst noch nicht allein hochklettern kann und dies nach einigen Versuchen endlich klappt. Kinder entwickeln so das Gefühl der **Handhabbarkeit**: *Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann und ich glaube fest daran, es auch in Zukunft bewältigen zu können!* Auf diese Weise fühlt sich das Kind in seinem Handeln und seiner Selbstwirksamkeit bestärkt.

- Jedem selbstbestimmten Handeln von Kindern liegt ein tieferer Sinn zugrunde. Im Spiel, im Zusammensein mit anderen Kindern und in den Aufgaben des Alltags erleben Kinder, dass Herausforderungen es wert sind, Energie in sie zu investieren. Wenn beispielsweise ein junges Kind trotz anfänglicher Ablehnung immer wieder Kontakt zu einer Gruppe älterer Kinder aufnimmt und an deren Spiel teilhaben will, tut es das vielleicht in der Erwartung, durch diesen Kontakt etwas Wichtiges, Neues zu erfahren. Sofern Kinder Gelegenheiten zu eigenem, selbstbestimmtem Handeln und auch Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Bildungsgelegenheiten haben, können sie für sich **Sinnhaftigkeit** in ihrem Tun erleben: *Das, was ich jetzt vorhabe, interessiert mich, ist für mich sinnhaft und von Bedeutung.*

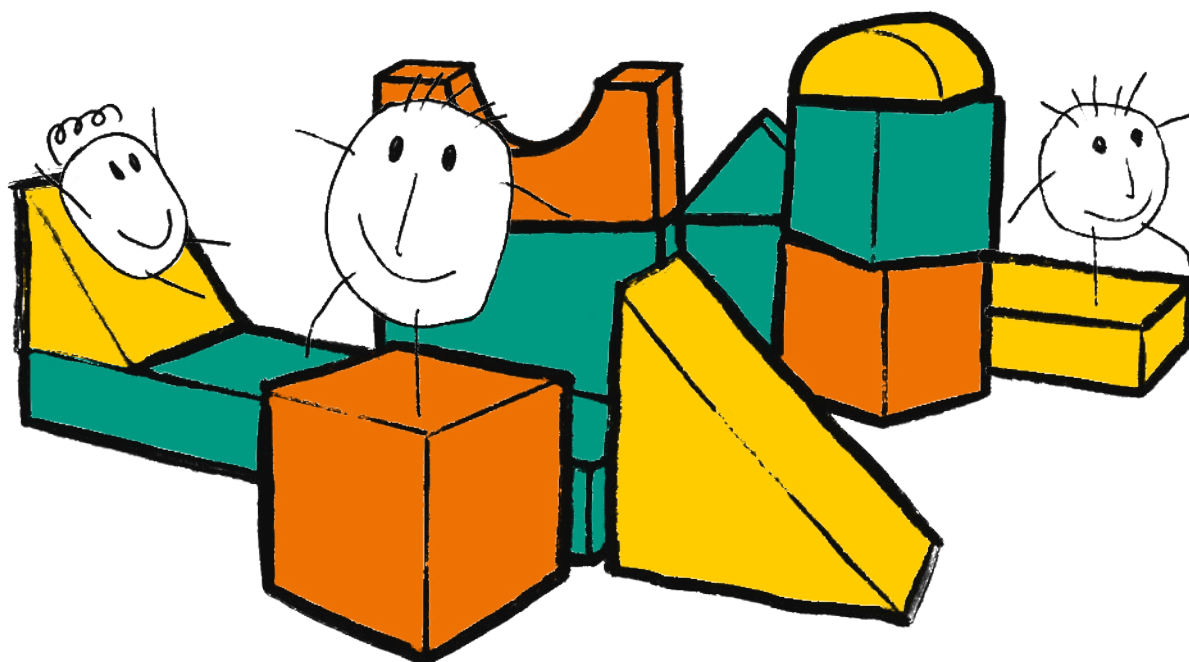
Alle Kinder haben einen Anspruch darauf, sich wohlzufühlen. Dies wird in der Kita dann eingelöst, wenn pädagogische Fachkräfte das körperliche, psychische und soziale Wohlbefinden der Kinder nicht nur im Blick haben, sondern aktiv unterstützen. Pädagogische Fachkräfte können durch Beobachtungen und Gespräche erfahren, wie ein Kind sich in der Kita fühlt und welche Veränderungen oder Unterstützung es braucht, um sein Wohlbefinden wieder herzustellen.

Jedes Kind wird in der Kita und zuhause irgendwann einmal mit belastenden Situationen konfrontiert. Dabei gehen verschiedene Kinder mit der gleichen oder einer ähnlichen Situation unterschiedlich um. Solche belastenden Situationen können beispielsweise der Streit mit Freundinnen und Freunden, die Aufforderung zur Anpassung an Kita-Strukturen oder Erfahrungen von Ausgrenzung sein. Besondere Belastungen erleben Kinder, die Flucht, den Verlust von Heimat oder Familienangehörigen, Krieg oder Gewalt erfahren haben. Ebenso gehört die Bewältigung von Übergängen wie z. B. von der Familie in die Kita, der Umzug an einen anderen Ort, Krankenhausaufenthalte und Operationen, Trennungserfahrungen oder der Tod von wichtigen Bezugspersonen zu möglichen Belastungen.

Es gibt außerdem Belastungen, die auf den ersten Blick nicht besonders gravierend erscheinen, aber für das betroffene Kind von großer Bedeutung sind, wie das Vergessen des geliebten Kuscheltieres oder das Nicht-Eingeladen-Werden zu einer Geburtstagsfeier.

Kinder brauchen für die Bewältigung ihrer Belastungen Zuwendung und feinfühliges Begleitung, um Bewältigungskompetenzen zu erwerben.

Darüber hinaus entwickeln sie intuitiv im Rahmen der ihnen gegebenen Möglichkeiten und über Vorbilder Strategien, um mit Belastungen umzugehen und sich körperlich und seelisch zu erholen. Diese als Resilienz bezeichnete Fähigkeit ist eine wichtige Ressource für erfolgreiche und gesunde Krisenbewältigung in der Gegenwart und in Zukunft. Zur Entwicklung von Resilienz tragen stabile Bindungs- und Beziehungserfahrungen sowie individuell angemessene Herausforderungen bei.



Das Kohärenzgefühl und die Resilienz steigern die *Identitätsbildung* jedes Kindes und ermöglichen Antworten auf die Frage: „Wer bin ich und was tut mir gut?“⁵⁴

ALLTAGSINTEGRIERTE KÖRPER, BEWEGUNGS- UND GESUNDHEITS-ERFAHRUNGEN VON KINDERN IN DER KITA UNTERSTÜTZEN 4.1.4

Der Alltag von Kindern bietet eine Fülle an Möglichkeiten, um jedes Kind in seiner Gesundheit und seinem Wohlbefinden zu fördern und zu stärken.

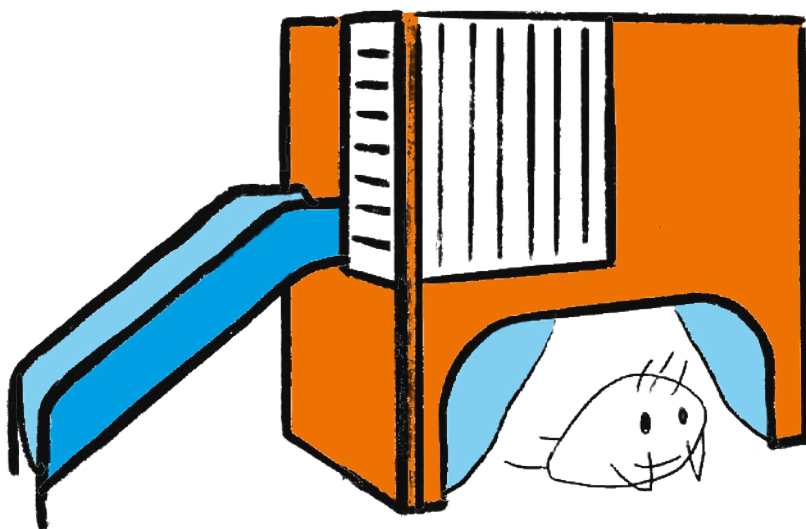
Gesundheitsförderung in der Kita folgt dem Setting-Ansatz, was bedeutet, dass die gesamte Institution in den Blick genommen und gesundheitsförderlich gestaltet wird.

Gesundheit ist damit mehr als ein Bildungsinhalt. Kinder beobachten und erleben, wie die Erwachsenen Sorge für ihren eigenen Körper tragen, was, wie viel und wo sie essen und trinken, wie sie sich bewegen und wie sie mit anstrengenden Situationen während des Tages umgehen. Pädagogische Fachkräfte wirken mit ihrem Verhalten im alltäglichen Umgang mit den Kindern, den Familien und im Team als Vorbild. Auf diese Weise regen sie die Kinder zu einem gesundheitsbewussten Handeln an. Sie beobachten die Kinder und ermitteln, inwieweit der Tagesablauf, die vorhandenen Materialien und die Raumgestaltung genügend Bewegungs- und Körpererfahrungen bieten. Die pädagogischen Fachkräfte gestalten die Innen- und

Kindes im Zusammenleben in der Kindergemeinschaft. Vielleicht kann ein Kind nicht am gemeinsamen Mittagessen teilnehmen, weil es immer wieder am Tisch einschläft. Dann ist es für das Wohlbefinden zuträglicher, wenn eine Struktur geschaffen wird, in der Kinder schlafen können, wenn sie müde sind – unabhängig von Essenszeiten.

Die pädagogische Fachkraft Zoya findet es wichtig, dass Kinder sich in der Kita nach ihren Bedürfnissen ausruhen können. Deshalb gestaltet sie mit den Kindern zusammen eine angenehme Atmosphäre im „Ausruh-Raum“ mit verschiedenen Lichtern. Am Mittwoch ist sie mit einigen der fünf- und sechsjährigen Kinder im Bewegungsraum, die erproben wollen, wie stark sie sind. Die Kinder strengen sich richtig an, klettern und transportieren um die Wette Medizinbälle von einer Seite des Raumes zur anderen. Akim legt sich im Anschluss auf eine Matte und wirkt erschöpft. Zoya setzt sich dazu und spricht mit den Kindern darüber, wie sie sich fühlen und was sie meinen, was ihr Körper jetzt braucht. Akim fühlt sich „richtig ausgepowert“ und sein Körper braucht eine Pause. Johanna und Michel stimmen ihm zu und gemeinsam gehen die drei in den „Ausruh-Raum“. Eine Woche später spricht die Mutter von Akim Zoya an: Am Samstag hat die Familie draußen getobt und danach meinte Akim, dass er sich jetzt ausruhen will. Sie war verwundert, denn das ist zum ersten Mal passiert.⁵⁵

Kinder können zunehmend zur Reflexion ihres Wohlbefindens angeregt werden: Wie fühle ich mich, nachdem ich etwas Bestimmtes gegessen habe? Was braucht mein Körper nach dem Toben im Garten? Sie können so nach und nach immer mehr Eigenverantwortung für ihr Wohlbefinden übernehmen.



Außenräume und den Tagesrhythmus gemeinsam mit den Kindern so, dass Phasen von Aktivität und Bewegung sich mit Entspannungs- und Ruhephasen abwechseln. Dabei orientieren sie sich an den individuellen Bedürfnissen jedes

Dies entbindet Erwachsene jedoch nicht von der Verantwortung, achtsam für die Anliegen und Bedürfnisse der Kinder zu bleiben.

⁵⁵: Oft wird Kindern die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung ihrer Ruhebedürfnisse abgesprochen. Dieses Beispiel entstammt dem Bericht einer pädagogischen Fachkraft im Rahmen einer Fortbildung. Die Namen sind geändert.

Selbstfürsorge unterstützen und beziehungsvoll pflegen
Händewaschen, Hust- und Niesetikette, Umziehen, zur Toilette gehen und weitere Pflegesituationen gehören zum täglichen Ablauf in einer Kindertageseinrichtung. Durch diese Routinen lernen Kinder früh, im Einklang mit ihren eigenen Bedürfnissen Verantwortung für sich und ihren Körper zu übernehmen. Gleichzeitig kann in diesen sogenannten „Pflegesituationen“ die Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft gestärkt werden.

Indem die pädagogische Fachkraft einem Kind in den verschiedensten Pflegesituationen mit Achtsamkeit begegnet, wird das Grundbedürfnis nach Respekt, Zuwendung und Beachtung jedes Kindes befriedigt.

Wenn die pädagogische Fachkraft auf die Empfindungen des Kindes eingeht, eine individuelle Zeitgestaltung gewährt und dabei den Fokus auf der Kommunikation mit dem einzelnen Kind legt, erfährt das Kind Wertschätzung, Achtung, Geduld und Rücksicht.⁵⁶

In Wickelsituationen erleben die jüngsten Kinder eine besondere Nähe und die ungeteilte Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft bei einem Vorgang, der ihre Intimbereiche betrifft und daher besonders achtsam zu behandeln ist. 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. So bieten diese alltäglichen Situationen wichtige Gelegenheiten für eine individuelle Beziehung zum Kind.

Vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglichen

Bewegung bildet die Grundlage für vielfältige Lernprozesse und ist Voraussetzung für die Entwicklung kognitiver, emotionaler, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten. Durch die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie wissen wir, dass die Entwicklung des Denkens auf der Sensomotorik, also der Bewegung aufsetzt.

Bewegung und Denken sind deshalb in besonderer Weise miteinander verbunden.

Das Bewegungsbedürfnis bringen Kinder mit. Dennoch leben sie in ihren Familien in einem gemeinsamen Alltag und teilweise in beengten Wohnverhältnissen, wo Zeiten und Möglichkeiten für Bewegung erst organisiert werden müssen. Dem Ermöglichen von unterschiedlichen und ausgiebigen Bewegungen in der Kita bekommt dadurch eine besondere Bedeutung. Wenn Kinder die richtigen Bedingungen vorfinden, sind sie stets auf der Suche nach neuen Bewegungsherausforderungen. Halten sie sich jedoch überwiegend in einer bewegungs- und anregungsarmen Umwelt auf, so brauchen sie Unterstützung und Ermutigung, um die für ihre motorische, emotionale und kognitive Entwicklung notwendigen Bewegungserfahrungen machen zu können.

Das Team der Kita Kastanie nimmt wahr, dass viele Kinder montags unruhig wirken, durch die Räume rennen und

sich nicht in eine Aktivität vertiefen. Sie besprechen, dass viele Familien in kleinen Wohnungen leben und gerade in den kühleren Monaten nicht so viel draußen unterwegs sind. Deshalb beschließen sie, von nun an jeden Montag den Vormittag mit den Kindern im nahegelegenen naturnah gestalteten Park zu verbringen, damit sie ihrem Bewegungsbedürfnis nachkommen können.

Eine bewegungsfreundliche Gestaltung der Innen- und Außenbereiche sowie offene und angeleitete Bewegungsangebote in der Kita eröffnen Kindern die Möglichkeit, Freude und Lust an der Bewegung zu erleben; auch jenen Kindern, die in ihren Bewegungen eingeschränkt sind. Unter guten Voraussetzungen können Kinder sich neuen Bewegungsherausforderungen für einige Zeit mit großer Intensität widmen. Um zum Beispiel balancieren zu üben, suchen sie sich Bordsteinkanten, Baumstämme oder Mauern und bauen sich möglicherweise selbst passende Konstruktionen. Durch die Auseinandersetzung mit der Herausforderung nimmt ihre Geschicklichkeit und Sicherheit zu und sie lernen, verschiedene Befindlichkeiten wie z. B. Spannung und Entspannung, Ruhe und Hast, Anstrengung, Schmerz und Wohlbefinden zu unterscheiden.

Positive Bewegungserfahrungen und das Erleben der eigenen Wirksamkeit fördern die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Kinder.

Pädagogische Fachkräfte nehmen im Kitaalltag die Bewegungsbedürfnisse der Kinder wahr. Sie geben Impulse, die dieses Bedürfnis aufgreifen und von den Kindern genutzt werden können. Beispiele hierfür sind Bewegungsspiele (Fangen, Gummitwist), das Nachspielen von Geschichten aus Bilderbüchern oder auch akrobatische Spiele wie das Balancieren eines Kissens auf dem Kopf oder das Jonglieren mit mehreren Bällen. Viele Tätigkeiten, die gewohnheitsmäßig im Sitzen und an Tischen ausgeübt werden wie z. B. malen, können auch stehend an einer Kinderstaffelei, auf dem Boden oder an Tischen, vor denen gekniet werden kann, organisiert werden. Eine Raumgestaltung mit flexiblem und mobilem Mobiliar kann diese unterschiedlichen Formen anbieten und Kindern so mehr Bewegung ermöglichen.

Die pädagogischen Fachkräfte greifen in die Bewegungsentwicklung der Kinder nicht lenkend oder beschleunigend ein, sondern geben jedem Kind die Möglichkeit, sich im eigenen Tempo und aus eigenem Antrieb zu entwickeln. Sie achten darauf, dass insbesondere die jüngsten Kinder für ihre Bewegungsentwicklung gute Bedingungen und Anregungen finden. Die *Raumgestaltung und Materialauswahl* drinnen und draußen unterstützt die Bewegungsentwicklung zum Beispiel durch attraktive Ziele in Sichtweite, auf die jüngste Kinder sich zubewegen wollen oder durch herausfordernde Elemente wie schiefe Ebenen, Podeste, Klettermöglichkeiten, Treppen, Tunnel, Drei- und Laufräder oder Schiebwagen.

Kinder können für Gefahren und Grenzen nur sensibilisiert werden, wenn sie diesen begegnen und bei der Bewältigung begleitet werden.

Dazu gehört, dass die Kinder lernen, sich sicher im Sozialraum der Kita zu bewegen. Die pädagogischen Fachkräfte erkunden beispielsweise gemeinsam mit den Kindern das Umfeld der Kita und identifizieren mögliche Gefahren. Oder sie thematisieren z. B. gemeinsam mit den Kindern und deren Familien den sicheren Weg von zu Hause in die Kita und sensibilisieren so für eine Mobilitäts- und Verkehrserziehung.⁵⁷

Raum für Körpererfahrungen und kindliche Sexualität unter Beachtung des Kinderschutzes geben

Zur gesunden körperlichen, seelischen und sozialen Entwicklung gehört auch die Wahrnehmung und Erforschung des eigenen Körpers. Jede körperliche Veränderung beeinflusst ebenfalls die Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Kindes. Die körperlich-sinnlichen Erfahrungen sind dabei von entscheidender Bedeutung. Kinder erleben beispielsweise ihren Körper im Rollen- und Theaterspiel, indem sie andere Charaktere körperlich darstellen oder sich ihren Rollen entsprechen bewegen (Karl steckt sich mehrere Streifen Bastelpapier in den Kragen seines T-Shirts und ruft: „Ich habe lange Haare wie Rapunzel“ und streicht sich mit den Handrücken durch die Haare) auf eine ganz andere Weise.

Im Kontext der sexuellen Selbstbildung entdecken Kinder an ihrem eigenen Körper auch ihre eigenen Genitalien. Sie erforschen sie und beziehen in ihre Körpererkundungen manchmal auch andere Kinder mit ein. Diese sexuelle Neugierde gehört zu einer gesunden physischen und psychischen Entwicklung eines Kindes und grenzt sich von der Erwachsenensexualität ab.

Bei den Körpererkundungen mit Gleichaltrigen lernen die Kinder ihren Körper kennen, stellen Unterschiede zum Körper anderer Kinder fest und erfahren dabei auch ihre persönlichen Grenzen.

Sie lernen, diese Grenzen einzufordern und die der anderen Kinder zu achten.⁵⁸ Durch gemeinsame Absprachen und Regeln⁵⁹ schaffen die pädagogischen Fachkräfte einen sicheren, durch Selbstbestimmung geprägten Ort für jedes Kind.

Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, die Grenze zwischen Körpererkundungsspielen und sexuellen Grenzverletzungen zu erkennen. „Sexuelle Übergriffe unter Kindern erfordern ein schnelles, angemessenes und fachlich kompetentes Eingreifen der pädagogischen Fachkräfte. Wegsehen, banalisieren oder eine falsch verstandene Lockerheit im Umgang mit Grenzverletzungen verunsichern und überfordern die Kinder, vernachlässigen ihre berechtigten Schutzbedürfnisse und können dazu führen, dass sich die Übergriffe wiederholen oder sogar verschlimmern.“⁶⁰

Gleichzeitig sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, für Kinder eine sexualfreundliche und sinnesfördernde Haltung zu entwickeln, diese in das pädagogische Konzept der Kita zu integrieren und das sexualpädagogische Konzept der Kita sensibel mit Eltern zu besprechen. Aufgrund eigener Sozialisationserfahrungen ist der Umgang mit kindlicher Sexualität und Körpererkundungen

für manche Erwachsene nicht unbeschwert möglich. Hier können Reflexions- und Beratungsrunden im Team sowie fachlich begleitete Elternabende hilfreich sein. Dazu gehören für die pädagogischen Fachkräfte auch der Erwerb von Fachwissen zur psychosexuellen Entwicklung von Kindern, Kenntnisse zu sexuellen Ausdrucksformen von Kindern im Vorschulalter und Kompetenzen in der Gesprächsführung und Beratung von Familien. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten jedes Kind bei der Beantwortung seiner Fragen zu Körper und Sexualität. Bilderbücher können die pädagogischen Fachkräfte dabei unterstützen.

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. In der Kindertageseinrichtung existiert ein abgestimmtes Kinderschutzkonzept, wie bei Verdacht einer Verletzung der körperlichen, seelischen oder sexuellen Selbstbestimmung des Kindes gehandelt wird.⁶¹

Gesunde Ernährung genießen und positive Esskultur erleben

Eine ausgewogene Ernährung ist eine wesentliche Bedingung für die gesunde körperliche, emotionale und geistige Entwicklung eines Menschen. Denn Essen und Trinken nähren nicht nur, sondern tragen auch entscheidend zu Wohlbefinden und Lebensfreude bei.

Das gemeinsame Essen in einer ansprechenden Atmosphäre hat einen positiven Einfluss auf das individuelle Wohlbefinden und die soziale Gemeinschaft.

Kindertageseinrichtungen sind Orte, an denen Kinder in vielfacher Weise Wissen und Fertigkeiten bezüglich gesunder Ernährung kennenlernen und eine positive Esskultur erleben. Dazu gehört die freie Entscheidung der Kinder, was, wie viel und mit wem sie essen möchten.⁶² Auch beim Essen und Trinken entwickeln Kinder schon früh individuelle Bedürfnisse: Sie haben bereits von Anfang an verschiedene Vorlieben und einen mal mehr und mal weniger ausgeprägten Appetit.

Durch Mahlzeiten in einer schön gestalteten Umgebung und in Gemeinschaft mit anderen werden Kinder vertraut mit vielfältigen und vollwertigen Nahrungsmitteln und einer Kultur des Essens auch als soziale Tätigkeit, was Genuss und Freude verstärken kann. Jedes Kind hat zu unterschiedlichen Zeiten Hunger und Durst – auch dies kann bei der Angebotsgestaltung von Mahlzeiten berücksichtigt werden.

Kinder erfahren, dass gesunde Ernährung Spaß machen kann. Sie können sich 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 und die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Familien berücksichtigt werden: die Herkunft und saisonale Verfügbarkeit von Lebensmitteln, Essen und Trinken in kulturellen und

63: Vegane Ernährung ist für Kinder laut DGE nicht empfehlenswert. Für Kinder, deren Eltern oder Familienangehörige sich vegan ernähren, ist das allerdings ein lebensweltbezogenes Thema und als solches pädagogisch zu bearbeiten. Die Werte, die zur Entscheidung für vegane Ernährung bei Familienmitgliedern führen, sind dabei wertschätzend zu thematisieren.

religiösen Kontexten, verschiedene Ernährungsweisen wie vegetarische, vegane⁶³ oder zuckerarme Ernährung oder der Umgang mit Unverträglichkeiten und Allergien.

Pädagogisch bedeutsam ist, dass bestimmte Ernährungsbedürfnisse nicht zur Besonderung oder Ausgrenzung von Kindern führen.

Wenn das Bemühen um eine gesunde und nachhaltige Ernährung in der Kita in eine Spannung zu den Ernährungsgewohnheiten von Familien gerät, so sind Klärungsversuche nicht vor den Kindern auszutragen. Kritik am mitgebrachten Essen kann ein Kind beschämen. Es kann sie als Kritik an seiner Familie interpretieren, die „falsch“ oder „anders“ sei.

Wenn Kinder in der Kita die Erfahrungen machen können, dass ihre eigenen Bedürfnisse respektiert werden, entwickeln sie Eigenverantwortung, ein stabiles Selbst- und Körperbewusstsein und entfalten Lust an gutem Essen und Trinken.

Zähne pflegen

Der Zusammenhang von täglichem Zähneputzen und der Vorbeugung von Zahnschmerzen durch entstandene Karies oder gar den Verlust von eigenen Zähnen ist für junge Kinder nur schwer vorstellbar. Die positiven Folgen des Zähneputzens treten in ihrer Wahrnehmung nicht unmittelbar und spürbar ein. Um Ursache und Wirkung in diesem nicht sinnlich begreifbaren Prozess nachzuvollziehen zu können, braucht es die kognitive Fähigkeit, Wirkungen voraussehen zu können und Vorstellungen von Zusammenhängen zu entwickeln. Das gelingt Kindern entwicklungspsychologisch gesehen oft erst in den letzten Jahren ihrer Kitazeit. Die Bedeutung des Zähneputzens erschließt sich den Kindern vor diesem Hintergrund nicht aus der eigenen Erfahrung heraus. Dennoch ist es die Aufgabe der Erwachsenen, Kindern ein gesundes Leben zu ermöglichen und das Putzen der Zähne ist die bedeutendste Prophylaxe für gesunde Zähne.

Wie also Kinder in ihrer Selbstbestimmung wahrnehmen und dennoch die besondere Bedeutung des Zähneputzens sichtbar machen? Kinder erleben in ihrem Alltag einige Zumutungen durch Erwachsene, die z. B. den Ablaufstrukturen des Familienalltags geschuldet sind.

In Situationen der Zumutung ist es für die Kinder bedeutsam, einen echten Beteiligungsspielraum zu haben, so auch bezogen auf das Zähneputzen in der Kita. Eine Möglichkeit die Selbstbestimmung zu achten und dennoch das Zähneputzen ins Spiel zu bringen, ist es, Verabredungen mit den Kindern zu treffen wie, z. B.: „Ich sehe, du spielst gerade noch mit den Autos. Ich frage dich gleich nochmal, ob du zum Zähneputzen kommen kannst.“ Etwas später folgt die Nachfrage: „Kannst du jetzt zum Zähneputzen kommen? Ich gehe jetzt auch ins Bad. Vielleicht nimmst du einfach das Auto mit ins Bad?“ Eine weitere Möglichkeit ist es, Brücken zwischen dem, was ein Kind gerne tut, und dem Zähneputzen zu schlagen: Wenn Beobachtungen spiegeln, dass die Kinder der Krippengruppe gern am Waschbecken mit Wasser spielen, kann dies den Kindern rund um das Zähneputzen möglich gemacht werden. Mag es ein Kind, aus einem Buch vorgelesen zu bekommen, kann das Vorlesen eines Buches beim Zähneputzen ebenfalls eine Brücke bauen. Pädagogische Fachkräfte können Kinder auch darauf aufmerksam machen, dass das Zähneputzen das Gefühl im Mund verändert. So kann das Zähneputzen ein interessantes sinnliches Erlebnis für Kinder werden.

Die regelmäßige Verortung des Zähneputzens im Tagesablauf signalisiert den Kindern, dass das Zähneputzen für Kinder und Erwachsene eine hohe Bedeutung hat, denn nur wichtige Dinge finden einen beständigen Eingang in den Tagesablauf. Putzen alle Menschen nach dem Mittagessen die Zähne, auch alle Erwachsenen der Kita, verdeutlicht dies in den Augen der Kinder nicht nur die Bedeutung der Tätigkeit für alle, sondern ermöglicht auch ein Lernen am Modell.

Für die Zahngesundheit der Kinder ist die Kooperation mit Eltern und Familien elementar. Erleben die Kinder sowohl in der Kita als auch in ihren Familien die hohe Bedeutung der Zahnpflege, dann wird diese nochmals gestärkt.

Infektionsschutz und Umgang mit kranken Kindern

Zur Gesundheitsförderung in der Kita gehört ein angemessener, mit den Familien abgestimmter Umgang mit akut erkrankten Kindern. Dies betrifft vor allem das erkrankte Kind selbst, denn kranke Kinder haben ein Bedürfnis nach Ruhe und Pflege. Ebenfalls betrifft es die gesamte Kita-Gemeinschaft, denn die anderen Kinder und die pädagogischen Fachkräfte werden so vor Infektionen geschützt.⁶⁴

ERKUNDUNGSFRAGEN 4.1.5

Die folgenden Erkundungsfragen laden ein, die individuellen Zugänge der Kinder zum Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit zu entdecken. Sie dienen pädagogischen Fachkräften dazu, die Erfahrungswelten der Kinder genauer in den Blick zu nehmen und dabei die eigene Rolle und das professionelle Handeln zu reflektieren, damit Kinder alltagsintegriert gesundheitsförderliche Erfahrungen machen können. Diese Fragen sind exemplarisch und bieten pädagogischen Fachkräften Anregungen für eigene Erkundungsfragen.



Inwieweit können Kinder im Alltag der Kita Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit erleben? Wie können Tagesstrukturen, Räume und Aktivitäten so gestaltet werden, dass jedes Kind mit seinen individuellen Herangehensweisen und Möglichkeiten sich Herausforderungen stellen kann, die sein Kohärenzgefühl stärken?



Welche unterschiedlichen körperlichen Merkmale, Besonderheiten und Fertigkeiten gibt es in der Gruppe? Wie gelingt es uns, auf die Bewegungsbedürfnisse aller Kinder – auch der jüngsten und der Kinder mit eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten – einzugehen?



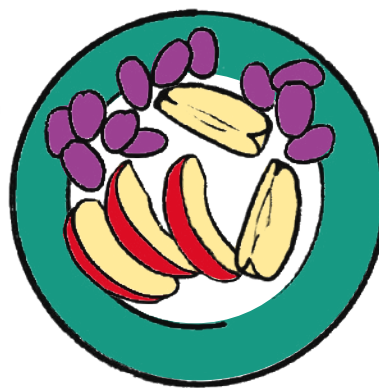
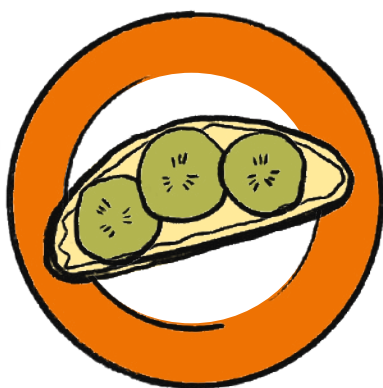
Welche Bewegungsarten bevorzugt das einzelne Kind? Wie sicher ist das Kind in seinen Bewegungsabläufen? Wie geht es mit körperlichen Grenzen um?



Wie äußert das Kind seine Bedürfnisse und Gefühle und wie reagieren die anderen Kinder darauf?



Welche körperlichen Berührungen wünscht sich das einzelne Kind in Situationen wie beispielsweise Ankommen in der Kita oder Trösten?



Welche Wege können die Kinder in der Kita alleine machen? Wo können sich Kinder in der unmittelbaren Umgebung frei bewegen? Mit welchen Risiken müssen sie dabei umzugehen lernen? Wie können wir sie als Erwachsene achtsam dabei begleiten?



Welches Ernährungskonzept verfolgt die Kita? Können die Kinder aus einem vollwertigen Ernährungsangebot wählen? Ist es möglich, beim Einkauf auf regionale und saisonale Produkte und Produkte aus biologischem Anbau bzw. Fair-Trade-Produkte zu achten? Wie beziehen wir die Kinder in die Auswahl ein?



Wie stellen wir sicher, dass die Kinder selbst entscheiden können, was und wie viel sie essen möchten? Haben sie auch die Möglichkeit zu entscheiden, wann, mit wem und wie sie die Mahlzeit einnehmen möchten? Gibt es zum Beispiel frei wählbare Essenszeiten und unterschiedliche Sitzmöglichkeiten?



Werden in der Kita religiöse Speisevorschriften und medizinische Ernährungseinschränkungen ausreichend berücksichtigt? Wie können wir auch die unterschiedlichen Speisegewohnheiten der Familien einbeziehen und für die Kinder erlebbar machen?



Wie wird die tägliche Routine zur Zahngesundheit gelebt? Wie ist sie für die Kinder im Alltag verankert? Wie werden die Eltern und Familien einbezogen?



Wie tauschen wir uns im Team und mit den Familien über Ausdrucksformen kindlicher Sexualität aus? Auf welche Weise sind wir mit den Kindern dazu im Gespräch? Wie können wir sicherstellen, dass es in der Kita nicht zu sexuellen Grenzverletzungen kommt? Welche präventiven Maßnahmen können wir diesbezüglich installieren?



Sind Bewegung und Gesundheit in unserer Kita auch unter den Erwachsenen ein wichtiges Thema? Wie gehen wir als pädagogische Fachkräfte mit dem Thema Gesundheit um? Was strahlen wir aus?



Ist die Kita für uns Fachkräfte ein Ort, an dem wir uns wohl fühlen und unsere professionellen Fähigkeiten gut zum Tragen kommen? Ist ein konstruktives Arbeitsklima bestimmend für unser Miteinander? Haben wir Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten?

BILDUNGSBEREICH

Soziokulturelles Leben ^{4.2}

Sich identifizieren und zugehörig fühlen, Vielfalt erleben

SOZIOKULTURELLE ERFAHRUNGEN IM ERLEBEN UND IM AUSDRUCK VON KINDERN ERKENNEN ^{4.2.1}

Schon früh entdecken Kinder ihren eigenen Körper, erkennen Unterschiede zwischen sich und anderen und suchen nach Identifikationsmöglichkeiten. „Sie schlüpfen gerne in verschiedene Rollen und probieren aus, was für ein Mensch sie sind und in Zukunft sein könnten.“⁶⁵

Kinder wollen als Individuen und Teil der Kindergemeinschaft wahrgenommen und wertgeschätzt werden.

Sie schließen Freundschaften und wollen in der Kita Zugehörigkeit erleben. Kinder wünschen sich auch Verbindungen zwischen ihren Lebenswelten und dass ihre Familien ein willkommener Teil der Kita sind. So äußern sie vielleicht, dass sie sich Telefone oder Tunnel wünschen, mit denen sie während des Tages in Kontakt mit den Menschen zuhause bleiben können. Sie wollen nicht nur in der Rolle des Kita-Kindes wahrgenommen werden, sondern als Kind einer Familie, in einer Nachbarschaft, im Sportverein, im Chor oder ähnliches. Die Erfahrungen, die sie dort machen, tragen dazu bei, sich ein Bild davon zu machen, wer sie sind. Dieses Bild von sich selbst ist dadurch vielfältig und mit allen Facetten dieses Bildes von sich selbst möchten die Kinder wahrgenommen werden.⁶⁶

In Beziehung und Auseinandersetzung mit anderen – mit ihren Familien, ihren Freundinnen und Freunden, mit pädagogischen Fachkräften – entwickeln Kinder ihre eigene Identität. Es ist ihre Vorstellung davon, wer und wie sie sind. Die Vorstellung der Kinder davon, wer sie sind, wird zum einen davon bestimmt, dass sie einzigartig sind: „Es gibt mich, Asmin, nur einmal, kein anderes Kind ist so wie ich.“ Zum anderen wird die Vorstellung von sich selbst von Bezugsgruppenzugehörigkeiten bestimmt. „Ich bin die Tochter von Mahmut und Dilek, und weil ich zu meinen Eltern gehöre, wollen manche Kinder mit mir nicht spielen.“ Die Zugehörigkeit von Asmin zu ihren Eltern verbindet sie mit weiteren Gruppen, die über ihre Familie hinausgehen (z. B. kurdische Community) und die Erfahrung mit dieser Zugehörigkeit trägt zur Entstehung des Bildes bei, das Asmin sich von sich selbst macht.

Soziale Beziehungen sind die Voraussetzung und Basis aller Bildungsprozesse. Erfahrungen von sicheren Beziehungen und zugewandten Haltungen ermöglichen es dem Kind, zunehmend Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen aufzubauen, seine Umgebung zu erforschen und Regeln des Zusammenlebens kennenzulernen. „In Resonanzbeziehungen, die von Sympathie und Vertrauen,

geteilten Interessen und gegenseitiger Achtung geprägt sind, erleben Kinder in Peergruppen und Freundschaften den Wert von Mitgefühl, Solidarität und stabilen Beziehungen.“⁶⁷ Diese sicheren Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften spielen in der Kita eine wichtige Rolle. Sie eröffnen den Kindern die Möglichkeit, vielfältige Bildungsmöglichkeiten zu entdecken und für sich zu nutzen – und das frei von einschränkenden Ängsten oder Unsicherheiten, die sich in Situationen ohne Vertrauen in andere Menschen einstellen können.

Kultur vermittelt sich Kindern von Geburt an: In ihrem jeweiligen sozialen Umfeld erleben sie ihre Umgebungskultur über alltägliche Gepflogenheiten, über Redeweisen und Beziehungsmuster. Zunächst in ihrer Familie, dann in ihrem weiteren sozialen Umfeld machen sie Bekanntschaft mit den jeweiligen Werten, Normen und Vorstellungen von Normalität der jeweiligen Bezugsgruppe.

Mit dem Besuch der Kita erweitert sich das soziokulturelle Leben von Kindern: Sie kommen in Kontakt mit Handlungsweisen und Wertvorstellungen anderer Kinder und Erwachsener, die sich von den bisher vertrauten unterscheiden können. Mit der Kitakultur erleben sie zum ersten Mal eine institutionelle Kultur. Gemeint sind damit die Abläufe und Normalitätsvorstellungen in ihrer Kita, die sich ebenfalls von ihrer häuslichen Kultur unterscheiden können.

Das soziokulturelle Leben ist als ein Erfahrungsraum, der sich aus den vielfältigen Lebensgewohnheiten und Vorstellungen von Menschen und sozialen Gruppen speist, sehr reichhaltig und immer gegenwärtig, denn er ist unmittelbar über die Menschen in der Kita zugänglich.

Im Unterschied zur Natur ist Kultur von Menschen gemacht. Kultur meint „Anpassungsleistungen der Menschen an ihre Umwelt, an die Herausforderungen, an die Einschränkungen und an die Möglichkeiten, die bestimmte Kontexte ausmachen.“⁶⁸ Die bei diesen Anpassungsleistungen gewonnenen Erkenntnisse und Wertorientierungen werden von Generation zu Generation weitergegeben und weiterentwickelt. So gedacht ist Kultur nicht zu begrenzen auf künstlerische Hervorbringungen und auch nicht auf „Nationalkulturen“, sondern umfasst „Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen“⁶⁹, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen.

DAS AUFWACHSEN VON KINDERN IN EINER DIVERSEN GESELLSCHAFT VERSTEHEN UND UNTERSTÜTZEN 4.2.2

Kindheiten sind unterschiedlich.

Abhängig von den unterschiedlichen Lebensbedingungen, die sie selbst und ihre Familie haben, erleben Kinder ggf. ungleiche Chancen auf ein *gesundes Aufwachsen* und einen positiven Bildungsweg. Kitas haben den Auftrag, Benachteiligungen von Kindern mit ihrer pädagogischen Arbeit entgegenzuwirken.⁷⁰ Dies beginnt damit, dass jedes Kind Zugang zu guter früher Bildung erhält.

Familien sind unterschiedlich.

Jede Familie positioniert sich auf ihre Weise in ihrem soziokulturellen Umfeld. Kinder werden zuallererst vertraut mit ihrer Familienkultur, verstanden als das „jeweils einzigartige Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven einer Familie, in das auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse, mit Ortswechsel, mit Diskriminierung oder Privilegierung eingehen.“⁷¹ Die Praktiken und Rituale seiner Familie sind für das Kind selbstverständlich und erscheinen ihm „normal“. Für die Entstehung eines Gefühls der Zugehörigkeit zur Kita und zur Kindergemeinschaft ist es so wichtig, dass es hier als Mitglied seiner Bezugsgruppe Familie willkommen ist und positive Resonanz erfährt, um sich neuen und weiteren Gedanken und Erfahrungen gegenüber öffnen zu können.⁷² Eltern⁷³ räumen ihren Kindern unterschiedlich große Spielräume ein, um ihre Umwelt zu erkunden: Je nachdem, wo die Familie wohnt, welche Werte in der Familie gelebt werden und welche Erfahrungen die Eltern selbst als Kinder gemacht haben, werden Eltern ihre Kinder in unterschiedlichen Situationen mit Sorge, Angst oder Zuversicht begleiten. Für die Bildungsprozesse des Kindes ist es förderlich, wenn in der Kita an die Familienkultur des Kindes angeknüpft wird und zugleich jedem Kind neue Erfahrungsräume eröffnet werden.⁷⁴

Kinder wachsen in einem bestimmten sozialen Kontext auf und erfahren gesellschaftliche Realitäten über die Beziehungen und die Auseinandersetzungen mit ihren Bezugspersonen. Die Bezugspersonen der Kinder beziehen sich mit ihrem Handeln auf die gesellschaftlichen Realitäten und stellen diese damit auch her. Kinder erschließen sich als Beobachtende und als Nachahmende fortlaufend Informationen über die soziale Wirklichkeit. Sie erleben, welche Position sie darin einnehmen – als Kind, als Teil ihrer Familie, als Teil der umfassenderen sozialen Gruppen, zu denen ihre Familie gehört.

Die Wahrnehmung verschiedener Lebensbedingungen von Kindern und der Auftrag, einer Benachteiligung entgegenzuwirken, ist ein herausfordernder Prozess für die pädagogischen Fachkräfte – so wie der Inklusionsprozess die Gesellschaft insgesamt vor eine herausfordernde Aufgabe stellt. Es braucht dafür die Reflexion des eigenen Blicks jeder pädagogischen Fachkraft auf Unterschiede und mögliche Benachteiligungen von Kindern und ihren Familien,

den beständigen Diskurs im Team und die gemeinsame Suche nach Handlungsstrategien, um Benachteiligungen in den Kindergruppen und der Kita aufzulösen. Gelingt es den pädagogischen Fachkräften, eine diverse und gleichwürdige Gemeinschaft in der Kita zu gestalten, dann tragen sie auf diese Weise bedeutsam dazu bei, dass Kinder die Kita als Ort erleben können, an dem sie willkommen und zugehörig sind und ihre Freude am Entdecken und Lernen sich entfalten kann. So kann in der Kita die Grundlage für einen positiven Bildungsweg gelegt werden.

Kinder sind empfindsam für Machtunterschiede und Dominanz.

Beispielsweise löst die Beobachtung von Rollenspielen nicht selten Erstaunen bei Erwachsenen aus, dass Kinder klar wissen, wer in der Kita, in der Familie oder in der Spielgruppe der „Chef“ ist und dies auch entsprechend inszenieren. Sie erleben Diskriminierung, z. B. als Kinder durch Erwachsene (Adultismus) oder aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die von Diskriminierung betroffen ist. „Weil Kinder von ihrem ersten Lebensjahr an aufmerksam beobachten, was um sie herum geschieht, wird das, was sie nicht sehen oder hören, genauso bedeutsam wie das, was sie sehen und hören. Unsichtbarkeit löscht Identität und Erfahrung aus, Sichtbarkeit bestärkt Wirklichkeit. Darüber, wie sichtbar sie selbst und ihre Familien in der Umgebung sind, lernen Kinder, welchen Wert sie und ihre Familie haben“⁷⁵.

Ich-Identität und soziale Bezugsgruppen-Identität

Häufig wird darauf fokussiert, Kinder in ihrer Individualität zu stärken. Die Bestärkung von Kindern in ihren sozialen Gruppenidentitäten ist allerdings genauso wichtig.

Jeder Mensch bildet mehrere soziale Identitäten aus. Sie setzen sich zusammen aus ethnischer Identität, Geschlecht, Religion, Sprachen, sozioökonomischen Verhältnissen, Familienstruktur, sexueller Orientierung und Fähigkeiten, wie sie von der jeweiligen Gesellschaft definiert sind, in der die Menschen leben. Soziale Identitäten verbinden Menschen mit größeren Gruppen, die über die Familien hinausgehen. Soziale Identitäten sind historisch, politisch und oft juristisch definiert. Jede soziale Gruppenidentität ist mit gesellschaftlich definierten Vorteilen und Nachteilen verbunden. Und sie ist mit gesellschaftlich verbreiteten und oft rechtlich gebilligten Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierungen verwoben.

Soziale Identitäten spielen eine große Rolle dabei, wie ein Individuum von anderen gesehen und behandelt wird. Sie beeinflussen den Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen (Bildungs- und Gesundheitssystem, Justiz). Soziale Identitäten bestimmen zwar nicht gänzlich unser Leben, aber sie begünstigen oder behindern den Zugang zu Chancen und Ressourcen. Sie beeinflussen unseren Glauben an die eigenen Fähigkeiten und Grenzen und machen eine erfolgreiche Lebensbewältigung leichter oder schwerer.

73: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden alle mit dem Begriff Eltern alle (sorgeberechtigten) Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.

<https://baustellen.kinderwelten.net/2014/soziale-bezugsgruppen-in-der-kindlichen-identitaetsentwicklung-und-ihre-bedeutung-fuer-eine-paedagogik-der-inklusion/>

DIE KITA ALS DEMOKRATISCHEN ORT SOZIOKULTURELLER VIELFALT GESTALTEN 4.2.3

In der Kindertageseinrichtung erleben sich Kinder erstmals in einer größeren Gruppe. Wird ihnen ein Mitbestimmen im Hier und Jetzt ermöglicht, erfahren sie die Kita als demokratisch gestalteten Ort. Dazu gehört z. B. die Beteiligung von Kindern an Angelegenheiten, die für sie von Bedeutung sind.⁷⁶

Für die Praxis stellt sich die Frage, wie Beteiligung, Mitbestimmung oder Beschwerdemöglichkeiten für jedes Kind sichergestellt werden können und nicht nur die Meinungen gehört werden, die den pädagogischen Fachkräften willkommen sind.

Dafür braucht es diskriminierungssensible Beschwerdeverfahren⁷⁷, die auf einer beschwerdesensiblen Grundhaltung im Alltag basieren.

Während im Morgenkreis das Lied „Einen schönen guten Morgen“, gesungen wird, halten sich zwei Kinder die Ohren zu. Die pädagogische Fachkraft Annegret reagiert darauf: „Der Max und der Samir wünschen uns wohl keinen guten Morgen.“ Ihr Kollege Bijan hat eine andere Idee, er erkennt in dem Verhalten eine Beschwerde: „Na, vielleicht wünschen sie sich ein anderes Lied.“ Samir, der sich eben noch die Ohren zugehalten hat, sagt: „Ich mag das Lied nicht.“ Bijan fragt, welches Lied die beiden Kinder sich denn stattdessen wünschen und Samir antwortet: „Hey Kinder.“ Das Lied wird anschließend gesungen und dem Wunsch damit Rechnung getragen.“⁷⁸

Kinder entdecken Unterschiede und Gemeinsamkeiten, vertreten ihre Wünsche, sie regeln Streitigkeiten und beklagen sich über unfaire Lösungen. Durch ausreichende Freiräume können Kinder Verantwortung übernehmen und erleben, dass sie selbst das Zusammenleben gestalten können. In Gesprächen und durch Beobachtung erkennen pädagogische Fachkräfte, wann es notwendig ist, einzugreifen, um Kinder in ihren Rechten zu schützen: Welche Kinder werden häufig vom Mitspielen ausgeschlossen oder sogar grundsätzlich ausgegrenzt? Können jüngere Kinder ebenso frei entscheiden, wie sie ihren Tag in der Kita gestalten wie ältere Kinder? Wie können Kinder ihre Wünsche oder Beschwerden ausdrücken, die sie nicht vor der Gruppe äußern wollen?

Kindertageseinrichtungen spiegeln die Vielfalt in der Gesellschaft und in Hamburg wider. Verschiedene Familienkulturen kommen hier zusammen, verschiedene gesellschaftliche Vorstellungen werden durch die Familien und die einzelnen pädagogischen Fachkräfte repräsentiert.

Die soziokulturelle Vielfalt ermöglicht es Kindern, verschiedene Lebensweisen zu erfahren, um so ihr eigenes Erfahrungsfeld zu erweitern.

Deshalb ist es wichtig, die vorhandene soziokulturelle Vielfalt bewusst für Bildungsprozesse zu nutzen. Dabei sind neben dem Blick auf die individuelle Vielfalt auch die Gemeinsamkeiten fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit, um die Gemeinschaft zu stärken und Verbindung zu schaffen. Je nach Lebensbedingungen, Berufen und Lebenserfahrungen können Familienmitglieder der Kinder ebenso wie pädagogische Fachkräfte z. B. in der Kita Geschichten in ihren Sprachen erzählen, Kinder an ihrer Esskultur teilhaben lassen, gemeinsam mit den Kindern kochen oder mit ihnen den Sozialraum aus ihrer Perspektive erkunden.

Die Kita als Ausschnitt der Hamburger Gesellschaft zeigt auch die sozialen Verhältnisse, in denen Familien leben und die mit Privilegien und Benachteiligungen verbunden sein können. Familien sind unterschiedlich von Abwertungen und Ausgrenzung betroffen, beispielsweise aufgrund der sozioökonomischen Lage, des Geschlechts, des Alters, der sexuellen Orientierung, einer Behinderung, der Hautfarbe, der Religion oder der ethnischen Herkunft.

Kinder sind aufmerksam für bewertende Botschaften über soziale Gruppen 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 Leitbild der Inklusion und an den Prinzipien der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung orientiert.⁷⁹

PÄDAGOGISCHE PRAXIS VORURTEILSBEWUSST GESTALTEN 4.2.4

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein erprobter frühpädagogischer Ansatz. Er folgt einer klaren Wertorientierung und bietet pädagogischen Fachkräften eine verbindliche Orientierung an den folgenden vier Zielen:

- Alle Kinder in ihren Ich- und Bezugsgruppen-Identitäten stärken
- Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
- Das kritische Denken über Ungerechtigkeit und Diskriminierung anregen
- Das Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung unterstützen

Ziel 1: Alle Kinder in ihren Ich- und Bezugsgruppen-Identitäten stärken

„Jedes Kind findet Anerkennung und Wertschätzung, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe, insbesondere seiner Familie. Dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen sozio-kulturellen Hintergrund.“⁸⁰

Zur Ich-Identität eines Kindes gehören gleichzeitig viele Merkmale: Geschlecht, Alter, Behinderung/ Beeinträchtigung, körperliche Merkmale wie Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform oder Statur. Außerdem soziale Zugehörigkeiten, zunächst die Zugehörigkeit zu seiner Familie, die wiederum weiteren sozialen Gruppen zugehörig ist. Der sozioökonomische Status der Familie, ihre Geschichte, ihre Sprachen, Traditionen, Wertvorstellungen usw. kennzeichnen die Familienkultur, in die das Kind hineingeboren wird und mit der es sich identifiziert. Kinder in ihren Identitäten stärken meint, ihnen und ihren Bezugspersonen mit Respekt zu begegnen sowie ihre Identitätsmerkmale und Familienkulturen in einer sachlich korrekten und respektvollen Sprache zu beschreiben. Eine Lernumgebung, in der Kinder sich und ihre Familienkulturen wiedererkennen können, vermittelt Kindern Zugehörigkeit und Mut, sich auf Neues einzulassen und sich aktiv zu beteiligen. Ein positives Anerkennen ihrer Persönlichkeiten mit all ihren Facetten stärkt Kinder in ihrem Selbstbild und in ihrem Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und fördert ihre Resilienz.

Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

„Auf der Basis einer gestärkten Ich- und Bezugsgruppen-Identität wird Kindern ermöglicht, aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.“⁸¹

Kinder erfahren Unterstützung in ihren Erfahrungen mit anderen Menschen, wenn ihre Bezugspersonen dabei ihre Gefühle respektieren. Ein wichtiges Handlungsprinzip ist, Gemeinsamkeiten zu identifizieren und von hier aus das zu thematisieren, was sich unterscheidet. So entwickeln Kinder Empathie und die Fähigkeit, sich in die Perspektiven anderer hineinzuversetzen. Die Auseinandersetzung mit Unterschieden stimuliert sowohl soziales wie auch kognitives und sprachliches Lernen.

Ziel 3: Das kritische Denken über Ungerechtigkeit und Diskriminierung anregen

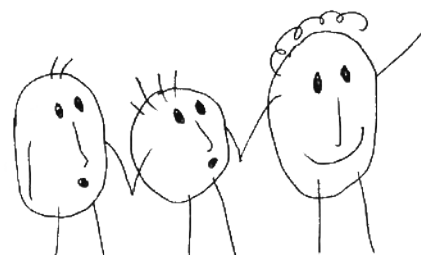
„Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was gerecht und was ungerecht ist.“⁸²

Ungefähr im dritten Lebensjahr bauen Kinder auf kreative und eigensinnige Weise die Bezugnahme auf äußere Merkmale von anderen in die Durchsetzung ihrer Spielinteressen ein. Sie wollen neben bestimmten Kindern nicht sitzen, sie nicht an der Hand halten oder schließen sie von ihrem Spiel aus, weil sie dick sind, „komisch reden“, „komisch aussehen“, ein Junge / ein Mädchen sind usw. Sie experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal einer Person „begründet“ deren Sonderbehandlung oder Ausschluss. Gleichzeitig spielen Gerechtigkeitsfragen eine große Rolle bei ihren Aushandlungen um Freundschaften und Spielvorschläge. Etwa im 4. Lebensjahr zeigen Kinder die Fähigkeit, moralische Regeln von Verhaltensvorschriften zu unterscheiden⁸³. Ihre Fragen und Äußerungen sind Ausgangspunkt für Dialoge und kritische Forschungsprojekte, mit denen die Kinder einseitige Vorstellungen untersuchen („Jungen können nicht Ballett tanzen.“) und Fehlinformationen aufdecken („Auf dem Stift steht „Hautfarbe“, aber das ist nicht meine Hautfarbe!“) können, was ihren Gerechtigkeitsinn und ihren Widerspruchsgeist anregt.

Ziel 4: Das Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung unterstützen

„Kritisch denkende Kinder werden ermutigt, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.“⁸⁴

Kinder empören sich über konkrete Fälle von Ungerechtigkeit, wenn sie sich in die Beteiligten gut hineinversetzen können. Dann entsteht bei ihnen der Wunsch, etwas zu tun, um die Ungerechtigkeit zu beenden. Ihre Ideen sind meist konkrete und direkte Schritte: Für den Menschen ohne Obdach etwas Taschengeld einsammeln, die Frau im Rollstuhl schieben, damit sie sich ausruhen kann. Es ist wichtig, sie bei diesen Vorhaben zu unterstützen und nicht durch eine komplexere Weltsicht zu bremsen. Wenn Kinder in der Kita erleben, dass eine pädagogische Fachkraft ungerechte und unfaire Handlungen anspricht, können sie lernen, dass man Hilflosigkeit und Ohnmacht überwinden kann und dass es zum Impuls „Da kann man nichts machen!“ letztlich doch geeignete Alternativen gibt. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und von Solidarität mit anderen stärkt ihre Handlungsfähigkeit in weiteren Situationen: Kinder gewinnen Ideen, wie sie helfen oder eingreifen können und wissen, wie sie andere um Hilfe bitten können.



In Kitas sollen alle Kinder Zugehörigkeit erfahren können und zur Beteiligung eingeladen sein, alle sollen die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Das schafft besondere Voraussetzungen für ein kindgemäßes Erleben von Demokratie. „Den Erwachsenen kommt die Aufgabe zu, die Diskriminierungserfahrungen der Kinder anzuerkennen, mit ihnen darüber zu sprechen und die Kinder zu stärken.“⁸⁵

Das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb der Kindergemeinschaft, die wechselseitige Anerkennung von Rechten, das eigenständige Bearbeiten von Konflikten und das Ringen um das, was fair ist und was ungerecht, kann nur in einer solchen Kindergemeinschaft geschehen.

Pädagogische Fachkräfte sollten sich bewusst sein, dass sie diese hochwirksame Qualität der Beziehungen in der Kindergemeinschaft dann stören, wenn sie sich selbst zu den ausschließlich Bestimmenden machen. Gleichzeitig tragen sie Verantwortung, dann einzugreifen, wenn ein Kind ein anderes in seinen Rechten verletzt und sich zu positionieren, wenn Kinder und ihre Familien auch außerhalb der Kita von Unrecht und Diskriminierung betroffen sind.

HAMBURG ALS ERFAHRUNGSFELD NUTZEN

4.2.5

Hamburg sieht sich als Stadt kultureller Vielfalt, die sich durch ihre Jahrhunderte alte Hafen- und Kaufmannstradition und als internationaler Verkehrsknotenpunkt als weltoffene Stadt versteht. Kultur in einem breiten Verständnis (s. Definitionskasten) ist überall in der Stadt zu finden.

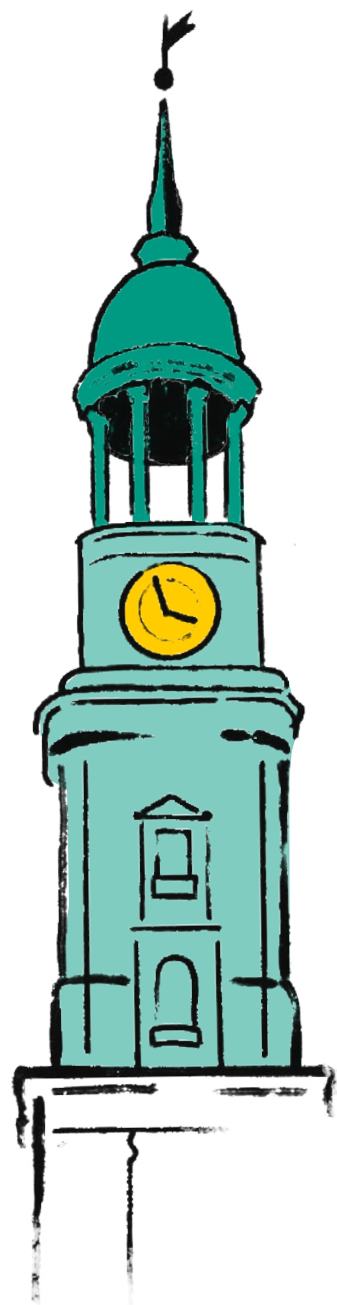
Verschiedenste (kulturelle) Orte schaffen für Menschen die Erfahrung von Zugehörigkeit, aber teilweise auch von Ausgrenzung oder Zuschreibung.

So gibt es für pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag viele Anlässe und Möglichkeiten, „Welterkundung“ mit Kindern zu initiieren und soziale und kulturelle Vielfalt kennenzulernen.

Zunächst können soziale und kulturelle Orte und Einrichtungen im Sozialraum kennengelernt und als Erfahrungsorte für Kinder erschlossen werden. Wo möglich, können für beide Seiten sinnvolle Kooperationen geschlossen werden.

Pädagogische Fachkräfte können mit Kindern und Familien entdeckenden Fragen zur Geschichte von Hamburg nachgehen, z. B.: Wie haben Kinder und Familien in Hamburg früher gelebt? Welche Orte oder Menschen könnten darüber etwas erzählen? Was hat es z. B. mit dem Blankenburger Treppenviertel auf sich? Dabei spielt ebenfalls eine Rolle, wer in welcher Weise an der Gestaltung Hamburgs beteiligt war und welche Ungerechtigkeiten es dabei gab, denn Hamburg war eine europaweit einflussreiche Kolonialmetropole.⁸⁶ Wenn pädagogische Fachkräfte mit Kindern

und Familien erkunden, wie gesellschaftliche Initiativen und einflussreiche Personen zur Gestaltung ihrer Stadt beitragen, können Kinder erfahren, dass sie selbst Einfluss auf das Leben in Hamburg, in ihrer Kita und in ihrer Wohnumgebung nehmen können. Dazu wird es erforderlich sein, Lernorte draußen aufzusuchen, z. B. den Michel, die Speicherstadt, den Hafen, den Tierpark, die Elbphilharmonie, die vielfältigen Museen, jüdische Einrichtungen und weitere religiöse Orte, aber auch soziale und kulturelle Beratungsstellen oder Büros von zivilgesellschaftlichen Initiativen



im näheren und weiteren Umfeld der Kita. Leitend für die Auswahl der Lernorte außerhalb der Kita sind deren Relevanz für die Fragen der Kinder und deren Offenheit für die Erkundungen der Kinder. Viele Kinder werden zum Beispiel die zahlreichen wohnungslosen Menschen in Hamburg entdeckt haben. Hierzu können soziale Einrichtungen besucht oder deren Mitarbeitenden in die Kita eingeladen werden.

86: Die Behörde für Kultur und Medien unterstützt die Aufarbeitung mit „Hamburg dekolonisieren!“, dem stadtweiten Erinnerungskonzept zum Umgang mit Hamburgs kolonialem Erbe und seinen gesellschaftlichen Folgen.

ERKUNDUNGSFRAGEN 4.2.6

Die folgenden Erkundungsfragen laden ein, die individuellen Zugänge der Kinder zum Bildungsbereich Soziokulturelles Leben und ihre Familienkulturen differenziert wahrzunehmen. Sie dienen pädagogischen Fachkräften dazu, die Erfahrungswelten der Kinder genauer in den Blick zu nehmen und dabei die eigene Rolle und das professionelle Handeln zu reflektieren, damit jedes Kind sich mit seiner Familie in der Kita willkommen fühlt und ein positives Selbstkonzept und Selbstbild entwickeln kann. Diese Fragen sind exemplarisch und bieten pädagogischen Fachkräften Anregungen für eigene Erkundungsfragen.



Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben die Kinder in unserer Kita? Werden Kinder oder Familien aufgrund ihrer Zugehörigkeiten weniger angenommen oder ausgeschlossen?



Spiegeln die Raumgestaltung, die Materialauswahl, die Aktivitäten und die Zusammensetzung des Personals in unserer Kita die Vielfalt der Kindergemeinschaft angemessen wider? Findet sich jedes Kind mit seinen äußeren Merkmalen und Merkmalen seiner Familienkultur wieder?



Welche Vielfalt gibt es in unserem Team? Wie nutzen wir diese Vielfalt für die pädagogische Arbeit?



Welche Erfahrungen können Kinder aus dem Leben ihrer Familie in der Kita einbringen? Inwiefern werden Erfahrungen der Familien thematisiert, einbezogen und wertgeschätzt?



An welchen Stellen bemerken wir unterschiedliche Wertvorstellungen von pädagogischen Fachkräften und Familien? Wie gelingt es uns, mit ihnen umzugehen?



Was macht die Familienkultur des einzelnen Kindes aus? Wissen wir, welche Gewohnheiten, Deutungsmuster, Traditionen, Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse, mit Ortswechsel, Diskriminierung oder Privilegierung es in der Familie gibt? Können wir mit den Familienangehörigen dazu ins Gespräch kommen?



Wie wirken sich soziale Unterschiede im Alltag der Kinder aus? Wie regen wir die Kinder zum kritischen Denken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung an? Wie unterstützen wir sie dabei, gegen Ungerechtigkeiten aktiv zu werden?



Welche Freundschaften, welche gemeinsamen Interessen oder Unterschiede zeigen sich im Spiel und bei anderen Tätigkeiten in der Kindergemeinschaft? Kommt es zu Ausgrenzungen? Warum? Wie gehen wir damit um?



Welche Beteiligungsmöglichkeiten bieten sich den Kindern in der Kita und in ihrem Umfeld? Wo und wann erleben sie sich selbst als (Mit-)Gestaltende?



Welche Gerechtigkeitsfragen beschäftigen die Kinder? Wo begegnen Kindern Ungerechtigkeiten? Wer ist davon betroffen? Was könnten sie dagegen tun?



Welche aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen oder Krisen (wie Kriege, Fluchtbewegungen, Naturkatastrophen) beschäftigen die Kinder? Wie denken sie darüber? Welche Gefühle lösen sie aus?



Für welche Teile der Hamburger Geschichte interessieren sich die Kinder unserer Kita? Welche Orte könnten wir mit ihnen zusammen besuchen?



Welche Aspekte der Hamburger Geschichte sind für bestimmte Kinder und ihre Familien auch heute noch prägend? Welche Orte im Sozialraum und im Hamburger Stadtgebiet können Kinder in ihren Identitäten stärken und ihnen neue Erfahrungen mit Vielfalt eröffnen?

BILDUNGSBEREICH

Kommunikation, Sprachen, Schriftkultur ^{4.3}

Sich miteinander verständigen, mit Sprache(n) etwas bewirken können

SPRACHEN IN DER LEBENSWELT VON KINDERN ERKENNEN ^{4.3.1}

Kinder nutzen verbale und nonverbale Sprachen, um sich auszudrücken und mitzuteilen und an den Lebensbereichen, die für sie relevant sind, teilzuhaben. Sie wollen gehört und verstanden werden, mit ihren Mitmenschen in Beziehung treten, ihre Bedürfnisse befriedigen und gemeinsam mit anderen Antworten auf ihre Fragen finden.

Über Sprachen können Kinder sich identifizieren und zugehörig fühlen. Sie können sich an Entscheidungen und Planungen beteiligen und (im Wortsinn) ihrer Meinung eine Stimme geben.

Mit ihren *100 Sprachen* drücken Kinder sich vielseitig verbal und nonverbal aus. So erschließen Kinder sich die reale Welt um sie herum und wenden sich auch Fantasiewelten zu. Dabei nutzen sie ihre Sprachen sowohl als Werkzeug wie auch als Spielzeug. Sie erschließen sich kommunikativ Wissen über sich und ihre Umgebung und werden zunehmend sicher dabei, sich in ihrer Lebenswelt auszudrücken und diese mitzugestalten.

Sprachen sind Mittel zur Aneignung und Konstruktion von Welt(bildern). Sie sind also ein Medium der Bildung, das eng verwoben ist mit dem Denken und Fühlen. Die kognitive und emotionale Entwicklung vollzieht sich dabei in einer Wechselbeziehung und in allen für das Kind relevanten Sprachen. Mit Sprachen treten Kinder in soziale Interaktionen mit den Menschen, die sie umgeben. Sie setzen sich mit den Dingen in ihrem Umfeld auseinander und eignen sich durch ihr aktives Handeln Wissen über die Welt und sich selbst an. Sie bringen sich, ihre Gedanken, Interessen, Themen, Fragen, Gefühle und Bedürfnisse sprachlich zum Ausdruck, verfolgen ihre eigenen Handlungsziele und gehen auf die anderer ein.⁸⁷ Durch sprachliches Handeln gestalten Kinder ihr Umfeld mit und entwickeln ein Zugehörigkeitsgefühl.

Kinder haben unterschiedliche physische und seelische Voraussetzungen für die Aneignung von Sprachen und finden in ihrer Lebenswelt, z. B. in der Familie, der Kita und im Sozialraum, verschiedene Bedingungen vor, die ihre Sprachaneignungsprozesse unterstützen, aber auch behindern können.

GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG VON SPRACHEN ^{4.3.2}

Sprachen sind ein Werkzeug für das soziale Miteinander, die Entwicklung, Aneignung und Überlieferung gesellschaftlichen Wissens. Dies gilt nicht nur für ihre Laut- und Gebärdenformen, sondern auch bezogen auf die Schriftsprachen. Gedanken, Geschichten, Märchen und Lieder können über Schrift gespeichert und überliefert werden. In (Schrift-)Sprachen steckt das Wissen des jeweiligen historischen, sozialen und kulturellen Kontextes.

Die Standardvariante des Deutschen (Hochdeutsch) ist in Deutschland Amtssprache und auch die Sprache des Bildungssystems – also der Kita und der Schule. Dass es nur eine Amtssprache gibt und dass sie und die Sprache des Bildungssystems dieselbe sind, ist im internationalen Vergleich eine Besonderheit. Für die erfolgreiche Bildungsteilhabe in der Schule ist dabei eine Variante des Deutschen von herausragender Bedeutung: die Bildungssprache. Kinder eignen sich bereits vor der Schule bildungssprachliche Fähigkeiten (in Deutsch und in anderen Sprachen bzw. Sprachvarianten) an. Die einseitige Ausrichtung auf die Lautsprache in Deutsch kann je nach sprachlichen, familialen und sozialen Voraussetzungen eine Barriere für hörende Kinder wie nicht-hörende Kinder darstellen.⁸⁸

Im deutschen Bildungssystem wird anderen Sprachen als Deutsch ein vergleichsweise geringerer Wert beigemessen. Viele Sprachen, in denen sich Kinder lebensweltlich bilden und sich entsprechend Weltwissen und Wissen über sich selbst aneignen, werden hier kaum anerkannt bzw. im Bildungsalltag, in Interaktionen oder auch bei der *Raumgestaltung* wenig berücksichtigt. Allerdings gibt es auch hierbei Unterschiede bzw. Hierarchien: Landessprachen, die im deutschen Bildungssystem und gesellschaftlich anerkannt sind, sind zum Beispiel europäische Sprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch. Wenn ein Kind Zugang zu diesen Sprachen hat, wird dies gewöhnlich positiv bewertet. Das ist bei Sprachen, die laut Viereinhalb-jährigenvorstellung⁸⁹ am häufigsten in Hamburger Familien verwendet werden – also zum Beispiel Türkisch, Arabisch und Russisch – seltener der Fall.⁹⁰ Diese Sprachhierarchien und damit verbundene Bewertungen sind Teil der lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern – auch in der Kita.⁹¹ Diese Erfahrungen sind auch verbunden mit rassistischer Diskriminierung.⁹²

89: Linguizismus nennt man die Diskriminierung, die in der Höherbewertung von Sprachen liegt und in der Abwertung anderer. Der aktuelle Neo-Linguizismus, der nur bestimmte Sprachen abwertet, wird auch als eine Form von Rassismus bezeichnet, vgl. IDA e.V. – Glossar. 90: Linguizismus in Verbindung mit Anti-Schwarzem Rassismus, antimuslimischem Rassismus, Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze, Rassismus gegen Geflüchtete.

Erleben Kinder, dass ihre Familiensprachen in den Bildungseinrichtungen ignoriert oder abgewertet werden, so kann dies ihr Selbstbild und ihr Lernpotential beeinträchtigen.

Für die pädagogische Praxis in Bildungseinrichtungen heißt das wiederum, den Bildungsauftrag einer sprachinklusiven Pädagogik umzusetzen. Mit Wissen und Bewusstheit über die gesellschaftlichen Bewertungen von Sprachen ermöglichen pädagogische Fachkräfte Kindern positive Erfahrungen mit allen ihren Sprachen, durch Sensibilität in Interaktionen und durch klare Positionierungen gegen Abwertungen oder Herabwürdigungen von Sprachen.⁹³

MEHRSPRACHIGKEIT IM ERLEBEN VON KINDERN WAHRNEHMEN 4.3.3

Mehrsprachigkeit ist eine selbstverständliche Erfahrung von Kindern. Kinder in Hamburg wie in den allermeisten Regionen der Welt wachsen mehrsprachig auf. Selbst wenn sie beispielsweise in ihrer Familie einsprachig leben, erfahren sie Mehrsprachigkeit in ihrem Umfeld in alltäglichen Situationen.⁹⁴ Mit dem Begriff der innersprachlichen Mehrsprachigkeit werden die lebensweltlichen sprachlichen Erfahrungen beschrieben. Er zeigt auf, dass Kinder die Standardsprache Deutsch in vielfältiger Weise als Laut- oder Gebärdensprache, Regiolekte und Dialekte in ihrer Familie und ihrem Umfeld erleben bzw. nutzen.⁹⁵

Kinder gebrauchen ihre Sprachen bzw. Sprachvariationen nicht ausschließlich getrennt voneinander, sondern sie wechseln zwischen ihnen und sie vermischen sie in Interaktionen mit anderen mehrsprachigen Menschen.

Das tun sie durchaus gezielt und bewusst und dies ist ein Ausdruck davon, dass sie ihre gesamte Sprachlichkeit kompetent nutzen.⁹⁶

Je nach Kontext (z. B. Familie oder Kindertageseinrichtung), Situation und Interaktionspartnerinnen und -partnern unterscheidet sich die Art und Weise sowie der Umfang des Gebrauchs von Sprachen und ihrer Variationen.

Familiensprachen sind die Sprachen bzw. Sprachvariationen, die für die sozialen Interaktionen im familialen Kontext bedeutsam sind. Deutsch als Verkehrssprache und präsente Umgebungssprache in Deutschland fließt in den Alltag von Familien ein. Damit ist Deutsch in unterschiedlichem Ausmaß bedeutsam für die familialen Sprachpraxen und ein Teil von ihnen. Wie und in welchen Sprachen in den Familien interagiert wird, hängt von äußeren sowie inneren Bedingungen ab. Zu den äußeren Bedingungen gehört zum Beispiel, inwiefern Medien (z. B. Bücher, Zeitungen, Fernsehen, Internet und Video) zugänglich sind und genutzt werden. Zu den inneren Bedingungen zählen die Sprach(variant)en, welche die Familienmitglieder sprechen. Die familiäre Sprachpraxis ist dabei immer ein

Aushandlungsprozess zwischen den Familienmitgliedern und kann sich je nach Kontext, Veränderungen in der Familie und äußeren Einflüssen über die Zeit verändern.⁹⁷ In seinen Familiensprachen eignet sich ein Kind das Wissen über die Bedeutungen von Dingen, über sich selbst und über Regeln der sozialen Interaktion an. Zudem sind seine Familiensprachen auch die Ausdrucksmittel für seine Gedanken, Emotionen und Bedürfnisse. Von der Sprachpraxis seiner Familie, seiner Umgebung und auch der Kita geprägt, entwickelt ein Kind so seine ganz individuelle Sprachenbiografie.

SPRACHANEIGNUNGSPROZESSE BEGLEITEN UND ANREGEN 4.3.4

„Sprache ist genetisch angelegt, zu ihrer Ausdifferenzierung bedarf es jedoch der persönlichen Aktion, nämlich der Eigenaktivität und der Abstimmung mit sozialer Anregung im sprachlichen Austausch.“⁹⁸ Kinder sind von Geburt an in Interaktionen mit ihren Familienangehörigen bzw. ihren unmittelbaren Bezugspersonen eingebunden und eignen sich ihre sprachlichen Handlungsfähigkeiten in genau diesen Interaktionen an.⁹⁹ Die Sprachaneignung ist dabei eng verwoben mit den anderen Entwicklungsbereichen von Kindern, z. B. der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung.¹⁰⁰

Sprachaneignungsprozesse von Kindern sind sehr vielgestaltig. Mittlerweile ist gut bekannt, dass es viele Gemeinsamkeiten zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern gibt.¹⁰¹

Mehrsprachig aufzuwachsen stellt keine Überforderung für ein Kind dar. Im Gegenteil: Mehrsprachig Aufwachsende können ihre sprachlichen Fähigkeiten sogar für die Aneignung weiterer Sprachen nutzen.¹⁰²

Grundsätzlich gilt: Kinder können sich mehrere Sprachen (und Sprachvariationen) gleichzeitig aneignen. Wichtig hierfür sind qualitativ und quantitativ reichhaltige sprachliche Erfahrungen, die Kinder in für sie bedeutungsvollen sozialen Interaktionen mit erwachsenen Bezugspersonen und anderen Kindern machen.

Ein hörendes Kind nimmt bereits vor der Geburt Laute, die Klangfarben und Sprechmelodien der Sprachen wahr, in denen sich seine Bezugspersonen ihm zuwenden. Neugeborene haben eine besondere Aufmerksamkeit für die vielfältigen (sprachlichen) Ausdrucksformen ihrer Bezugspersonen und erleben diese als Sprachvorbilder. Sie ahmen ihre Laute, Satzmelodien, Mimik und Gestik nach und entnehmen aus den sozialen Interaktionen sprachliche Regeln und Strukturen. Erst durch die sprachlichen und nicht-sprachlichen Reaktionen der Bezugspersonen, die ein Kind in seiner Interaktion erhält, erfährt es Bestätigung. Diese Anregungen nutzt es wiederum intuitiv für seinen eigenen Sprachaneignungsprozess. Dies erfährt ein Kind beispielsweise, wenn es auf einen Gegenstand zeigt und

101: Im Falle einer familialen Migrationsgeschichte des Kindes wird von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gesprochen. Hiermit wird berücksichtigt, dass gesellschaftliche Sprachenverhältnisse bzw. -hierarchien bedeutsam sind für die Sprachaneignung und die Sprachennutzung von Kindern und dass sich die in Familien genutzten Sprachen bzw. Variationen von jenen unterscheiden können, die in einem spezifischen Land genutzt werden. Dies ist unter anderem relevant für die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung eines Kindes, vgl. Panagiotopoulou (2016).

„Da!“ sagt und die Bezugsperson darauf reagiert „Ja, was ist denn da? Meinst du den Spiegel? Wollen wir uns den mal genauer angucken?“ und mit dem Kind zusammen den Gegenstand erforscht.

Auch ein gehörloses Kind oder ein Kind mit einer Hörstörung macht in der Interaktion die Erfahrung, dass es selbst mit seiner Stimme oder mit seiner Mimik und Gestik etwas bewirken kann.

Kinder erproben dabei die vielfältigsten Arten und Möglichkeiten der Kommunikation.

Auch in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und beim „Be-Greifen“ spielt die sprachliche Interaktion eine grundlegende Rolle. Während ein Kind die Welt erkundet, entwickelt es sein Denken und eignet sich sprachliches Wissen an. Beispielsweise, indem es Erfahrungen mit sich, seinem Körper, seiner sächlichen und sozialen Umgebung macht und dazu deren Versprachlichung durch seine Bezugspersonen erfährt. Es erkennt, dass den Dingen ein Begriff zugeordnet ist und man sich auf diese Weise über sie austauschen kann. Ein Kind kommt zum Beispiel nicht mit dem Wissen auf die Welt, was ein Löffel ist, was man damit macht, wie verschiedenen Löffel aussehen können und wodurch sie sich beispielsweise von einer Gabel unterscheiden. Dieses Wissen eignet es sich erst durch das Vorbild, die Interaktion mit Bezugspersonen und eigene Erfahrungen mit den Gegenständen in unterschiedlichen Kontexten und Situationen an. Der Kontext, in den das sprachliche Handeln eingebettet ist, gibt Kindern also Aufschluss über die Bedeutung der Worte. Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit erfahren Kinder, dass ein Gegenstand oder eine Person unterschiedlich bezeichnet werden kann, zum Beispiel Pfannkuchen (Hamburg) und Eierkuchen (Berlin), oder Papa (Deutsch) und Agya (Twi)¹⁰³. So entwickelt ein Kind seinen mehrsprachigen Wortschatz auch kontextabhängig, was zur Folge hat, dass es dabei nicht immer ein sprachliches Äquivalent, also einen Begriff für eine Sache, in allen seinen Sprachen zur Verfügung haben muss.

Ein Kind eignet sich (sprachliches) Wissen zunächst also ganz konkret über die tätige Auseinandersetzung mit den Gegenständen in seiner Umgebung sowie in sozialen Interaktionen an, in denen es sich als selbstwirksam erfährt. Dabei entwickelt es eine zunächst kontextgebundene innere Sprache.

Im Laufe seiner Entwicklung kann das Kind seine Sprache immer weiter vom konkreten Kontext lösen und beispielsweise über ein vergangenes Erlebnis wie einen Ausflug mit der Kita-Gruppe ins Wildgehege nachdenken und sprechen.

Im Gespräch lernt es zunehmend, seine Erinnerungen zu versprachlichen, die konkret erlebte Welt zu beschreiben, zu kategorisieren, zu verallgemeinern oder zu differenzieren und so in abstrakte Vorstellungen zu übertragen. Es macht sich ein Bild von der Welt. Mehr und mehr stehen

dem Kind dann Begriffe als Denkmittel zur Verfügung, die immer komplexere und bewusstere Sprach- und Denkopoperationen ermöglichen.¹⁰⁴ In der frühen Kindheit geschieht dies alles zunächst implizit und ohne, dass ein Kind über diese Prozesse der Wahrnehmung und des Lernens reflektiert. Mit fortschreitender Entwicklung entfalten Kinder zusehends ihr metasprachliches Bewusstsein: Sie denken über sprachliche Phänomene nach und setzen sprachliche Lernstrategien bewusst ein.

DEN ALLTAG IN DER KITA SPRACHANREGENDE GESTALTEN 4.3.5

Kinder kommen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in die Kita. Pädagogische Fachkräfte bringen diese durch Gespräche mit den Eltern bzw. Bezugspersonen des Kindes in Erfahrung, um hieran in der pädagogischen Arbeit anknüpfen zu können. *Eltern sind wichtige Ansprechpartner:innen für die sprachliche Bildung ihrer Kinder in der Kita. Wenn es von ihnen gewünscht ist und sie dafür wertschätzende Bedingungen vorfinden, können sie die sprachinklusive pädagogische Arbeit der Kita aktiv unterstützen.*

Unter den institutionellen Bedingungen der Kita werden die bisherigen familialen sprachlichen Erfahrungen eines Kindes u. a. in Fachkraft-Kind-Interaktionen weiter auf- und ausgebaut. Dies geschieht zumeist im Rahmen einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Pädagogische Fachkräfte nutzen dabei bewusst alltägliche Situationen, um die Sprachaneignungsprozesse von allen Kindern zu begleiten, anzuregen und zu unterstützen. Hierbei kommt auch zum Tragen, was die pädagogischen Fachkräfte mitbringen: Sie sind ein Sprachvorbild für die Kinder.

Wenn Kinder erleben, dass sich pädagogische Fachkräfte mit all ihren Sprachen in Interaktionen einbringen, ist dies ein Teil einer gelebten sprachinklusive Pädagogik.

Um etwaigen sprachlichen Hürden, vor denen die Kinder und ihre Bezugspersonen stehen, angemessen zu begegnen, greifen Kitas u. a. auch auf die Unterstützte Kommunikation zurück oder setzen Programme wie Baby-Signal um.

Über die Kita-Zeit hinweg beobachten und dokumentieren pädagogische Fachkräfte die Sprachentwicklung von Kindern, um ihr sprachinklusives pädagogisches Handeln danach auszurichten.¹⁰⁵ In Hamburg wurde Mitte der 2000er Jahre das Hamburger Sprachförderkonzept¹⁰⁶ eingeführt, das die Bedeutung sprachlicher Bildungsprozesse über die gesamte Bildungsbiografie von Kindern hinweg herausstellt und ihre Unterstützung und Begleitung mit verschiedenen Maßnahmen sichert. Im Hamburger Sprachförderkonzept ist auch das Verhältnis von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und additiver Sprachförderung festgehalten. Es orientiert sich an dem Grundgedanken, dass die Unterstützung und Begleitung der sprachlichen Bildungsprozesse von Kindern grundsätzlich im Alltag

103: Twi ist eine Sprache, die vor allem in Ghana gesprochen wird, wo sie auch eine der Amtssprachen ist. 105: Bei der Auswahl von entsprechenden Instrumenten ist darauf zu achten, dass mit ihnen die sprachlichen Bildungsprozesse von Kindern in den Blick geraten, die in Interaktion zwischen Kindern mit ihrem materiellen und sozialen Umfeld stattfindet, und dass Mehrsprachigkeit berücksichtigt wird. Eine Übersicht über mögliche Verfahren, die letzteres gewährleisten, findet sich z. B. hier: Lengyel (2012)

erfolgt. Mit der additiven Sprachförderung sollen diejenigen Kinder darüber hinaus gezielt unterstützt werden, bei denen ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde.¹⁰⁷ Wenn der Bedarf eines Kindes darüber hinaus geht, werden Kooperationen der Kita mit (Sprachheil-)Therapeutinnen und Therapeuten, Logopädinnen und Logopäden und Ärztinnen und Ärzten notwendig.

Grundhaltung pädagogischer Fachkräfte

Für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung wie für die Sprachförderung gilt das Grundprinzip, dass die Interessen, Themen, Fragen und Bedürfnisse der Kinder im Mittelpunkt stehen, und dass bedeutungsvolle soziale Interaktionen in Alltagssituationen geschaffen werden.¹⁰⁸ Hierfür ist eine sprachaneignungsorientierte Grundhaltung oder auch ein „responsives Interaktionsverhalten“¹⁰⁹ das Fundament.

Diese Grundhaltung drückt sich darin aus, dass sich pädagogische Fachkräfte in der Kommunikation an den aktuellen Themen von Kindern orientieren, ihre eigene Dominanz zurückstellen und so Kindern den Raum geben und sie dazu anregen, selbst sprachlich zu handeln.¹¹⁰

Wichtig ist es, ein Gespräch zu initiieren, das sich an den Gedanken und Erfahrungen der Kinder orientiert und sie motiviert, sich sprachlich zu äußern. Ein responsives Antwortverhalten regt sie dazu an, über ihre Erfahrungen weiter nachzudenken und darin sprachliche Lernimpulse zu erleben.

Sprachlehrstrategien

Sprachlehrstrategien, die pädagogische Fachkräfte in Interaktionen einsetzen, regen die Sprachaneignungsprozesse von Kindern in Alltagssituationen an. Während die Kinder die Inhalte der Kommunikation bestimmen, greift die pädagogische Fachkraft in responsiven Interaktionen mit diesen Strategien ihre sprachlichen Äußerungen auf und modelliert diese auf unterschiedliche Weise. Mit dem korrektiven Feedback gibt die Fachkraft einem Kind beispielsweise eine Rückmeldung, durch die es die Möglichkeit erhält, seine Aussage noch einmal in korrekter oder erweiterter Form zu hören. Dabei entscheidet die Fachkraft bewusst, ob sie die Äußerung des Kindes nur in einer korrekten Form wiederholt oder sie auch inhaltlich weiterführt und damit das Gespräch fortsetzt.

Das Kind erlebt dadurch, dass es inhaltlich verstanden wurde und die Bezugsperson an einem Gespräch interessiert ist.

Wenn die pädagogische Fachkraft die Äußerung eines Kindes aufgreift und erweitert, kann sie dies auf inhaltlicher Ebene tun (Extension), beispielsweise wenn sie auf die kindliche Äußerung „da kleckert“ antwortet „Oh ja, beim Eingießen ist etwas Wasser daneben gekleckert. Das wischen wir gleich auf.“ Wenn sie die Äußerung eines Kindes auf syntaktischer Ebene ergänzt, also fehlende

Satzteile hinzufügt, spricht man von Expansion, z. B. nach: „Heute Papa bracht.“ „Dein Papa hat dich heute in die Kita gebracht?“ Eine weitere Strategie ist das handlungsbegleitende Sprechen. Hierbei versprachlicht eine pädagogische Fachkraft ihr eigenes sichtbares Handeln oder das eines Kindes, aber auch innere Prozesse, die nicht sichtbar sind, wie etwa Absichten und Gefühle. Auch Fragen stellen ein wirksames Mittel dar, um ein Kind in seiner Sprachaneignung zu begleiten und anzuregen. Sie sind ein Merkmal für interaktiv-kommunikatives Handeln.¹¹¹ Als besonders sprachanregend sind offene Fragen anzusehen, also solche, auf die ein Kind nicht nur mit Ja oder Nein antworten kann. Hierbei gilt es individuell und situativ abzuwägen, welche Art von Fragen einem Kind gestellt werden: Wo befindet es sich in seinem Sprachaneignungsprozess? Steht der Beziehungsaufbau im Vordergrund oder geht es darum, das (gemeinsame) Verständnis zu sichern?

Dialoge

Dialoge sind die wichtigste Form der sprachlichen Interaktion.¹¹² Sie können in allen alltäglichen Situationen in der Kita entstehen. Voraussetzung hierfür ist, dass eine pädagogische Fachkraft wahrnimmt, wo die Aufmerksamkeit eines Kindes gerade ist. Auf diese Weise kann sie dessen Themen, Interessen, Gedanken und Fragen erfassen und beispielsweise durch Nachfragen aufgreifen. Dabei beteiligte Kinder können im Zuge dessen ebenfalls in die Kommunikation einbezogen werden. Es geht also darum, Aufmerksamkeit bezüglich eines Phänomens zu teilen.

In Dialogen bringen Kinder ihre Welt-sichten ein, erfahren von denen anderer und können so ihr Verständnis von der Welt erweitern.

Sie ko-konstruieren so im Dialog mit ihren Bezugspersonen und Gleichaltrigen Zusammenhänge und Bedeutungen. Hierbei greifen Kinder je nach Situation und Interaktionspartnerinnen und -partnern auf all die Sprachen zurück, die für sie bedeutsam sind, auch auf Gebärden, Bilder oder andere Veranschaulichungen. Werden diese Äußerungen von Kindern in verschiedenen Sprachen oder Sprachvarianten von pädagogischen Fachkräften aufgegriffen, dann erfahren die Kinder, dass sie gehört werden und dass das, was sie sagen, von Interesse und wichtig ist. Dafür muss die Fachkraft die Sprache(n) des Kindes nicht sprechen, sie kann auch zum Ausdruck bringen, dass sie ein bestimmtes Wort nicht kennt und mit dem Kind nach anderen Wegen für eine gemeinsame Verständigung suchen. Ein solcher Dialog könnte so beginnen: „Ручка.“ „Dieses Wort kenne ich noch gar nicht. Ist das Russisch? Kannst du mir zeigen, was du meinst?“ Solche Äußerungen sind zudem gute Gelegenheiten, um über Sprachen und die Bedeutung von Wörtern ins Gespräch zu kommen. In Dialogen kann sich so ein gemeinsames Nachdenken (sustained shared thinking) zwischen einer pädagogischen Fachkraft und Kindern entwickeln, das nicht nur Sprachaneignungsprozesse anregt, sondern auch die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten.

Sprachanregende Situationen und bedeutungsvolle Interaktionen im Kita-Alltag

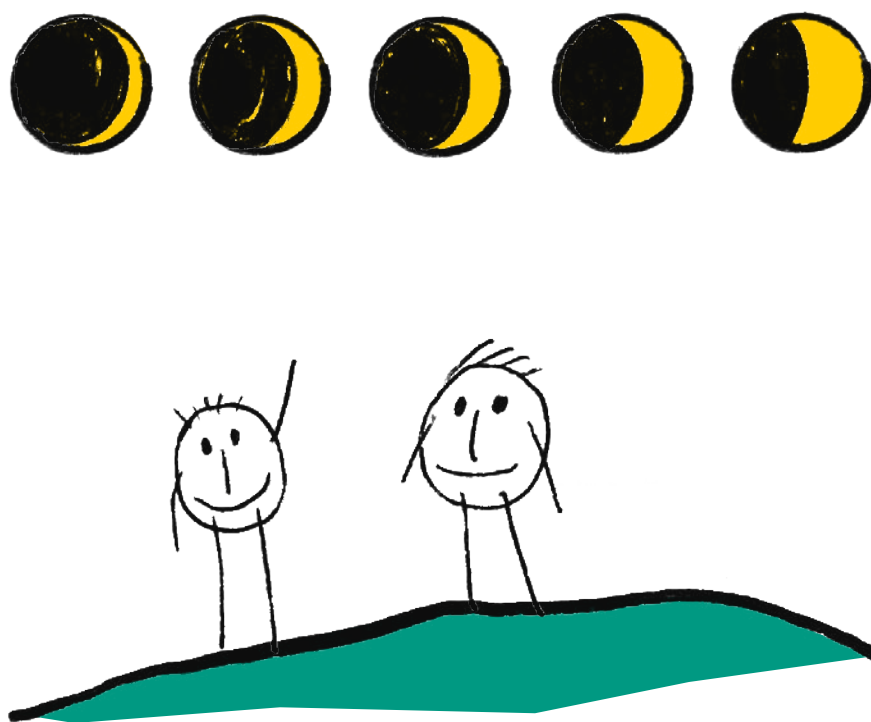
Das Spiel ist die zentrale Tätigkeitsform, in der sich Kinder bilden. Verschiedene Spielformen wie Funktions-, Konstruktions- oder Rollenspiele erfordern in unterschiedlichem Ausmaß das sprachliche Handeln der Kinder.

Die Kinder begleiten ihr Spiel sprachlich, untermalen es mit kommunikativen Gesten, Geräuschen und Kommentaren, besprechen den Spielverlauf, verabreden Regeln und schlüpfen in Rollen.

Sie bewältigen dabei je nach Spiel unterschiedlich hohe (kognitive) Anforderungen und machen sprachliche Entwicklungsschritte hin zum dekontextualisierten Sprechen.¹¹³ d. h. dem Sprechen losgelöst von der aktuellen Situation und dessen Wahrnehmung. Dies ermöglicht beispielsweise,

hierin doch ein aktuelles Interesse des Kindes liegen. Wenn die pädagogische Fachkraft die Äußerung wahrnimmt und aufgreift, stellt sie ihren Handlungsplan (das Spiel spielen) und auch die eigene Dominanz zurück und schafft somit Raum für das Anliegen des Kindes und einen Dialog.¹¹⁴ Wenn Kinder beim Freispiel im Garten plötzlich den Mond am Himmel entdecken, könnte das der Anlass für gemeinsame Fragen und ein Nachdenkgespräch sein. („Nanu, kann der Mond auch am Tag am Himmel leuchten? Ist er dann eigentlich auch nachts zu sehen?“) Dabei geht es um den Prozess des gemeinsamen Nachdenkens und den Austausch darüber und weniger um die „richtige“ Antwort.

Kinder machen im Kita-Alltag durch die räumliche Gestaltung sowie im Umfeld der Kita vielfältige Erfahrungen mit *Schriftsprachen (Literacy)* und erleben sie auch als Kunstform, beispielsweise bei Lesefesten. Sie schauen sich Bilderbücher an, erzählen Geschichten (nach) und hören Erzählungen und Lieder von ihren Bezugspersonen oder



von der Vergangenheit zu erzählen oder in der Zukunft zu planen. Beim Spiel treten Kinder miteinander sowie mit pädagogischen Fachkräften in Kooperation und Interaktion. Dabei regen sich die Kinder im Spiel gegenseitig bei der Sprachaneignung an. Pädagogischen Fachkräfte spielen gleichwohl eine wichtige Rolle, wenn sie Impulse geben, gemeinsam mit den Kindern nachdenken, dabei unterstützen, Lösungen zu finden oder bei Konflikten beraten. Wichtig ist hierbei, dass sich die Fachkraft ihrer Machtposition und Überlegenheit bewusst ist und sich zurücknimmt. Wenn ein Kind im Memory-Spiel – für blinde Kinder zum Tasten oder als Hörmemory – beispielsweise etwas äußert, was aus Sicht der Fachkraft nichts mit dem Spiel zu tun hat, könnte

über technische Geräte wie z. B. Smartphones. Kinder erfinden aber auch sehr gern eigene Geschichten. Mithilfe von technischen Geräten können sie diese aufnehmen und immer wieder anhören. Kinder lernen Lieder und singen, sie reimen in Sprachspielen und denken sich selbst Reime aus, sie erfinden Quatschverse und sie drücken sich lautmalerisch aus. Pädagogische Fachkräfte begleiten Kinder bei der Aneignung schriftsprachlicher Fähigkeiten, indem sie als Vorbild beispielsweise selbst mit Sprachen spielen, (vor-)lesen und schreiben. Sie lassen sich von Kindern diktieren und nehmen wahr, wenn Kinder sich für Schrift interessieren („Da ist ein W wie in meinem Namen, Wilma!“, „Guck mal, ich hab auf Arabisch geschrieben.“).

Das dialogische Vorlesen und dialogische Bilderbuchbetrachtungen bieten besonders reichhaltige Impulse für die Sprachaneignung.

„Erfahrungen, die Kinder in dialogischen Vorlesesituationen sammeln, sind eine wichtige Basis für das Sprechen und Erzählen. Dialogisches Vorlesen eröffnet Gelegenheiten, mit Sprache zu spielen, Wörter besonders zu betonen, sowie Mimik und Gestik ausdrucksvoll einzusetzen“.¹¹⁵

Literacy-Projekte und Angebote in Hamburg

Hamburg ist die Hauptstadt der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Seit 2007 engagiert sich Seiteneinsteiger e. V. um die Literacyförderung der Kinder von Geburt an. Mit dem Projekt „Buchstart“ soll dazu beigetragen werden, dass alle Hamburger Kinder einen guten Start in die Welt der Bücher und des Lesens erhalten. Seit 2007 verteilt das Projekt im Auftrag der Kulturbehörde bereits kostenlose Büchertaschen an einjährige Kinder im Rahmen der Vorsorgeuntersuchung U6 („Buchstart 1“). Die zweite Projektstufe „Buchstart 4½“ begann im Oktober 2020 und richtet sich an Kinder im Vorschulalter.

www.seiteneinsteiger-hamburg.de

Auch in *Alltagsroutinen* stecken vielfältige Sprachanlässe. Wenn ein Kind, während die pädagogische Fachkraft ihm beim Anziehen hilft, den Arm wegzieht, ist dies eine non-verbale Äußerung und sollte von der Fachkraft als solche feinfühlig aufgegriffen werden. Das Kind kommuniziert hier ein Bedürfnis, ein Gefühl oder vielleicht auch eine Grenze. Nimmt die pädagogische Fachkraft dieses Zeichen wahr und reagiert sie sprachlich responsiv darauf („Möchtest du deinen Pulli nicht anziehen? Oder möchtest du es vielleicht selbst versuchen?“), erfährt das Kind nicht nur, dass sein Ausdruck wahrgenommen wird und dass es in der Interaktion wirksam ist, sondern es erhält auch einen sprachlichen Input, den es in seine innere Sprache aufnehmen kann. Über den Impuls bildet es seine eigene Sprache und erlebt Kommunikationsangebote.

Nicht zuletzt haben auch die *alltäglichen Interaktionen* zwischen allen Personen, die in der Kita präsent sind, ein großes Sprachaneignungspotenzial. Konflikte gehören dabei selbstverständlich dazu, denn „[...] Konflikte [sind] Teil und nicht Gegenteil einer Kooperation.“¹¹⁶ Die Entwicklung von Konfliktfähigkeit ist elementar für das demokratische Miteinander.

Kinder bewältigen Konflikte zunächst nicht-sprachlich, im Laufe ihrer Entwicklung eignen sie sich aber die verbalen Mittel dafür an, um ihre Emotionen, Wünsche und Bedürfnisse sowie ihren Standpunkt auszudrücken.

Ebenso lernen sie, all dies beim Gegenüber wahrzunehmen und hierauf einzugehen. Um sich diese kommunikativen Fertigkeiten aneignen zu können, orientieren sich Kinder am Vorbild der Erwachsenen. Sie beobachten zum Beispiel,

wie die pädagogischen Fachkräfte miteinander sprechen, wie sie Emotionen äußern und mit Konflikten umgehen. *Kinder übernehmen dies in ihr eigenes (sprachliches) Handeln.* Pädagogische Fachkräfte können Kinder bei der sprachlichen Bewältigung von Konflikten begleiten, indem sie etwa die Emotionen und Wünsche, die sie beim Kind wahrnehmen, versprachlichen („Fühlst du dich traurig? Möchtest du auch gerne mit der Puppe spielen?“¹¹⁷). Sie können mit Kindern darüber ins Gespräch kommen, dass auch Worte wehtun und vereinbaren, keine Worte zu verwenden, die andere verletzen. Sie können Kindern Worte und Sätze dafür anbieten, ihre Grenzen auszudrücken (z. B. „Nein. Stopp, hör auf. Das ist meins.“). Sie gehen mit Kindern über Lösungsmöglichkeiten ins Gespräch, indem sie beispielsweise Fragen stellen wie „Habt ihr eine Idee, wie wir das lösen können?“¹¹⁸ Wichtig ist, dass sich pädagogische Fachkräfte möglichen Machtverhältnissen in Konflikten bewusst sind und sensibel hierauf eingehen und gegebenenfalls feinfühlig intervenieren. Je nach ihren sprachlichen Fähigkeiten können Kinder ihre Positionen mehr oder weniger deutlich machen. Dies gilt auch für die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern.

Durch gezieltes *Beobachten und Dokumentieren* erfahren Kinder Aufmerksamkeit für ihre sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Kinder haben das Recht, beobachtet und wahrgenommen zu werden.¹¹⁹ Im Portfolio, durch Lerngeschichten, mittels Tonaufnahmen oder über Videografie können sie selbst ihre Lernentwicklung nachvollziehen, z. B. wie sie vor einem Jahr gesprochen haben und wie sich ihre Sprachfertigkeiten seitdem entwickelt haben. Die dialogische Auseinandersetzung mit diesen Instrumenten regt Kinder an, ihre (sprachlichen) Bildungsprozesse zu reflektieren. Beobachten und Dokumentieren stellen zugleich die Basis für die pädagogischen Fachkräfte dar, die Sprachaneignungsprozesse im Sinne des Kindes nachzuvollziehen, zu begleiten, anzuregen und zu unterstützen. Wichtig ist bei Kindern mit (migrationsbedingt) mehrsprachigen Sprachenbiografien, diesen individuellen Hintergrund bei der Einschätzung zu berücksichtigen. Das heißt, der Maßstab für die Einschätzung der Sprachentwicklung sollte die mehrsprachige Sprachentwicklung sein.¹²⁰ Um Wahrnehmungsfehlern zu begegnen und einseitige Wahrnehmungen zu vermeiden, ist es hilfreich, wenn sich die pädagogischen Fachkräfte im Team über ihre Beobachtungen austauschen und so den eigenen Blick erweitern.¹²¹ Kommen pädagogische Fachkräfte im Anschluss an die Beobachtung und Dokumentation zu der Vermutung, dass eine Verzögerung oder Störung in der Sprachentwicklung vorliegt, ziehen sie beispielsweise Logopädinnen und Logopäden zurate. In Abstimmung mit den Eltern wird dann je nach Bedarf die Inanspruchnahme gezielter Maßnahmen, z. B. die additive Förderung in Kleingruppen, Einzelförderung, Logopädie oder Sprachheiltherapie eingeleitet.

Sprachaneignungsprozesse jedes Kindes begleiten, anregen und unterstützen

Im Rahmen sprachlicher Bildung in der Kita stellen pädagogische Fachkräfte vertrauensvolle Beziehungen zu Kindern her und begegnen ihnen mit Neugierde.¹²² Sprachaneignungsprozesse zu begleiten, bedeutet folglich:

- die sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen von Kindern wahrzunehmen und zugewandt hierauf zu reagieren,
- die Sprechfreude von Kindern anzuregen, z. B. durch sprachliche und nicht-sprachliche Reaktionen auf ihr (sprachliches) Handeln, aber auch, indem die eigene Dominanz zurückgenommen wird,
- die Fragen und Gedanken eines Kindes zu den Phänomenen seines Umfeldes wahrzunehmen, seinem Bild von der Welt gegenüber offen zu sein und sprachlich hierauf einzugehen,
- die Emotionen eines Kindes wahrzunehmen, sein Bild von sich im Verhältnis zu seiner Umwelt zu erkunden und sprachlich aufzugreifen,
- sprachliche Äußerungen der Kinder inhaltlich und sprachlich zu modellieren und (Nach-)Fragen zu stellen,
- Sprachaneignungsprozesse von Kindern in ihren lebensweltlich relevanten Sprachen zu beobachten und zu dokumentieren, sich hierüber im Team auszutauschen und sie zu unterstützen,
- anregende Materialien für das Kind greifbar zur Verfügung zu stellen, in denen es sich selbst und seine familialen sprachlichen Erfahrungen wiederfindet.

ERKUNDUNGSFRAGEN 4.3.6

Die folgenden Erkundungsfragen laden ein, die individuellen Zugänge und Wege der Kinder zum Bildungsbereich Kommunikation, Sprachen, Schriftkultur zu entdecken. Sie dienen pädagogischen Fachkräften dazu, die Erfahrungswelten der Kinder genauer in den Blick zu nehmen und dabei die eigene Rolle und das professionelle Handeln zu reflektieren, damit Kinder mit allen ihren Sprachen wertgeschätzt werden und alltagsintegriert sprachliche Erfahrungen machen können. Diese Fragen sind exemplarisch und bieten pädagogischen Fachkräften Anregungen für eigene Erkundungsfragen.



Welche Situationen in unserem Kitaalltag sind besonders sprachanregend, d. h. wann sind die Kinder miteinander und mit Erwachsenen intensiv im Gespräch? Was macht diese Situationen so anregend? Und in welchen Situationen wird kaum gesprochen?



Wie bringen die Kinder ihre Bedürfnisse, Interessen, Gedanken und Gefühle sprachlich und nicht-sprachlich zum Ausdruck? Welche Strategien haben dabei die einzelnen Kinder (jüngere und ältere, aufgeschlossener und zurückhaltender)? Welche Strategien nutzen Kinder mit Hör- oder Seheinschränkungen? Was unterstützt sie dabei, in Kommunikation mit Erwachsenen und anderen Kindern zu treten?



Welche Familiensprachen bringen die Kinder, die pädagogischen Fachkräfte und weitere Mitarbeitende in unserer Kita mit? Wie viele Sprachen gibt es in unserer Kita? Wie viele Kolleginnen und Kollegen in unserem Team sprechen mehr als eine/zwei/drei Sprachen?



Wo werden die Sprachen der Kinder und ihrer Familien in unserer Kita sichtbar? Finden sie sich im Eingangsbereich, in den Informationen und Aushängen für die Eltern, im Portfolio oder der Entwicklungsdokumentation wieder?



Wie setzen die Kinder im Alltag ihre gesamte Sprachlichkeit ein? In welchen Situationen und mit wem mischen sie oder wechseln ihre Sprachen bzw. Sprachvarianten? Und wie offen und wertschätzend sind wir als pädagogische Fachkräfte für die Sprachen der Kinder?



In welchen Situationen wird Sprache eingesetzt, um andere auszugrenzen oder herabzuwürdigen? Welche Wörter tun weh? Wen treffen sie insbesondere? Was tun wir dagegen?



An welchen sprachlichen Ausdrucksformen und in welchem Setting beteiligen sich die einzelnen Kinder gern (Geschichten erzählen, Geschichten erfinden, gemeinsam nachdenken, vorlesen, singen, Briefe diktieren ... in der Gruppe, in geschützteren Situationen ...)? Gibt es für jedes Kind einen passenden Rahmen, um sich sprachlich zu beteiligen?



Wie bringt sich ein Kind sprachlich in das Spiel mit anderen ein? Wie beteiligt es sich an der Verabredung von Regeln und Abläufen?



Inwiefern zeigt das einzelne Kind Interesse und die Freude an Versen, Reimen, Gedichten und Nonsenswörtern? Wie erfasst es ihren Rhythmus (z. B. durch Mitklatschen oder Trommeln)?



Entsprechen die Kinderbücher in unserer Kita den Prinzipien einer inklusiven und diskriminierungssensiblen Pädagogik? Haben wir eine gute Auswahl an Büchern, in denen sich für die Kinder bedeutsame Themen (wie Freundschaft, Familie, Geburt und Tod ...) wiederfinden? Und sind die Bücher für die Kinder stets zugänglich?



Wie setzt sich ein Kind mit (Bilder-)Büchern, Medien und Tonträgern in der Kita auseinander? Wie geht es mit ihnen um, wenn es sich darin wiederfindet und/oder Vertrautes aus seiner Lebenswelt darin wiedererkennt? Inwieweit können dabei auch Eltern und Familien einbezogen werden (z. B. bei Vorlese-Nachmittagen in den Familiensprachen)?



Welche Erfahrungen können die Kinder in unserer Kita mit verschiedenen Schriftzeichen machen und was regt ihr Interesse an Schrift an? Schreiben sie z. B. eigene Kritzelbriefe oder diktieren sie Briefe, Einkaufszettel, Gedanken oder Geschichten lieber? Haben sie die Möglichkeit, die Schriftzeichen verschiedener Sprachen zu erforschen?



Inwiefern und wo können Kinder in ihrer Umgebung Sprachen als Literatur und Kunstform erleben? Gibt es z. B. eine Bibliothek oder Veranstaltungen wie Lesefeste, Bilderbuchkino oder Kindertheater in der Nähe?



In welchen Situationen im Kitaalltag entstehen gemeinsame Nachdenkgespräche? Lassen wir uns dabei von den Gedanken, Fragen und Annahmen der Kinder über die Welt leiten?



Wie äußern Kinder, dass sie die Perspektiven anderer übernehmen können oder Unterstützung bei der (sprachlichen) Lösung eines Konflikts benötigen?



BILDUNGSBEREICH

Ästhetische Bildung: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel ^{4.4}

Sinnliche Wahrnehmung als Erkenntnisweg, den eigenen Eindrücken kreativ Ausdruck verleihen

ÄSTHETISCHE BILDUNG IM ERLEBEN UND IM AUSDRUCK VON KINDERN ERKENNEN

4.4.1

Kinder setzen all ihre Sinne, Emotionen und Ausdrucksmöglichkeiten ein, um die Welt zu entdecken, zu verstehen und mitzugestalten. Je umfassender die Sinne beteiligt sind, desto intensiver können die Kinder empfinden und denken lernen, Erfahrungen sammeln und Hypothesen über die Welt aufstellen. Empfinden und Erkenntnis sind demnach nicht das Ergebnis pädagogischen Bemühens, sondern entwickeln sich vielmehr in der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt. Dabei ist eine große Breite von kindlicher Sinneswahrnehmung und -verarbeitung zu beachten. Kinder unterscheiden sich zum Teil erheblich darin, wie sie Informationen wahrnehmen und in ihren Wissens- und Erfahrungsschatz aufnehmen. Das hängt auch davon ab, welche Sinneskanäle ihnen zur Verfügung stehen. Sind für blinde Kinder das Tasten und Befühlen bei ihrer Auseinandersetzung mit der Umgebung zentral, so können Berührungen bei autistischen Kindern dagegen als Reizüberflutung wahrgenommen werden.

Die Verbindung von sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis wird als ästhetische Bildung verstanden.¹²³

Je stärker die Sinne an der Entdeckung der Umwelt beteiligt sind, umso mehr werden Neugier, Entwicklung und Lernen angeregt – ohne dass Kinder dafür „didaktische Programme“ benötigen.

Denn im kreativen Spiel und Tun vereinen Kinder Fantasie und Realität, also magisches und kognitives Denken. Dabei unterscheiden sie schon sehr früh zwischen „im Spiel“ und „in echt“, zwischen Wirklichkeit und Vorstellung. Viele Kinder wechseln mühelos zwischen diesen Ebenen und gerade in der ästhetischen Praxis entsteht durch diese einzigartige Verbindung von Realität und Fantasie etwas Eigenes. Kinder erleben sich so als Entdeckende und Gestaltende ihrer Welt.

DIE BEDEUTUNG DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG FÜR DIE GESELLSCHAFT ^{4.4.2}

Künste regen die verschiedenen Sinne eines Menschen besonders an, denn bei künstlerisch-kreativen Tätigkeiten

verbinden sich Genuss und Erkenntnis auf einzigartige Weise. Das Hören eines bestimmten Musikstückes weckt beispielsweise Emotionen und Erinnerungen. Gemeinsames Musizieren ist integrativ, unterstützt die Sprachförderung und hilft bei der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Beim Betrachten eines Bildes werden plötzlich Zusammenhänge deutlich, die vorher nicht erkennbar waren. Wenig berührt Menschen emotional so stark wie die Künste, denn sie schaffen auch Erlebnisse von Gemeinschaft, die häufig lebenslang als Momente des gemeinsamen Singens, Tanzens oder Zuschauens in Erinnerung bleiben. So soll Pablo Picasso (1881–1973) gesagt haben: „Kunst wäscht den Staub des Alltags von der Seele.“ Kinder und Erwachsene können sich durch kreatives Tun auch selbst besser kennenlernen. Sich einer Tätigkeit wie Musizieren, Tanzen oder Malen zu widmen, kann Vergnügen bereiten und auch anstrengend sein. „Wie gehe ich mit diesen Gefühlen um und wann bin ich zufrieden mit meinem Tun?“ sind Fragen, die im kreativen Prozess auftauchen können. Beim bildnerischen Gestalten, Tanzen, Theaterspielen oder Musizieren bietet sich die Möglichkeit, sich selbst und die Welt intensiv zu erleben und immer wieder Neues zu entdecken.¹²⁴

ALLTAGSINTEGRIERTE ÄSTHETISCHE BILDUNG IN DER KITA UNTERSTÜTZEN ^{4.4.3}

Für die Praxis bedeutet dies, dass Kitas mit inspirierenden Räumen, sinnesanregenden Materialien und Angeboten zu Tanz, Musik, Malerei oder Theaterspiel zur Entfaltung der „100 Sprachen der Kinder“ beitragen.¹²⁵ Dazu gehören frei zugängliche Materialien und auch „Schätze“, welche die Kinder mitbringen oder selbst gestalten und die einen besonderen Platz bekommen.

Im Kindergarten Elbsand wurde ein „Museum des Krimskrams“ eröffnet, in dem die Kinder all ihre Schätze ausstellten, die sie bei Ausflügen gesammelt hatten oder die sie in ihren Hosentaschen fanden. Es wurden Eintrittskarten gestaltet für die Besucherinnen und Besucher und es gab schön gestaltete Ausstellungsflächen für die Schätze, die alle auch mit einer Geschichte verbunden waren. Diese Geschichten erzählten die Kinder den Gästen und machten gemeinsam mit ihren pädagogischen Fachkräften später daraus ein Büchlein.

Kinder brauchen Menschen, die ihre Fantasie und Kreativität verstehen, wertschätzen und anregen.

^{125:} Die Metapher der „100 Sprachen der Kinder“ stammt aus der Reggio-Pädagogik, die seit den 1980er Jahren die öffentliche Kindererziehung durch ein modernes Bildungsverständnis und die Einbeziehung der Künste in die pädagogische Arbeit von Kitas weltweit veränderte.

Bereits sehr junge Kinder sind empfänglich für komplexe Kunstwerke der Musik, Malerei und des Theaters.

Ihnen nur reduzierte und schablonenhafte Kunstformen anzubieten würde bedeuten, ihre Interessen und Fähigkeiten zu unterschätzen und ihre Erfahrungsräume einzuschränken. Selbst etwas zu gestalten und dabei gemeinsam mit anderen zu agieren, schafft eindrucksvolle und prägende Erlebnisse.

Wie die kindlichen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten im Kita-Alltag entdeckt und angeregt werden können, zeigen die nachfolgenden Bereiche Bildnerisches Gestalten, Musik und Theaterspiel. Zahlreiche Initiativen, Projekte und Angebote in Hamburg werden von der Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendkultur Hamburg initiiert, vernetzt und weiterentwickelt.¹²⁶

BILDNERISCHES GESTALTEN 4.4.4

Kinder beschreiten eigene und individuell verschiedene Wege, um die Welt kennen und verstehen zu lernen. Indem sie zeichnen, malen, collagieren, mit Knete, Gips, Ton, Draht, Wasser und Papier experimentieren, setzen sie sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander und verarbeiten ihre Erlebnisse auch emotional. Eine intensive Wahrnehmung, eine ausführliche sinnliche Erkundung sowie alle kreativen Tätigkeiten von Kindern sind eng verknüpft mit dem Erleben und Verstehen der Welt: „Mit der Zeichnung strukturiert das Kind seine Wahrnehmung. Oder mit den Worten von Rudolf Seitz ausgedrückt: ‚Darstellen heißt klarstellen‘.“¹²⁷

Die kreativen Tätigkeiten haben eine Erkenntnisebene und eine Empfindungsebene: Kinder staunen, freuen sich oder sind verblüfft über ihre Entdeckungen.

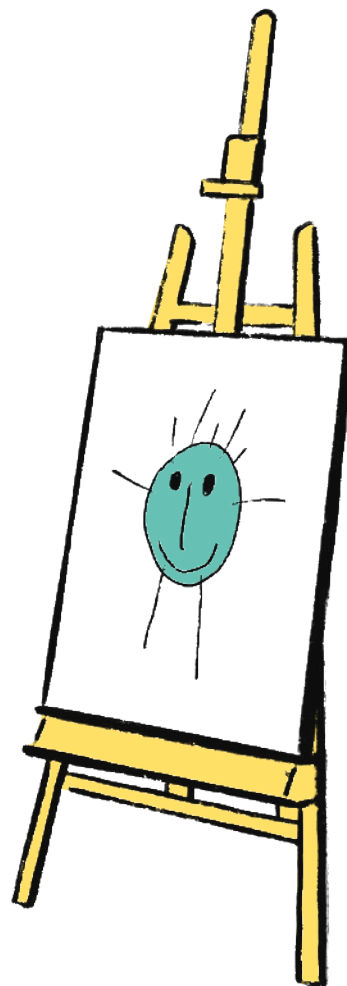
Diese Neugier und Entdeckerfreude zu erhalten und mit neuen Erfahrungsmöglichkeiten zu verbinden, sind wichtige pädagogische Aufgaben. Eng verbunden mit den bildnerischen Tätigkeiten der Kinder sind nicht nur ihre gestalterischen Kompetenzen, sondern auch das Kennenlernen von Symbolsystemen wie zum Beispiel der Schrift- und Zeichenkultur.

Die Aktivitäten zum bildnerischen Gestalten in der Kita können spontan und individuell wie auch projektorientiert erfolgen, d. h. neben dem zur Verfügung stellen frei zugänglicher Materialien können pädagogische Fachkräfte zu gezielten und länger andauernden Phasen der Auseinandersetzung mit bildnerischen Prozessen anregen, deren Inhalte einem bestimmten Thema folgen. Diese *Projekte* können sich aus den Erlebnissen der Kinder entwickeln oder bestimmte Themen aus zeitgenössischer oder klassischer Kunst aufgreifen.¹²⁸

Die freiwillige Teilnahme an diesen Projektphasen ist dabei eine Voraussetzung.

Junge Kinder machen beim Gestalten erste grundlegende Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Materialien und Techniken; bei älteren Kindern können die Angebote zunehmend differenzierter werden.

Kindliche Ausdrucksmöglichkeiten werden außerdem durch das Betrachten von Werken unterschiedlicher Künstlerinnen und Künstlern angeregt. So können Abbildungen von Gemälden, besonderer Architektur oder Skulpturen aus verschiedenen Kunstepochen und Kulturen gemeinsam betrachtet werden, Anregungen zum Gespräch bieten und



die Auseinandersetzung der Kinder begleiten: „Welches Bild gefällt dir besonders?“, „Was passiert wohl gerade auf dem Bild?“, „Dieses Haus hat aber viele Fenster, ganz große und auch ganz kleine. Hat das Haus, in dem du wohnst, auch solche Fenster?“

Beim bildnerischen Gestalten entwickeln Kinder ihre Ideen und Visionen.

Realität und Fantasie, Feststellung und Vorstellung kommen hier in einzigartiger Weise zusammen.

Die Spannung zwischen Möglichem und Unmöglichem, zwischen Realität und Fiktion setzt Kräfte frei, mit denen Kinder sich selbst als Gestaltende ihre Welt erleben können.

128: Themen von Kindern sind z. B.: „Als ich noch ein Baby war“ oder „Ein Torwart aus Ton“, vgl. Reggio Children (2002).

Künstlerische Projekte und Angebote in Hamburg



Die Hamburger Kunsthalle bietet mit ihrem Angebot den Kindern die Möglichkeit, das Museum als Erfahrungsraum und Experimentierfeld zu erleben. Das Kita- und Vorschulangebot orientiert sich an künstlerischen Fragestellungen und an der Entwicklung und den Bedürfnissen der Kinder.

Die von der Kunsthalle entwickelte KITABOX enthält eine Sammlung von sinnlich erfahrbaren und spielerischen Methoden. Sie beinhaltet Anregungen zum gemeinsamen Gestalten, Wahrnehmen, Fantasieren und zum sinnlichen Erfahren von Farben, Gesichtern und Mustern. <https://www.hamburger-kunsthalle.de/kitabox-0>

Auch das Klick-Kindermuseum bietet einen kreativen Raum für die Entdeckung verschiedenster Themen der unterschiedlichen Bildungsbereiche wie z. B. Geld, Körper etc.

[www. kindermuseum-hamburg.de](http://www.kindermuseum-hamburg.de)

MUSIK 4.4.5

Musik ist für viele Kinder und Erwachsene eine Quelle für reiche Empfindungen und für großen Genuss. Von Geburt an gehört musikalisches Empfinden zu den Grundkompetenzen eines Menschen. Schon Säuglinge können zwischen Tönen, Rhythmen und Stimmen unterscheiden und sie genießen das Hören oder Spüren von Tönen und Klängen. Viele Kinder haben Freude an den eigenen Lauten. Sie summen oder singen z. B. beim Spielen oder bei anderen intensiven Tätigkeiten selbstvergessen vor sich hin. Insofern sind Kinder intuitive Musik-Lernende. Dabei spielt die Interaktion mit den Bezugspersonen in der Kita für Kinder eine motivierende und stärkende Rolle. Nachahmen des Gehörten, Freude an gemeinsamen Sing- und Klangspielen können von allen pädagogischen Fachkräften aus der Freude heraus ohne musikalisches Fachwissen spontan initiiert werden.

Musikalische Bildung in der frühen Kindheit hat eine große Bedeutung für die Entwicklung des Menschen. Gemeinsames Musizieren und gemeinsames musikalisches Erleben (z. B. Singen, sich zur Musik bewegen, Konzerte/Aufführungen besuchen und Instrumente kennen- und spielen lernen) haben eine integrative, sprachfördernde und persönlichkeitsbildende Wirkung und leisten einen wichtigen Beitrag für die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder.

Rolf Zuckowski formuliert für die Hamburger Bildungsleitlinien: *„Kinder brauchen Musik und die Musik braucht Kinder. Nur so kann es eine gute Zukunft für ein kulturell vielfältiges Miteinander in unserer Gesellschaft geben. Musik, ob gesungen oder am Instrument zum Klingen gebracht, lässt die Kinder ihre eigene Seele spüren und darüber hinaus die Seele ihrer Mitmenschen.“*

Für die meisten Menschen stellt das Gehör den direktesten Zugang zur Musik dar und das wichtigste Instrument zum Musizieren ist die Stimme. Beim bewussten Musikhören differenzieren die Kinder ihre Wahrnehmungsfähigkeiten,

beim Produzieren von Lauten und Tönen erleben und entwickeln sie ihre eigene Stimme. Auch Menschen, deren Hörvermögen eingeschränkt ist oder die gehörlos sind, nehmen z. B. den Bass eines Musikstückes wahr und entwickeln dadurch eine Beziehung zur Musik.

Musikalische Anregungen können einen positiven Effekt auf Kinder haben, dabei ist musikalisches Talent nicht ausschlaggebend.

Bei Begegnungen mit Musik und beim Musizieren sind Kinder ganz im Hier und Jetzt, sie konzentrieren sich auf die Musik, entwickeln ein feines Gehör und lernen, die eigene Stimme oder ein Instrument zu beherrschen. Musik fördert die kindliche Intelligenz und die innere Ausgeglichenheit. Das soziale Verhalten verändert sich durch das Musizieren vorteilhaft und die Kinder bauen ein positiveres Bild von sich selbst auf.¹²⁹

Für die Identitätsentwicklung braucht es Liedinhalte, in denen sich Kinder wiederfinden können.¹³⁰ Identifizierungschancen mit Liedinhalten sind besonders groß, wenn Kinder in Kontakt mit Liedmaterial gelangen, das ihre Themen berührt und inhaltlich auf Ausgrenzung und Stigmatisierung hin reflektiert wurde.

Auch beim aktiven Musizieren sollten Fachkräfte darauf achten, Rollen und Verantwortlichkeiten im Musiktheater, im szenischen Musikspiel oder in der Tanzperformance im Sinne der Kinder genderneutral und diskriminierungssensibel zu gestalten und zu verteilen.

Singen und Lautmalereien machen Freude und unterstützen den Spracherwerb. Die Kinder lernen, ihre Atmung und Lautproduktion in Einklang zu bringen – eine der Voraussetzungen für flüssiges Sprechen. Bereits mit zwei bis drei Jahren beginnen Kinder, Lieder nachzusingen. Sie entwickeln zunächst eine Vorstellung vom „Umriss“ der Melodie, der gesungene Rhythmus folgt dem Sprachrhythmus des Liedtexts. Im Laufe des Kindergartenalters werden Lieder ausdifferenziert, zum Ende hin sind gesungene Melodien deutlich erkennbar.¹³¹

Deshalb ist das gemeinsame Singen von pädagogischen Fachkräften und Kindern Genuss und musikalische Bildung zugleich. Mit Stimme, Körper und Instrumenten können bestehende Lieder nachgespielt bzw. -gesungen oder neue Stücke improvisiert bzw. erfunden werden. Neben Kinderliedern in den Sprachen der Kinder und ihren Lieblingsliedern haben auch anspruchsvolle, komplexe Musikstücke Platz in der Kita. Deren Auswahl – orientiert an der Aufmerksamkeitsspanne und den Interessensbereichen der Kinder – kann sowohl kurze Stücke als auch längere und unterschiedliche Werke aus verschiedenen Kulturen umfassen. Musik hat enge Verbindungen zu anderen Kunstformen und das szenische, bildnerische oder bewegte Darstellen von Musik fördert die Verknüpfung mehrerer Sinne. Im Tanz können Kinder ihrer Wahrnehmung von gehörter Musik unmittelbaren Ausdruck verleihen. Sie reagieren mit ihrem Körper und ihren Bewegungen zum Beispiel auf Stimmungen in der Musik oder auf ihren Rhythmus.

Wie die anderen Bereiche der ästhetischen Bildung auch bietet die Musik einen emotionalen Zugang zur Welt:

Der Genuss von Stille und Klängen der Natur – wie beispielsweise Wind, der Bäume rascheln lässt, Wasserplätschern oder Tierstimmen –, aber auch die Wahrnehmung von Zivilisationslärm lösen Gefühle aus und können bei Kindern ein inneres Bedürfnis wecken, ihr Umfeld nachhaltig mitzugestalten.

Musik und akustische Signale oder Rituale sind ein klassisches Mittel, um immer wiederkehrende Situationen einzuleiten oder zu beenden und die Kindergemeinschaft so auf die kommende Aktivität wie z. B. den Morgenkreis oder das Mittagessen einzustimmen und die Aufmerksamkeit darauf zu zentrieren.

Ein von Musik durchdrungener Alltag lässt Kinder die Musik als Kunstform und auch als spontane persönliche Ausdrucksform erfahren.

Musikalische Projekte und Angebote für Kitas in Hamburg

In Hamburg gibt es viele Angebote, die Fachkräfte, Kinder und Familien dabei unterstützen, musikalisch aktiv zu sein und gemeinsam auf musikalische Entdeckungsreise zu gehen.

Dazu zählen z. B. das Projekt Klangstrolche¹³² sowie die speziellen Angebote von Elbphilharmonie¹³³ und der Hamburgischen Staatsoper¹³⁴ für Kinder aus Kitas.

THEATERSPIEL 4.4.6

Zum Vergnügen von Kindern gehört es, in ihrem Spiel verschiedene Identitäten anzunehmen und dabei Geschichten zu erfinden. Ihre Geschichten und Spielszenen möchten die Kinder manchmal auch anderen zeigen – diese Ausdrucksform ist das Theaterspiel.

Beim Theaterspiel geht es also nicht um das Auswendiglernen von Texten und das Nachspielen festgelegter Rollen, sondern um das, was Kinder von sich aus und gern tun: also spielen, in verschiedene Rollen schlüpfen und dabei so „tun als ob“.

Gerade in den letzten Jahren wurden neue Ansätze zum „Theater für die Allerkleinsten“ entwickelt und zahlreiche Projekte zeigen, wie auch junge Kinder diese Kunst genießen und ausüben.¹³⁵

Diese Ansätze beziehen sich explizit auf die Entwicklung und die Interessen der Kinder. Es geht um **Theaterspiel**, d. h. der selbstbestimmte, spielerische Charakter ist bei den Improvisationen und Spielstücken mit den Kindern maßgeblich. In enger Verbindung zu den Entwicklungsprozessen von Kindern gelten für das Theaterspiel folgende Merkmale:

Theaterspielen mit Kindern ist vor allem Improvisation und die Themen orientieren sich an der Erfahrungswelt der Kinder, d. h. sie greifen ihre Erfahrungen und Erlebnisse auf. Dies gilt für alle Altersstufen, denn der Übergang

zwischen Explorationsspiel, Nachahmendem Spiel, Als-Ob-Spiel und Improvisation ist bei Kindern fließend. Starre Vorgaben der Erwachsenen würden die Imagination und das Spiel der Kinder nur stören. Allerdings können die pädagogischen Fachkräfte als „Spielleiter und Spielleiterinnen“ etwas szenisch zeigen oder vormachen, die Kinder schauen zu und improvisieren weiter. So erhält das Theaterspiel den Charakter einer Performance. Entscheidend für das Theaterspiel mit Kindern ist das Prinzip der Freiwilligkeit, der Improvisation und des selbstbestimmten Spiels. Da dieses Spielen mit dem Einsatz von Körper, Stimme, Sprache oder Musik lebendig wird, finden sich im Theaterspiel so gut wie alle anderen Bildungsbereiche wieder.

Theater ist nachahmendes Spiel, in dem soziale Wirklichkeit in Als-Ob-Handlungen verändert und mit Hilfe künstlerischer Mittel umgestaltet wird. Theaterspiel mit den Jüngsten bedeutet in erster Linie Nachahmung in alltäglichen Kontexten: Wenn zum Beispiel Zweijährige mit einem Erwachsenen gemeinsam „Groß-Sein“ und „Klein-Sein“ spielen und diese Verwandlungen körperlich, mimisch und sprachlich ausdrücken, sind dies wichtige Aspekte des nachahmenden Spiels, das als bewusst gestaltete Situation im pädagogischen Alltag zum Theaterspiel wird. „Die im Theaterspiel mit Zweijährigen praktizierte Vermittlungsform von Vormachen und Nachahmen entspricht dem altersgemäßen Imitationsverhalten.“¹³⁶

Theater ist ein Spiel mit Symbolen. Elemente aus Sprache, Bewegung oder Musik werden genutzt, um Geschichten und Emotionen manchmal auch ohne Worte darzustellen. Das Symbol- oder Als-ob-Spiel ist für Kinder ab dem zweiten Lebensjahr besonders faszinierend. Die meisten Kinder wissen, dass es sich um ein Spiel handelt, bei dem sie vorgeben etwas zu tun oder zu sein oder wo etwas nicht „in echt“, sondern nur „im Spiel“ geschieht. Die Verbindung von Realitätssinn und magischem Denken ist ab dem zweiten Lebensjahr gut zu beobachten, da Kinder innerhalb kurzer Zeit mit Hilfe ihrer Fantasie und Vorstellungskraft eine neue Welt entwickeln können: Sie werden zu einem Tier, einem Fabelwesen oder einer anderen Person und mit Stöckchen oder Steinen können sie zaubern und Wünsche erfüllen. Alltägliche Handlungen wie Essen, Schlafen oder An- und Ausziehen eignen sich bei den Jüngsten besonders gut dazu, diese Als-Ob-Handlungen anzuregen. Ein schlafendes Häschen zum Lied „Häschen in der Grube“ darzustellen oder eine Puppe an- und ausziehen und dabei einen Elternteil zu mimen, sind bekannte Beispiele dafür. Meist übernehmen dann die Kinder die weitere Gestaltung.

Ältere Kinder setzen zunehmend Körper, Sprache und Improvisation bei ihren Als-Ob-Handlungen ein, zum Beispiel wenn sie einen Weg durch die Kita aufbauen, um einen Schatz zu erreichen oder um die Zwerge in ihrem Versteck zu besuchen: Die Kinder finden ihren Weg zum Ziel dabei immer wieder auf andere Weise und spielen ihre eigene Geschichte. Da sie ihre Geschichten vor allem emotional erleben, müssen sie keine Texte und Handlungen auswendig lernen, sie **empfinden** ihre Geschichte immer wieder neu und gestalten sie dabei jedes Mal anders. Auch das Nachspielen von Lieblingsbüchern folgt in erster Linie

den Empfindungen und Gefühlen der Kinder in ihren selbstgewählten Rollen.

Theater ist ein Spiel vor Publikum, d. h. eine Handlung, Szene oder Geschichte wird anderen gezeigt. Dies ist der Unterschied zu sozialem Alltagshandeln und zum Rollenspiel. Schon ein Tuch kann zur Bühne werden und wer auf dem Tuch sitzt, ist auf der Bühne, alle anderen sitzen um das Tuch herum und stellen das Publikum dar. Auch dabei gibt es Regeln, die die Kinder allmählich verstehen: Ein Kind macht etwas vor. Wenn mehrere Kinder etwas vormachen, verständigen sie sich, wer was macht. Das Publikum wiederum schaut aufmerksam und still zu und am Ende applaudiert es. Dabei empfinden die Kinder diese „Auftritte“ ganz unterschiedlich: „Meistens war dieses Auf-die-Bühne-Gehen begleitet von einem Körper- und

Gesichtsausdruck der Konzentration und freudigen Spannung (...). Den Allerjüngsten oder Schüchternen reichte es allerdings schon vollkommen aus, sich für einen Moment auf die Bühne zu stellen, alle Augen auf sich zu spüren und dann schnell unter Applaus wieder zu gehen.“¹³⁷

Theaterprojekte und Angebote in Hamburg

Das FUNDUS THEATER | Forschungstheater ist ein Kindertheater, das seine Bühne als szenisches Labor versteht. Es bietet im Bereich der kulturellen Bildung zahlreiche Projekte an, in denen Kinder partizipieren, forschen und mitgestalten.

www.fundus-theater.de

ERKUNDUNGSFRAGEN 4.4.7

Die folgenden Erkundungsfragen laden ein, die individuellen Zugänge der Kinder zum Bildungsbereich Ästhetische Bildung zu entdecken. Sie dienen pädagogischen Fachkräften dazu, die Erfahrungswelten der Kinder genauer in den Blick zu nehmen und dabei die eigene Rolle und das professionelle Handeln zu reflektieren. Ziel ist es, dass Kinder dadurch ihre Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten im Kita-Alltag entdecken und weiterentwickeln können. Diese Fragen sind exemplarisch und bieten pädagogischen Fachkräften Anregungen für eigene Erkundungsfragen.

Bildnerisches Gestalten

-  Welche Themen und Geschichten bewegen die Kinder gerade und wie bzw. mit welchen Materialien drücken sie diese aus?
-   Mit welchen Materialien und Werkzeugen arbeiten die einzelnen Kinder gerne: Ton, Hölzer, Draht, u. a. m. Arbeiten sie dabei gern im Stehen, im Sitzen, an Tischen, auf dem Boden, an Staffelleien oder anderen Orten?
-  Welche Materialien aus der Natur oder dem Haushalt eignen sich zum kreativen Gestalten? Wo können wir diese finden?
-  Ressourcenschonende Materialnutzung ist ein Aspekt von BNE. Wie können wir als pädagogische Fachkräfte darauf achten, ohne das kreative Tun der Kinder einzuschränken oder zu blockieren?
-  Welche Sinne nutzt das einzelne Kind am liebsten zur Entdeckung seiner Umwelt: Schauen, Lauschen, Schmecken, Tasten, Anfassen, Sich-Bewegen? Findet es für seine Sinnesreise eine anregungsreiche Umgebung?
-   Welche Ästhetik zeigen die Räume in unserer Kita? Welche Kunstformen gibt es auf dem Gelände der Kita und in ihrem unmittelbaren Umfeld zu entdecken: Kunst am Bau, Figuren in Parks und auf Spielplätzen, Graffiti, Bilder und Plakate, Werbung, Lichtinstallationen ...?
-  Gibt es „Schätze“ in den Familien, die für die Kita gehoben werden könnten? Beispielsweise schöne Gegenstände, Schmuck, Bilder, Bücher oder Handwerkskunst? Gibt es Familienmitglieder, die mit eigener Erfahrung aus den Bereichen Musik, Bildende Kunst oder Theater etwas beisteuern könnten?
-  Was können Kinder im eigenen und in anderen Stadtteilen Hamburgs entdecken: Spuren religiöser Kunst, alte und neue Gebäude, Figuren und Installationen wie die Schiffsbleche ...? Wie können wir als pädagogische Fachkräfte den Kindern einen Zugang zu diesen Entdeckungen ermöglichen?
-  Kennen und nutzen wir Angebote des Hamburger Kindermuseums KL!CK, des Museumsdienstes Hamburger MUSEUMS-KINDER, des Kinderbuchhauses in Altona oder die Kita Box der Hamburger Kunsthalle?
-  Gibt es Künstlerinnen und Künstler in Hamburg, die für bzw. mit Kindern arbeiten oder ihren Schaffensprozess mit Kindern teilen? Gibt es Künstlerinnen und Künstler, die bestimmte Identitätsmerkmale wie Hautfarbe, Familiensprache, Religion, Behinderung etc. mit den Kindern in unserer Kita teilen und sich zur Identifikation anbieten?

Musik

-  Wo überall und wie oft erleben die Kinder Musik in ihrem Alltag? Wann wird bei uns in der Kita gesungen? Gibt es Rituale, die von Musik begleitet werden? Welche Instrumente können die Kinder selbstständig nutzen?
-  Welche akustischen Erfahrungen machen die Kinder mit Alltagsgegenständen? Welche Angebote finden sie dafür in der Kita?
-  Welche Geräusche erzeugt ein Kind gerne mit seinem Körper und welche Körperteile nutzt es dafür: die Stimme, die Hände, die Füße, die Nase, den Bauch ...? Macht es dabei gerne laute und leise Töne und Geräusche? Drückt es seine Stimmungslage mit Tönen aus?
-  Welche Rhythmen und Melodien bevorzugt das einzelne Kind? Welche Musik und welche Lieder mag es besonders? Haben dabei Klangfarben, Stimmen, instrumental erzeugte Töne, Rhythmen oder Texte eine besondere Bedeutung für das Kind?
-  Welche Musik kennen die Kinder von zu Hause und welche Möglichkeiten haben sie in der Kita, auch ihnen unbekannte Musik kennenzulernen? Wie reagieren sie auf solche neuen Erfahrungen?
-  Welche Bedeutung geben wir als pädagogische Fachkräfte den verschiedenen musikalischen Traditionen und Vorlieben und berücksichtigen wir dabei auch die Mehrsprachigkeit der Kinder?
-  Hinterfragen wir Liedtexte in Bezug auf Klischees? *Welche Botschaften erhalten Kinder durch Liedtexte zu ihren Identitätsmerkmalen?* Haben wir Lieder schon einmal mit den Kindern zusammen umgeschrieben und wie haben wir die Kinder dabei erlebt? Enthält unser Liedrepertoire Lieder, die dazu anregen, den Horizont der Kinder zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten zu erfahren?¹³⁸
-  Welche musikalische Begeisterung gibt es bei uns im Team? Wer spielt ein Instrument, wer singt gern, wer hat eine spannende Musik-Sammlung zuhause?
-  Können Musikerinnen und Musiker aus Familien oder Orchestern der Stadt eingeladen werden, um vorzuspielen und mit den Kindern gemeinsam zu musizieren?
-  Wo erleben Kinder auf ihren täglichen Wegen Musik, beispielsweise im öffentlichen Raum wie in Bahnhöfen, in der U-Bahn, in Warenhäusern oder auf der Straße?
-  Welche Angebote für Kinder der Hamburger Opern, Konzerthäuser und Musikschulen wie z.B. „Das klingende Mobil“ der Elbphilharmonie nutzen wir? Sind sie erschwinglich? Könnten Musikerinnen und Musiker für Patenschaften für eine Kita / für musikbegeisterte Kinder aus Kitas eines Stadtteils gewonnen werden?
-  Gibt es Musikerinnen, Musiker, Tänzer und Tänzerinnen in Hamburg, die bestimmte Identitätsmerkmale wie Hautfarbe, Familiensprache, Religion, Behinderung etc. mit den Kindern in unserer Kita teilen und sich zur Identifikation anbieten?

Theaterspiel

-  Welche Angebote für das freie Rollenspiel finden die Kinder bei uns in der Kita und wie nutzen sie sie? Was könnten wir den Kindern noch zur Verfügung stellen?
-  Gibt es Räume und Material für eine Bühne sowie Licht- und Schattenspiele? Gibt es einen Vorhang oder andere Möglichkeiten, um auf- und abzutreten? Haben wir die Möglichkeit, die Aufführungen mit den Kindern aufzunehmen und anzusehen?
-  Gibt es bestimmte Handlungen, die die Kinder immer wieder (nach)spielen? Und finden sich dabei Vorlieben und Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder jüngeren und älteren Kindern?
-  Wie drückt das einzelne Kind seine Gefühle mimisch und gestisch aus – wie zeigt es Wohlbefinden, Freude, Unsicherheit, Angst ...?
-  Zeigt es Vorlieben für nachahmendes Spiel, das Explorations- oder das So-tun-als-ob-Spiel? Singt, tanzt und bewegt sich das Kind auch mit und vor anderen Kindern und Erwachsenen?



Wo erleben Kinder in ihrem Alltag Theater und Theaterspiel: Bei Straßenkünstlern, über Plakate, in Theatern der Umgebung, in den Familien? Gibt es in der Umgebung der Kita Theaterangebote für Kinder? Wie können diese kostengünstig genutzt werden?



Wie können die Kinder in der Kita Theaterspiel erleben: Könnten wir zum Beispiel eine Geschichte, welche die Kinder gerne hören, auch als kleines Puppentheater vorspielen, statt sie vorzulesen? Wie ermöglichen wir es den Kindern, sich dabei aktiv einzubringen?



Welche Geschichten, Tänze und Theaterstücke kennen die Kinder aus ihren Familien, von ihren Reisen und aus verschiedenen Kulturen? Haben sie und die Familien die Möglichkeit, in der Kita über ihre Erlebnisse wie einen Theaterbesuch oder über Tänze und Kostüme aus den Familien-Kulturen zu berichten? Was können die Kinder von zuhause mitbringen?



Gibt es Schauspielerinnen und Schauspieler in Hamburg, die bestimmte Identitätsmerkmale wie Hautfarbe, Familiensprache, Religion, Behinderung etc. mit den Kindern in unserer Kita teilen und sich zur Identifikation anbieten?

BILDUNGSBEREICH

Digitale Medienbildung ^{4.5}

Digitale Medien aktiv und produktiv nutzen, Informationen kritisch hinterfragen

DIGITALE MEDIEN IN DER LEBENSWELT VON KINDERN ERKENNEN ^{4.5.1}

Digitale Medien sind allgegenwärtig. Sie sind auch aus der Lebenswelt von Kindern nicht mehr wegzudenken: Kinder werden oft vom ersten Moment ihrer Geburt an fotografiert und sie beobachten, dass Erwachsene ihre Smartphones, Smartwatches und anderen Geräte stets in Reichweite haben. Für Kinder ist es ein spannender und wichtiger Prozess zu entschlüsseln, welche Funktion und Bedeutung diese Objekte in unserer Gesellschaft haben: Wieso sind sie so wichtig, dass fast alle Menschen sie immer nah bei sich tragen, selten aus der Hand geben und regelmäßig anschauen? Schon früh ahmen sie das Verhalten von Erwachsenen und älteren Kindern nach, indem sie zum Beispiel Smartphones ans Ohr halten oder Wischbewegungen auf dem Bildschirm machen.

Kinder nehmen digitale Inhalte anders wahr als Erwachsene und wenden sich den Geräten neugierig, entdeckend und ohne Vorbehalte zu.

Sie erfahren, dass das Antippen oder Wischen eines Touchscreens eine direkte Reaktion hervorruft. Schritt für Schritt lernen sie mehr Funktionen kennen: ob Videotelefonie mit den Großeltern, das Fotografieren und Filmen, erste Sendungen, Apps oder Spiele. Digitale Medien eröffnen Kindern neue, unbekannte Welten und Sachverhalte.

Außerdem bieten sie Kindern zusätzliche Entdeckungs- Gestaltungsmöglichkeiten. Über die Sprachausgabe können sie bereits Fragen im Internet recherchieren, bevor sie lesen und schreiben können. Dabei sind die Medienerfahrungen der Kinder sowohl im Umfang als auch in der Ausrichtung sehr unterschiedlich, denn jede Familie hat ihre eigenen Praktiken und Regeln.

Während analoge Medien wie Bilderbücher meist im Dialog mit dem Kind angeschaut werden („Zeigst du mir die Katze?“, „Was macht das Kind da?“), erfahren Kinder im Umgang mit digitalen oder elektronischen Medien häufig weniger Unterstützung bei der Erkundung und Verarbeitung der Inhalte – unter anderem, weil die Mediennutzung von Kindern im Familienalltag oft dazu dient, die Kinder ohne elterliches Beisein zu beschäftigen. Dieser Dialog ist jedoch wichtig, damit Kinder die Bilder bzw. das, was sie sehen, Schritt für Schritt und in ihrer eigenen Geschwindigkeit erkunden und verstehen können. Dieser Erkundungsverlauf ist nicht „linear“: Kinder blättern in Büchern vor und zurück, schlagen das eine zu und holen sich das nächste. Digitale Inhalte werden jedoch häufig nicht mit Pausen, Vor- und Zurückspulen, Nachfragen und Wiederholungen rezipiert. Oft wird dies von Erwachsenen nicht für notwendig erachtet, da das Verständnis vorherrscht, Kinder würden die digitale Welt intuitiv verstehen. Dabei gerät in den Hintergrund, dass Kinder in der digitalen Welt viele Eindrücke bekommen, die sie kaum allein ordnen und verstehen können. Zudem stellen sich ihnen Fragen, mit

denen sie nicht allein gelassen werden sollten: „Was ist eigentlich das Internet?“, „Können mir alle Menschen auf der Welt schreiben?“, „Kann Superman wirklich fliegen?“ Erwachsene – sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte – stehen der Mediennutzung von Kindern zum Teil kritisch oder skeptisch gegenüber. Während es befürwortet wird, wenn Kinder sich mit Büchern beschäftigen, weckt die Nutzung eines Tablets oder Smartphones kaum positive Assoziationen. Viele Kinder erfahren negatives Feedback für ihr Interesse an digitalen Medien. Erzählt ein Kind von einem Märchen, das es vorgelesen bekommen hat, sind die Reaktionen von Erwachsenen oft andere, als wenn es von einer Fernsehserie erzählt. Für das Kind steht hingegen das Ereignis oder die Geschichte im Vordergrund.

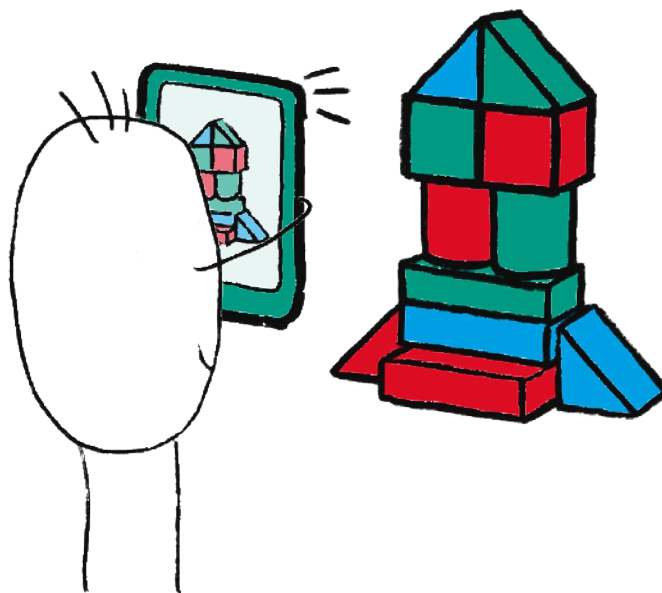
Für Kinder ist es wichtig, dass sie Bezugspersonen haben, die offen für ihre Medienerfahrungen sind, sich dafür interessieren, sie dabei begleiten und als Ansprechpartner bzw. -partnerinnen zur Verfügung stehen.

Nur so entwickeln Kinder das Vertrauen, dass sie sich bei Problemen oder in Risikosituationen an Erwachsene wenden können.

GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG DER DIGITALEN MEDIENBILDUNG 4.5.2

Medien¹³⁹ beeinflussen seit Jahrhunderten den Alltag, die Kommunikation und das Zusammenleben von Menschen – auch von Kindern. Mit der fortschreitenden Digitalisierung hat sich die Bedeutung von Medien und auch die Art, wie wir mit ihnen interagieren, jedoch wesentlich und innerhalb weniger Jahre grundlegend verändert: Wir können mit ihnen sprechen, unendliche Wissensbestände in der Hosentasche herumtragen, uns eine auf unsere Interessen zugeschnittene Auswahl an Inhalten anzeigen lassen und vieles mehr. Die Auswirkungen Künstlicher Intelligenzen treiben diese Umbrüche noch schneller und umfassender voran – mit unabsehbaren Folgen. Die technologischen Neuerungen bringen gesellschaftliche Entwicklungen mit sich, die keinesfalls nur Erwachsene betreffen. Kinder kommen in immer jüngerem Alter mit digitalen Geräten in Kontakt, da sie sich über die Touch-Technologie oder Spracheingabe viel leichter bedienen lassen, als es noch mit der Computermaus und der Tastatur der Fall war. Auch das Angebot an Apps, Spielen, Serien und Filmen, die sich speziell an Kinder im Kita-Alter richten, wächst stetig. Bereits in der Kita können pädagogische Fachkräfte und Eltern gemeinsam die Weichen dafür stellen, in welcher Welt Kinder aufwachsen und mit welchem Selbstverständnis sie Medien nutzen – ob als Konsumentinnen und Konsumenten oder als kompetente, kreative und selbstbestimmte Nutzerinnen und Nutzer. Sowohl bei der Nutzung digitaler Medien insgesamt als auch der Entwicklung eines medienkritischen Verständnisses von Kindern sind die jeweiligen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder zu bedenken. Etwa um das vierte Lebensjahr

herum können Kinder die eigene innere Realität von der äußeren Realität sicher unterscheiden. Erst dann können Kinder über das eigene Denken und das Denken anderer Menschen nachdenken. Ein Bewusstsein über das eigene Denken entsteht. Zu erfassen, dass zum Beispiel eine KI eine Einheit darstellt, die auf eine künstliche Art denkt, aber kein Bewusstsein über das eigene Denken hat, ist komplex. Aber gerade für eine kritische Nutzung von digitalen Medien ist dies wichtig. Die Frage danach, welche Auswirkungen diese neuen digitalen Realitäten auch auf die Kindertagesbetreuung Kita haben, kann noch nicht abschließend beantwortet werden, denn zurzeit wird gesamtgesellschaftlich gerade um eine ethisch begründete Nutzung von Künstlicher Intelligenz gerungen. Für die Kita gilt es, die digitalen Entwicklungen aufmerksam wahrzunehmen und die Kinder beim Aufwachsen in einer zunehmend digitalen Welt achtsam zu begleiten.



DIGITALE MEDIENBILDUNG UND INTERESSE IN DER KITA UNTERSTÜTZEN 4.5.3

Erfahrungen, die Kinder mit Medien machen, spielen in der Kita eine große Rolle. Die Kinder verarbeiten sie im Spiel und bringen ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Fragen in die Kindergruppe ein. Die Medieninteressen der Kinder prägen die Kinderkultur und haben Einfluss darauf, womit sich die Kinder in der Gruppe oder allein beschäftigen, welche Charaktere sie in Rollenspielen nachahmen und mit welchen Fragen sie sich auseinandersetzen. Auch über ihre Spielsachen, Anziehsachen, Rucksäcke und Brotdosen drücken viele Kinder aus, wer ihre aktuellen Helden bzw. Heldinnen sind. Entsprechend hat die Kindertageseinrichtung als Bildungsinstitution die Aufgabe, sich mit diesen Interessen und Erfahrungen der Kinder auseinanderzusetzen und Kinder zu ermutigen, sich vielfältig dazu auszudrücken. Orientiert an der Frage, was Kindern an ihren Helden bzw. Helden wichtig ist und welche Themen damit

139: Im Zeitverlauf: Bücher, Zeitungen, Radio, Kino, Fernsehen.

verbunden werden können, haben Kinder und Erwachsene die Gelegenheit, gemeinsam zu lernen: Pädagogische Fachkräfte müssen nicht alles wissen oder bis ins Detail geplant haben.

Zeigen sich pädagogische Fachkräfte neugierig und offen gegenüber diesen Themen, können sie viel Neues über die Kinder und ihre Medienhelden erfahren.

Die Erzieherin Pia beobachtet, dass eine recht stabile Gruppe von Kindern immer wieder mit von zu Hause mitgebrachten Plüschhunden und imaginären Fahrzeugen spielt. Sie recherchiert und schaut einige Folgen der Serie, die die Kinder dort nachspielen und weitererzählen. Dabei erkennt sie, dass darin Themen wie Freunde finden, gemeinsam etwas schaffen, verschieden sein, Abenteuer erleben oder anderen helfen vorkommen, die von den Kindern auch immer wieder im Spiel aufgegriffen werden. In den nächsten Tagen beobachtet sie die Kinder aufmerksam und wird dann zum Mitspielen aufgefordert: „Du bist Sky!“. Beim Mitspielen erfährt sie von den Kindern weitere Details, zum Beispiel von den Halsbändern der Hunde: „Da sind Schützer dran“, erklärt Charlotte.¹⁴⁰

Ebenso wichtig ist es, erkennen zu können, wann dringender Handlungsbedarf gegeben ist, etwa, wenn Kinder von nicht-altersgerechten Inhalten überfordert sind.

Medienbildung hat zum Ziel, Medienkompetenz zu fördern. Dies ist ein lebenslanger Prozess, denn digitale Medien sind ununterbrochen im Wandel.

Viele Kinder sammeln zwar breite Erfahrungen in der Nutzung von Medien, dies bedeutet jedoch nicht, dass sie dazu befähigt werden, digitale Medien kompetent, reflektiert und selbstbestimmt zu nutzen.

Medienkompetenz ist 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 oder Urlaube geplant werden, wie für Unterhaltung und Entspannung gesorgt oder mit anderen Menschen zusammengearbeitet wird. In der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz 2016) wurden sechs Bereiche der Medienkompetenz definiert: 1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, 2. Kommunizieren und Kooperieren, 3. Produzieren und Präsentieren, 4. Schützen und sicher Agieren, 5. Problemlösen und Handeln und 6. Analysieren und Reflektieren.¹⁴¹ Entsprechend dieser unterschiedlichen Bereiche gibt es viele verschiedene Ausrichtungen von Medienkompetenz: Teils steht der kreative Einsatz digitaler Medien im Vordergrund (z. B. das Experimentieren mit Fotografie, Videos und Stop-Motion, mit Hörspielen und Tonaufnahmen), teils eher das Erforschen der Natur und Umwelt (z. B. über Endoskop-Kameras, Mikrophone oder Pflanzenbestimmungs-Apps). In sogenannten Maker-Spaces forschen und tüfteln Kinder mit Stromkreisen oder erfinden neue Maschinen. Mit den Kindern kann darüber diskutiert werden, woran man Werbung

erkennt, welche verschiedenen Funktionen digitale Medien erfüllen (und welche nicht) und dass jedes Kind das Recht an seinem eigenen Bild hat und warum dieses Recht besonders schützenswert ist. Die Kinder können nachschlagen, was in den Büchern der Kita zu einem aktuellen Thema zu finden ist und ebenso eine Kindersuchmaschine zum Recherchieren verwenden. Man kann mit ihnen erkunden, wie sich Medien verändert haben und darüber philosophieren, wie sie wohl in ein paar Jahren aussehen könnten. Kinder können sich dazu äußern, welche Regeln sie im Umgang mit digitalen Medien für richtig erachten und diese untereinander aushandeln. Sie können darin gestärkt werden, Risiken der Mediennutzung zu erkennen, um besser vor nicht geeigneten Inhalten geschützt zu sein.¹⁴² Außerdem können Kinder erkunden, wie Medien ihre Stimmung und ihre Beziehungen beeinflussen und wie ein gesunder und selbstbestimmter Umgang mit ihnen aussehen kann. Sie können sich über die Bedeutung von digitalen Medien in unserer Gesellschaft austauschen und daraus Rückschlüsse für ihr eigenes Leben ziehen. Damit Kinder erfahren können, wie Medien funktionieren und dass Medien nicht die soziale Wirklichkeit abbilden, können pädagogische Fachkräfte mit ihnen z. B. Filme, Trickfilme, Podcasts, Hörspiele etc. selbst produzieren. Das praktische Erfahren von Produktionstechniken bietet einen weiteren wichtigen Zugang zur Entwicklung von Medienkompetenz und eröffnet den Kindern vielfältige Mittel und Kanäle, um sich auszudrücken.

Wichtig ist es, dass sich die medienpädagogische Arbeit immer an den Themen und Bedarfen der Kinder orientiert, sie begleitet, ihre Fragen beantwortet und ihre Erfahrungen und Emotionen einbezieht. In der Kindertageseinrichtung können Kinder dazu angeregt werden, digitale Medien als Werkzeug zu verstehen, welches von Menschen erschaffen wurde, um bestimmte Zwecke zu erfüllen und hilfreich zu sein. So selbstverständlich, wie Kinder mit Büchern, Scheren oder Fotoapparaten umgehen können, sollten sie auch die Gelegenheit haben, digitale Medien und technischen Geräte für ihre Vorhaben zu nutzen. Und indem Kinder digitale Medien erkunden und ihre Erfahrungen dabei machen, können sie sich gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften weitere Nutzungsmöglichkeiten erschließen. Dabei ist Wiederholung eine wichtige Voraussetzung für das Lernen von Kindern: Medienbildung ist keine „Sonderveranstaltung“ und kein vorübergehender Trend, sondern braucht eine regelmäßige und sinnvolle Integration in den Alltag.

Wichtig zu beachten ist, dass Kinderrechte nicht nur in der analogen Welt gelten!

Kinder haben ein Recht darauf, mit und über digitale Medien zu lernen, sie dazu zu nutzen, an der Gesellschaft teilzuhaben – aber diese Erfahrungen auch in einem geschützten Rahmen und unter der Begleitung von Erwachsenen machen zu können. Dabei sind diverse Fähigkeiten notwendig, um digitale Medien selbstbestimmt und zur Unterstützung der eigenen Bedürfnisse nutzen zu lernen, statt den Alltag von einem unregulierten Medienkonsum beherrschen zu lassen. Wichtig ist auch der kritische Blick auf Darstellungen von Menschen in den digitalen Medien:

141: Reichert-Garschhammer (2020) hat diese Bereiche für den frühkindlichen Kontext näher beschrieben und ausdifferenziert.

Wie werden Menschen dargestellt? Sind diese Darstellungen stereotypisch, einseitig, diskriminierend? Was kann dagegen unternommen werden?

Medienkompetenz ist damit ein immer wichtiger werdender Faktor für Inklusion und Chancengerechtigkeit:

Sich in der heutigen Gesellschaft kompetent zu informieren, an aktuellen Debatten teilzuhaben und seine demokratischen Rechte wahrzunehmen, erfordert Medienkompetenz. Insbesondere für Kinder mit Beeinträchtigungen oder in besonderen Risikolagen, wie beispielsweise mit Flucht- oder Gewalterfahrungen, können technische Hilfsmittel die Ausdrucksfähigkeit des Kindes verbessern, Kinder darin bestärken, sich Gehör zu verschaffen, oder einen Zugang zu Hilfeangeboten bieten. Digitale Tools spielen z. B. auch in der unterstützten Kommunikation eine große Rolle, ebenso wie sie dabei helfen können, den unterschiedlichen Lernprozessen und Lerngeschwindigkeiten von Kindern gerecht zu werden und auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes einzugehen. Deutschlern-Apps und digitale Tools für Menschen mit Behinderungen sind ebenfalls bereits in der Kita nutzbar.¹⁴³

MEDIENBILDUNG ALS NEUER BILDUNGSBEREICH: WAS GILT ES ZU BEACHTEN? ^{4.5.4}

Auf welche Weise sich Kitas bereits mit digitaler Medienbildung auseinandergesetzt haben, variiert sehr stark zwischen den Einrichtungen. Damit der Bildungsbereich verankert werden kann, braucht es nicht nur die technische Ausstattung, sondern in erster Linie eine Auseinandersetzung damit, welche pädagogischen Aspekte im Vordergrund stehen sollen. Dies erfordert den vertrauensvollen, wertschätzenden Dialog, eine fehlertolerante und offene Haltung auf allen Seiten und den stetigen Austausch über die Erfahrungen im Team.

Die Kita-Leitung und die pädagogischen Fachkräfte beobachten, welchen Nutzen digitale Entwicklungen und Künstliche Intelligenz beispielsweise für die Organisation ihrer Arbeit und die Kommunikation mit Eltern und Familien bieten.

Auch die Kita-Träger spielen eine wichtige Rolle für eine gelingende Medienbildung: Kitas brauchen Träger, die sie entlasten, indem sie unkompliziert und bedarfsorientiert Unterstützung bieten, bei datenschutzrechtlichen Fragen und der Beschaffung technischer Ausstattung helfen und Rahmenbedingungen setzen, die Fachkräften und Familien gleichermaßen Orientierung bieten. Zuständigkeiten und Rollenverteilungen sollten sowohl zwischen Leitung und Team als auch mit dem Träger geklärt werden, um den Bildungsbereich niedrigschwellig und Schritt für Schritt auszubauen. Hilfreich ist ebenfalls die Vernetzung mit anderen lokalen Organisationen wie Bibliotheken, Museen, Medienzentren, Fernseh- oder Radiosendern, Verlagen, medienpädagogischen Fortbildungseinrichtungen oder anderen frühpädagogischen Einrichtungen, die Erfahrungen im Bereich der digitalen Bildung haben.

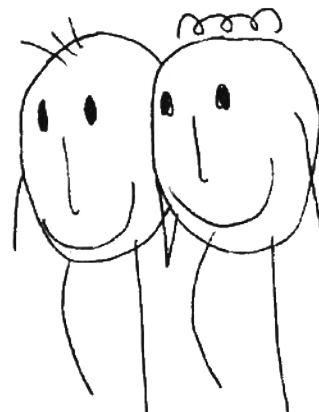
KOMMUNIKATION MIT ELTERN UND FAMILIEN ^{4.5.5}

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen *Kita und Familie* ist für alle Lernprozesse 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 in der Kita zu verstehen ist. Nicht selten haben sie die Sorge, dass ihre Kinder vor den Geräten „geparkt“ werden sollen oder ungesteuerten Zugriff haben könnten. Hier geht es zunächst darum, ein geteiltes Verständnis zu entwickeln und Transparenz über die medienpädagogischen Inhalte in der Kita zu schaffen.

Zum anderen machen Kinder im familiären Kontext sehr unterschiedliche Erfahrungen mit digitalen Medien.

So divers die Familienkonstellationen sind, so sehr variieren Eltern auch hinsichtlich ihrer Mediennutzung¹⁴⁴ und -erziehung.

Hier kann die Kita den Familien zur Seite stehen, indem sie vertrauensvolle, wertschätzende Austauschräume zur Verfügung stellt. Dieser Dialog bedarf Feingefühl, da die familiäre Mediennutzung für viele ein sensibles und nicht selten scham- bzw. schuldbesetztes Thema ist. Lockere Austauschformate, bei denen Eltern auch untereinander ins Gespräch kommen können, eignen sich meist besser als klassische Info-Elternabende. Besonders hilfreich ist es, wenn Eltern gemeinsam mit ihren Kindern Apps und Tools (z. B. Endoskopkameras) ausprobieren oder selbst produzierte Stop-Motion-Filme ansehen können und so ein genaueres Bild von den Interessen ihres Kindes und der medienpädagogischen Arbeit der Kita erlangen.



ERKUNDUNGSFRAGEN 4.5.6

Die folgenden Erkundungsfragen laden ein, die individuellen Zugänge der Kinder zum Bildungsbereich Medienbildung zu entdecken. Sie dienen pädagogischen Fachkräften dazu, die Erfahrungswelten der Kinder genauer in den Blick zu nehmen und dabei die eigene Rolle und das professionelle Handeln zu reflektieren, damit Kinder im Kita-Alltag Medienkompetenzen erwerben können. Diese Fragen sind exemplarisch und bieten pädagogischen Fachkräften Anregungen für eigene Erkundungsfragen.

-  Welche (digitalen) Medien gibt es bei uns in der Kita? Welche davon können auch die Kinder nutzen? Welche nicht und warum nicht? Wobei braucht es eine Begleitung durch die Erwachsenen?
-  Was wissen wir über die Erfahrungen, die das einzelne Kind außerhalb der Kita / in der Familie mit Medien macht? Mit welchen Medien, in welchen Sprachen und Schriften und in welchem Umfang macht es diese? Sind wir mit den Eltern darüber in einem vertrauensvollen Austausch?
-  Wie unterscheiden sich der medienbezogene Kenntnisstand und die Medienpraxis der Kinder in unserer Kita? Was davon beeinflusst die Kinderkultur in unserer Kita?
-  Wie unterscheiden sich der medienbezogene Kenntnisstand und die Medienpraxis innerhalb des Teams?
-  Welche Fähigkeiten bewundert das einzelne Kind an seinen Lieblingscharakteren aus Serien, Filmen, Büchern oder Games? Was könnte der Grund für das Interesse des Kindes an diesen Figuren sein?
-  Wenn sich das Kind ein eigenes Smartphone bauen könnte, wie würde es aussehen? Welche Schlüsse können wir daraus über mögliche Anregungen für seine Interessen und Forschungsbewegungen ziehen?
-  Was ist unsere eigene Haltung gegenüber digitalen Medien? Wofür nutzen wir sie? Welche Sorgen und Herausforderungen verbinden wir mit ihnen? Wann stören uns digitale Medien? Wann bringen sie uns näher zusammen?
-  Wie informieren wir uns über digitale Tools für die Medienbildung in der Kita, als Hilfsmittel zur Verständigung im mehrsprachigen Kontext und mit und unter Menschen mit Beeinträchtigungen?
-  Welche Fragen stellen wir uns, wenn wir gemeinsam mit den Kindern digitale Medien erkunden? (z. B. Was kann man mit digitalen Medien alles machen? Woran erkennt man Werbung? Wie kann man den „Wahrheitsgehalt“ von Informationen aus dem Internet prüfen? Welche Darstellungen von Menschen sind diskriminierend? ...) Welche Fragen stellen die Kinder?
-  Finden sich alle Kinder in den Medien mit ihren Identitätsmerkmalen wie Hautfarbe, Familiensprache, Religion, Behinderung etc. wieder? Erweitern die Medien das Weltwissen der Kinder über andere Menschen auf sachlich korrekte und respektvolle Weise? Machen sie Mut, sich gegen Ungerechtigkeit und Diskriminierung zu wehren?¹⁴⁵
-  Achten wir darauf, dass die Kinder gefragt werden, wenn von ihnen ein Foto gemacht wird? Können sie (mit)bestimmen, welche Fotos von ihnen ausgehängt oder dokumentiert werden? Besprechen wir mit den Kindern ihr Recht am Bild?
-  Wie können wir mit den Kindern die Mediennutzung auch außerhalb unserer Kita erkunden? Auf der Suche nach einem neuen Spielplatz? Bei der Suche nach dem Weg oder der besten Verbindung ins Museum? Wie hat man sich früher in der Stadt orientiert und wie macht man es heute?
-  Welche Anregungen und möglichen Kooperationspartner für Medienbildung gibt es in unserem Stadtteil / in unserer Stadt? Welche Angebote machen z. B. Bibliotheken oder die Einrichtungen des Mediennetz Hamburg e. V.?
-  Welche informativen Angebote stellen wir für die Eltern und Familien bereit, z. B. Medien-Elternabende mit den Eltern-Medien-Lotsen¹⁴⁶?

145: Rudine Sims Bishop formulierte 1990 für Kinderbücher, sie sollten als Spiegel, Fenster und Schiebetüren fungieren: Kinder sollen sich darin selbst erkennen, sie sollen in andere Welten blicken können und sie sollen in andere Welten eintreten können. <https://www.scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>. Vgl. auch Kriterien der Fachstelle Kinderwelten zur diskriminierungskritischen Auswahl von Kinderbüchern für vorurteilsbewusste und inklusive Bildung. https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/11/Kriterien_Kinderbücherauswahl.pdf.

BILDUNGSBEREICH

Mathematische Bildung ^{4.6}

Mathematische Ordnungen und Strukturen entdecken und verstehen

MATHEMATISCHE BILDUNG IM ERLEBEN VON KINDERN ERKENNEN ^{4.6.1}

Kinder sammeln und ordnen Hosentaschenschätze, Spielzeugautos, Perlen oder Bausteine und machen auf diese Weise Erfahrungen mit dem Sortieren und Klassifizieren. Sie erkunden Muster an Hausfassaden und Strukturen, zum Beispiel im Rhythmus von Liedern oder im Ablauf der Tagesgestaltung. Kinder decken den Tisch, zählen die Bananenstücke oder spielen Brettspiele mit Würfeln und erfahren so Zahlen und Mengen. Kinder entdecken verschiedene Perspektiven im Raum und bauen Verstecke mit Kartons und anderen geometrischen Körpern. Sie backen, kochen oder messen ihre Körpergröße aus und machen so Erfahrungen mit dem Wiegen, Messen und Vergleichen. Kinder führen Abstimmungen durch, machen das Ergebnis in einer Strichliste sichtbar und beschäftigen sich auf diese Weise mit Häufigkeiten und Statistik. Kinder nutzen mathematische Strategien, um Probleme zu lösen, beispielsweise wenn sie herausfinden möchten, wer beim Memory gewonnen hat. Dazu können sie entweder die Paare abzählen, je einem Paar ein anderes Paar gegenüberlegen und schauen, welche Reihe länger ist, oder sie stapeln die Paare und schauen, welcher Turm höher ist.

In vielfältiger Weise lassen sich in kindlichen Spielschemata und generell im Spiel mathematische Inhalte entdecken. Unter Spielschemata sind Verhaltensweisen im Spiel zu verstehen, mit denen die Kinder Funktionsweisen, Abläufe und Beziehungen von Dingen erkunden. Beispielsweise wenn ein Kind eine Strecke aus Spielzeugautos auf dem Boden legt oder mit einem Stock eine lange Linie in den Sand malt (Spielschema Linie; Erfahrungen mit Raum und Geometrie), wenn Kinder mit verschiedenen Gefäßen Materialien wie Sand, Wasser oder Linsen ein- und umfüllen (Spielschema Ein-/Umfüllen; Erfahrungen mit Mengen und Vergleichen) oder wenn sie sich mit Kreisen, Mandalas, Spiralen und Kreiseln beschäftigen (Spielschema Rotation; Erfahrungen mit Raum und Geometrie).

Auf diese Art und Weise machen Kinder im Alltag zahlreiche mathematische Erfahrungen. Die Mathematik liegt als Ordnungsprinzip unserer Welt zugrunde und bietet darin Struktur, Orientierung und Verlässlichkeit. Das wollen auch Kinder entdecken, erforschen und für sich nutzen.

GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG VON MATHEMATISCHER BILDUNG ^{4.6.2}

Die Mathematik ist eng und ganz selbstverständlich mit der Lebenswelt der Erwachsenen verbunden. Seit mehr als

5000 Jahren orientieren sich Menschen mithilfe der Mathematik in unserer Welt, ordnen, analysieren, messen, zählen und vergleichen. Die Welt ist in der Sprache der Mathematik geschrieben – überall gibt es Strukturen, Regelmäßigkeiten, Beziehungen, Zusammenhänge oder Reihenfolgen. Im Alltagsleben, aber auch in vielen Berufen, kommen wir ohne mathematisches Verständnis nicht aus.

Würden wir mit einer „mathematischen Brille“ durch unseren Alltag laufen, würde uns auffallen, in wie vielen Bereichen unserer Welt ganz selbstverständlich und unverzichtbar Mathematik steckt.

Das fängt beim Kaffee aus der Kaffeemaschine und dem Wetterbericht aus dem Radio oder vom Handy am Morgen an. Die Mathematik beeinflusst unser ganzes Leben und ist die Grundlage für Architektur, Medizin, Mobilität, Digitalität und so vieles mehr. Sie ist nichts Losgelöstes, vielmehr ist mathematisches Handeln wie das Sprechen, Lesen und Schreiben eine Kulturtechnik, die Kommunikation und alltägliches Miteinander überhaupt erst möglich macht.¹⁴⁷

ALLTAGSINTEGRIERTE MATHEMATISCHE ERFAHRUNGEN VON KINDERN IN DER KITA UNTERSTÜTZEN ^{4.6.3}

Mathematisches Denken wird schon von Anfang an entwickelt, wenn ein Kind die ersten Erfahrungen mit Zeit und Raum macht und den eigenen Körper und die Welt erkundet, indem es ordnet, misst, schätzt und vergleicht. Passen meine Füße in Mamas Schuhe? Was passiert mit meinem Teddy, wenn ich ihn in der Kiste verstecke? Durch solche und viele andere Erfahrungen in verschiedenen Alltagssituationen und durch die feinfühlig sprachliche Begleitung der Erwachsenen löst sich das mathematische Denken von den Gegenständen und führt zu einem übergeordneten, abstrakten Verständnis.¹⁴⁸ Wenn Kinder die Erfahrung machen, dass fünf Kirschen, fünf Bücher oder fünf Kinder immer die Zahl fünf repräsentieren, dann festigt sich durch verschiedene Erfahrungen mit Mengen – durch haptisches Erfassen in unterschiedlichen Situationen – mit der Zeit die abstrakte Vorstellung der Zahl fünf.

Dieses Erfahrungslernen, das „Lernen aus erster Hand“, ist die bevorzugte Lernform von jungen Kindern.

Der Körper und seine Sinne sind die Basis für diese Erfahrungen (auch „Embodiment“ genannt).¹⁴⁹ Das Verständnis der Beziehung zwischen Menge und Zahl sowie die Erfahrung des Erweiterns und Verringerns („Ich nehme zwei Teller vom Tisch, es bleiben noch drei Teller auf dem Tisch“) sind wesentliche Grundlagen für das spätere Rechnen.

Der Bildungsbereich Mathematische Bildung umfasst insbesondere folgende Erfahrungen:¹⁵⁰

- **Erfahrungen mit dem Sortieren und Klassifizieren:** Gegenstände des täglichen Lebens, Fundstücke oder auch Menschen können nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden sortiert werden. Dabei lassen sich Merkmale wie Form, Größe, Gewicht usw. unterscheiden. Beispielsweise können gesammelte Steine nach ihrer Form geordnet werden – sind sie eher rund, oval oder eckig? Beim Ordnen können Klassen (Ober- und Unterkategorien, z. B. Oberkategorie „Steine“, Unterkategorie „runde Steine“) gebildet und diesen dann im Dialog verbindende Eigenschaften zugeordnet werden.
- **Erfahrungen mit Mustern und Strukturen:** Regelhafte Muster finden sich in vielen Alltagssituationen – im Spiel mit Bügelperlen, beim Reimen, auf dem Teppich, beim Ablauf des Zähneputzens. Diese Muster nehmen Kinder wahr und sie können von oder mit ihnen fortgesetzt oder selbst entwickelt werden. Auch Symmetrien sind Muster, die Kinder im Alltag entdecken, z. B. sind Blätter oder menschliche Körper meist symmetrisch angelegt.
- **Erfahrungen in der Orientierung in Räumen:** Von Geburt an orientieren sich Kinder im Raum, der sie umgibt – dazu gehört die Wahrnehmung von sich selbst im Raum und die Beziehung zu anderen Personen oder Dingen in diesem. Sie sammeln weitere Erfahrungen, wie sie sich in Räumen orientieren und wie sie beschreiben können, wo sie selbst sich befinden oder ein anderer Gegenstand. Versteckspiele, aber auch der Umgang mit Umgebungs- und Landkarten sind spannende Möglichkeiten, das räumliche Vorstellungsvermögen anzuregen.
- **Erfahrungen mit geometrischen Flächenformen und Körpern:** Flächenformen wie Kreis, Dreieck, Viereck sowie Körper wie Kugel, Kegel, Zylinder, Pyramide, Quader und Würfel finden sich überall in der direkten Umgebung wieder und können von Kindern entdeckt und erfahren werden. Dabei geht es zunächst vor allem um die Eigenschaften der Flächenformen und Körper, die unterschiedlich sind – wie viele Ecken, Kanten, Flächen hat ein Würfel, wie viele eine Kugel? Diese Eigenschaften lassen sich am besten sinnlich erkennen, indem Kinder die verschiedenen Formen und Körper „erfassen“ und „begreifen“, z. B. in einer Werkstatt- oder Bauecke mit Holz in verschiedenen Formen.
- **Erfahrungen im Messen und Vergleichen:** Physikalische Größen wie Länge, Gewicht, Volumen, Zeit und Flächeninhalte erkunden Kinder zunächst eigenständig, indem sie ihre gebauten Türme miteinander vergleichen, Erfahrungen mit schweren oder leichten Dingen machen, beim Umfüllen von Flüssigkeiten von einem Behälter in ein anderes, wenn sie einschätzen,

wie lange „eine halbe Stunde bis zum Mittagessen“ ist oder wenn sie überlegen, welche Legoplatte sie brauchen, um die leere Fläche im selbstgebauten Stall zu füllen. Diese physikalischen Größen lassen sich miteinander vergleichen und messen. Kinder sammeln so erste Erfahrungen mit diesen Größen, mit Messprozessen und Messinstrumenten.

- **Erfahrungen mit Zahlen und mit Mengen (Anzahlen) in überschaubaren Größen:** Durch das Abzählen und das Vergleichen von kleineren Mengen in unterschiedlichen Situationen können Kinder ein grundlegendes Verständnis für Zahlen entwickeln. Im Alltag lernen Kinder Zahlen in Form von Anzahlen (Kardinalzahl) kennen („Ich habe zwei Augen.“), als Abfolge in einer geordneten Reihe (Ordinalzahl, z. B. „Ich bin die dritte.“), als Maßzahl beim Messen (z. B. drei Schritte oder zwei Kilogramm) oder als Bezeichnung von Objekten (Kodierungszahl, z. B. das Kennzeichen eines Autos). Durch den Umgang mit Mengen und Zahlen in den täglichen Abläufen erfahren Kinder in der Kita auch das Wesen der mathematischen Grundoperationen Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division („Wie muss die Melone geteilt werden, damit jeder etwas bekommt? Wie viele Stückchen muss ich dir geben, damit wir gleich viel haben?“)
- **Erfahrungen mit grafischer Darstellung von Häufigkeiten:** Häufigkeiten lassen sich sortieren und abbilden. So kann die Abstimmung über das nächste Ausflugsziel zu einer mathematischen Erfahrung werden, wenn die Kinder sich direkt zu ihrem Wunschziel aufstellen (Stellst du dich zum Foto des Bauernhofs oder zum großen Spielplatz?) oder indirekt ihren Wunsch mit Stellvertretern ausdrücken (Zu welchem Foto legst du deinen Stein?). Das Abstimmungsergebnis könnte anschließend als Strichliste oder Säulendiagramm (z. B. mit aufeinander gesteckten Legosteinen) dargestellt werden. Je mehr Erfahrungen Kinder mit solchen Abstimmungen haben, desto abstrakter kann die Darstellungsart werden.

Neben den benannten inhaltsbezogenen mathematischen Erfahrungen (Erfahrungen mit dem Sortieren und Klassifizieren, ...) ist im Kita-Alltag auch die Entwicklung von prozessbezogenen mathematischen Kompetenzen bedeutsam.

Mathematisches Denken wird als Prozess verstanden, in dem Problemlösungen gefunden, Muster erkannt und Vermutungen angestellt werden.¹⁵¹

Prozessbezogene Kompetenzen sind solche Herangehensweisen und Strategien, die zur Lösung eines mathematischen Problems benötigt werden. Für den Kita-Alltag heißt dies, dass Kinder und pädagogische Fachkräfte gemeinsam über die Lösung eines mathematischen Problems nachdenken, Fragen stellen, Lösungswege ausprobieren und Lösungsvorschläge abwägen: Wie lässt sich eine Handvoll Blaubeeren gerecht auf fünf Kinder aufteilen? Ist es immer so, dass je größer ein Mensch ist, desto länger seine Füße sind? Welche Formen eignen sich am besten

für das Bauen eines Papierfliegers? So werden gemeinsam mathematisches Wissen auf Probleme bezogen und Lösungsstrategien entwickelt. Das wiederum entspricht den lernmethodischen Kompetenzen (vgl. Kapitel „Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzentwicklung anerkennen und anregen“).

Mathematische Erfahrungen lassen sich im Alltagsgeschehen am besten entlang der Fragen der Kinder erarbeiten – dabei können die Fragen explizit formuliert sein oder implizit im Handeln der Kinder deutlich werden. Voraussetzung, um dies beobachten zu können, ist eine anregende *Material- und Raumgestaltung*. Zum Beispiel ermöglicht das Prinzip „gleiches Material in großen Mengen“¹⁵² eine basale, haptische Materialerkundung und gleichzeitig eine Erfahrung mit mathematischen Grundstrukturen. Dabei werden keine Spielmaterialien benötigt, die einen explizit mathematischen Anregungscharakter haben, sondern vielmehr (Alltags-)Materialien aus allen Bildungsbereichen. Für die pädagogischen Fachkräfte kommt es darauf an, für mathematische Bildungsgelegenheiten im Alltag sensibel zu sein und Spiel- oder Handlungssituationen aufzugreifen. Im Kita-Alltag lassen sich viele Fragestellungen mit mathematischem Denken lösen: Wer hat beim Memoryspiel gewonnen? Wie können wir drei Pflaumen gerecht auf fünf Kinder aufteilen? Wie viele Teller brauchen wir für den Mittagstisch, damit jedes Kind und jede erwachsene Person einen Teller hat? Welche Formen brauche ich, um eine Brücke aus Bauklötzen zu bauen? Erst die bewusste sprachliche Begleitung verleiht den Aktivitäten des Alltags einen mathematischen Stellenwert, z. B. „Wir brauchen vier Stühle, für jedes Kind einen“ statt „Wir brauchen für unser Spiel Stühle“.

Die Begleitung durch pädagogische Fachkräfte ist ein entscheidendes Kriterium dafür, ob sich aus einer mathematisch gehaltvollen Situation im Alltag auch eine mathematische Lerngelegenheit entwickelt.¹⁵³

Indem pädagogische Fachkräfte mathematische Erfahrungen bei Kindern erkennen und benennen, können sie von einer nicht bewussten (impliziten) zu einer bewussten (expliziten) Erfahrung werden.¹⁵⁴ Dazu gehört, dass pädagogische Fachkräfte selbst mathematische Aspekte aufgreifen, eigene mathematische Überlegungen äußern und eine angemessene Sprache unter Einbezug mathematischer Bezeichnungen verwenden.¹⁵⁵ Dabei sollte auch die nonverbale Seite der Kommunikation einbezogen werden (z. B. durch Zeigen einer Anzahl mit den Fingern). Im Dialog über Mathematik ist es wichtig, Kindern Zeit und Raum zu geben, damit sie ihre eigenen Strategien entwickeln und ausprobieren können. Alltagsintegrierte mathematische Bildung kann mit allen Bildungsbereichen verknüpft werden, um über die individuellen Interessen Zugänge für alle Kinder zu finden.

In diesem Sinne bedeutet Begleitung bei der Entwicklung mathematischer Kompetenzen von Kindern, dass pädagogische Fachkräfte

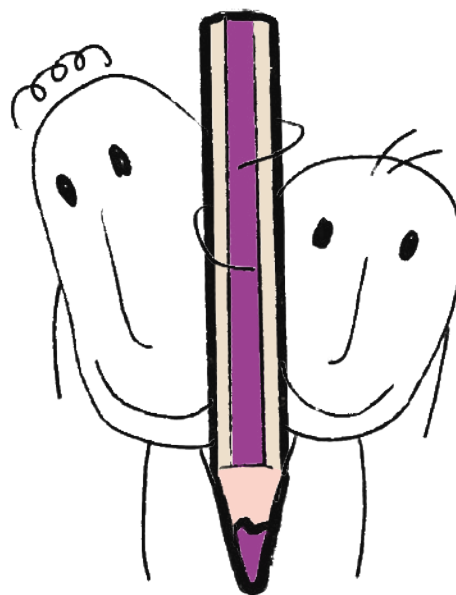
- gemeinsam mit den Kindern eine „mathematische Brille“ tragen, d. h., dass sie sensibel für mathematische Phänomene in der Umgebung oder im Alltagshandeln sind,
- mathematische Tätigkeiten und Aussagen von Kindern beobachten, dokumentieren und sprachlich zum Ausdruck bringen,
- das Interesse an mathematischen Fragestellungen und Inhalten unterstützen,
- anregende Materialien zur Verfügung stellen (Beispiele siehe Aufgabenbereich/Kapitel „Anregungsreiche Räume gestalten“),
- das mathematische Verständnis erweitern, differenzieren und vertiefen helfen und
- den Aufbau von kognitiven und metakognitiven Strategien zum Lösen mathematischer Probleme unterstützen.¹⁵⁶

Mathematische Bildung und Angebote in Hamburg

Das Netzwerk DESY – Kleine Forscher Hamburg bietet zahlreiche Materialien und Qualifizierungen zum gemeinsamen Entdecken, erkunden und erforschen von mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Phänomenen mit Kindern an. www.kleine-forscher-hamburg.de/

Vgl. auch Broschüre der Kleinen Forscher Hamburg „Von Anfang an – Mathematik in der Kita entdecken und begleiten“.

www.kleine-forscher-hamburg.de



ERKUNDUNGSFRAGEN 4.6.4

Die folgenden Erkundungsfragen laden ein, die individuellen Zugänge der Kinder zum Bildungsbereich Mathematische Bildung zu entdecken. Sie dienen pädagogischen Fachkräften dazu, die Erfahrungswelten der Kinder genauer in den Blick zu nehmen und dabei die eigene Rolle und das professionelle Handeln zu reflektieren, damit Kinder alltagsintegriert mathematische Erfahrungen machen können. Diese Fragen sind exemplarisch und bieten pädagogischen Fachkräften Anregungen für eigene Erkundungsfragen.

-  Welche Möglichkeiten hat jedes Kind mit seinen individuellen Interessen bei uns, mathematische Erfahrungen im Spiel zu machen? Welche Materialien nutzen die Kinder besonders gern dafür? Wo finden wir Anregungen dazu, welches Material wir ergänzen können?
-  Welche Spielschemata mit mathematischem Bezug zeigen die Kinder? Wie können wir Kinder dabei unterstützen?
-  Wie zeigen die Kinder draußen in der Natur oder im Sozialraum ihr Interesse an Mathematik? Welche Möglichkeiten haben sie draußen und im Sozialraum, mathematische Erfahrungen zu machen?
-  Wann und wie zeigen uns die Kinder ihr Interesse an Zahlen, wie zum Beispiel das eigene Alter oder den Geburtstag, Hausnummern oder Telefonnummern, die Anzahl der Kinder, Teller, Löffel ...? Wie greifen wir das Interesse auf?
-  Welche Kinder haben Freude daran, mathematische Probleme zu lösen und zu knabbeln? Mit welchen Vorgehensweisen gelangen sie zur Lösung? Sind sie dabei im Austausch mit pädagogischen Fachkräften aus unserem Team?
-  Wo sind Zahlen und Ordnungssysteme in unserer Kita sichtbar? Wo sind Messinstrumente wie Waagen oder Uhren für Kinder zugänglich und benutzbar? Wo gibt es Materialien, die implizit dazu anregen, sich mit Mengen auseinanderzusetzen (z. B. Material in großen Mengen, Kaufladen, Bauecke, ...)?
-  Welche Möglichkeiten haben Kinder bei uns für alltagspraktische mathematische Erfahrungen, wie z.B. den Einkauf für das Gruppenfrühstück zu planen, mit einer erwachsenen Begleitperson einkaufen zu gehen oder den Tisch zu decken?
-  Welche Anregungen bekommen Kinder von uns, sich in verschiedenen Räumen zu orientieren – in der Kita, im Garten und auch in der näheren Umgebung? Wie erkunden sie diese Räume? Können sie dabei verschiedene Perspektiven ausprobieren: oben – unten, drinnen – draußen?
-  Welche Abstimmungsprozesse gibt es bei uns in der Kita? Inwiefern sind dabei die Kinder beteiligt? Welche mathematischen Erfahrungen können Kinder dabei machen?
-  Wie könnten wir uns im Team für mathematische Bildungsgelegenheiten im Kita-Alltag sensibilisieren? Wer aus unserem Team findet es anregend, sich ein bis zwei Wochen eine „mathematische Brille“ aufzusetzen und im Alltag zu erforschen, wo überall Mathematik drinsteckt?
-  Welche Vorstellungen von mathematischer Bildung in der Kita haben die Familien der Kinder? Wie können wir die mathematischen Bildungsprozesse der Kinder unserer Kita transparent machen? Haben wir zum Beispiel die Möglichkeit, Videosequenzen für die Familien aufzunehmen?
-  Wie können wir die Eltern¹⁵⁷ für die Bedeutung von mathematischen Grunderfahrungen im Alltag und die vielfältigen Möglichkeiten, die sich auch zuhause dafür bieten, sensibilisieren?
-  Nutzen wir Ausflüge, um mit den Kindern über Wegstrecken nachzudenken: Wie weit bzw. wie lange müssen wir laufen oder fahren, um ins Schwimmbad, zum Spielplatz usw. zu kommen? Mit welchen Bus-Linien fahren wir? Nach wie vielen Stationen müssen wir aussteigen?
-  Welche Angebote im Sozialraum, z. B. von Bibliotheken, Schulen, Museen für Kinder u. ä. gibt es, die wir mit den Kindern entdecken könnten?

157: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden alle mit dem Begriff Eltern (sorgeberechtigten) Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.

BILDUNGSBEREICH

Natur – Umwelt – Technik ^{4.7}

Phänomene in der Natur und technische Zusammenhänge entdecken und erforschen

NATUR, UMWELT UND TECHNIK IM ERLEBEN DER KINDER ERKENNEN ^{4.7.1}

Kinder sind neugierig, sie wollen die Welt um sich herum verstehen und „sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden“¹⁵⁸. Sie erkunden in vielen alltäglichen Situationen die Phänomene der Natur, ihrer Umwelt und der Technik, indem sie beobachten, ausprobieren, prüfen, untersuchen, vergleichen und selbst konstruieren. Dadurch gewinnen sie zunehmend eine Vorstellung davon, wie die Welt gestaltet ist und wie sie funktioniert.

Kinder verhalten sich also wie Forschende und lernen durch aktive Theoriebildung und -überprüfung.

Sie stellen Vermutungen an und testen diese. Beispielsweise: „Mein Becher fällt zu Boden, wenn ich ihn loslasse ... Macht das auch ein Löffel?“ Dabei erwecken die verschiedensten Phänomene und Situationen im Alltag und in ihrer Umgebung das Interesse der Kinder: Das Lichtspiel unter einem Baum hat bunte Farben! Wie geht das? Alles fällt auf den Boden – warum steigt der Heliumballon nach oben in den Himmel? Ein Ball rollt, aber ein Baustein nicht? Kinder entdecken viele dieser Phänomene zum ersten Mal, staunen, stellen Fragen und probieren aus: Der erste Morgen- nebel, der erste Regenbogen, der erste Lichtschalter, aufsteigende Kohlensäure im Wasserglas, die Metamorphose von der Raupe zum Schmetterling und vieles mehr. Wenn junge Kinder Spielschemata verfolgen, beschäftigen sie sich dabei mit physikalischen Phänomenen wie der Schwerkraft oder der Zentrifugalkraft.

Durch den Umgang in der Natur und der Umwelt mit verschiedensten Tieren und Pflanzen entwickeln Kinder ein Verantwortungsbewusstsein. Sie begreifen, dass ihr Handeln Auswirkungen hat, wenn sie beispielsweise gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften insektenfreundliche Blumen pflanzen und daraufhin die ersten Bienen, Hummeln und Schmetterlinge eintreffen. Sie erfahren auch die Möglichkeit der Zerstörung, wenn sie z. B. auf Insekten treten und diese dann tot sind. Im Sinne des Konzepts *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE)* ist die Wertschätzung der natürlichen Lebensgrundlagen eine Voraussetzung dafür, dass alle Menschen erkennen, was die Natur ist und dass das menschliche Leben untrennbar mit ihr verbunden ist. Dies bedeutet auch für den Lernort Kita, dass jedes Kind die Zusammenhänge zwischen sich und der Natur erkennen, diese im Alltag entdecken und

sich mit anderen darüber austauschen kann. Dabei können Kinder zum Beispiel erfahren, dass alle unsere Produkte auf natürlichen Lebensgrundlagen beruhen. Menschen sind selbst Teil der Natur, nutzen sie ständig und in vielfältiger Weise und verbrauchen dabei mehr, als sie zur Verfügung¹⁵⁹ hat. Mit dieser Erkenntnis sind es häufig die Kinder selbst, die sich über die Zerstörung von Lebensgrundlagen empören und sich für nachhaltiges Handeln einsetzen.

Für Kinder sind die eigenen Körpererfahrungen ein Einstieg in das Themenfeld Technik. Sie erleben die Wirkungen der Kräfte intensiv beim Spielen und Sich-Bewegen: wenn sie Gegenstände fallenlassen, mit Bauklötzen Türme bauen, wenn sie rutschen, wippen, schaukeln oder sich schnell um die eigene Achse drehen. Kinder untersuchen und analysieren verschiedene Geräte und Konstruktionen durch Ausprobieren: Wie benutzt man dieses Gerät? Wofür eignet es sich, wofür nicht? Was passiert, wenn ich auf diesen Knopf drücke? Diese lösungsoffenen technischen Erkundungen können Kinder zu weiteren individuellen Fragen führen.¹⁶⁰

GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG VON NATUR, UMWELT UND TECHNIK ^{4.7.2}

Das Bewusstsein der Gesellschaft über die Natur, Umwelt und Technik hat in den vergangenen Jahren eine größere Bedeutung bekommen. Ausschlaggebend dafür sind die fortlaufende Klimakrise und die damit verbundene Naturzerstörung.

Jede Generation hat darauf zu achten, dass die zukünftigen Generationen ebenfalls eine lebenswerte Zukunft erwarten können.

Deshalb ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein wichtiges Thema für Kinder in der Kita, ohne dass ihnen dabei die Verantwortung für die aktuellen Herausforderungen übertragen werden darf.

Die Geschichte der Technik lässt sich bis zum Beginn des menschlichen Lebens auf der Erde zurückführen. Der Mensch verändert mithilfe von Technik seine Umwelt und formt sie nach seinen Bedürfnissen. Jedoch begannen die rasante Entwicklung und der Ausbau der Technologie erst im 20. Jahrhundert. Dazu gehört die Automatisierung von Arbeitsprozessen, um mit Hilfe von Maschinen effizienter, präziser und innovativer zu arbeiten. Ebenso entwickelte sich im letzten Jahrhundert der Aufbau einer vernetzten

159: Am Earth Overshoot Day – oder Welterschöpfungstag – haben wir das Ressourcenbudget der Natur für das ganze Jahr aufgebraucht.

Welt. Computertechnologie und Internet machen es möglich, Daten und Informationen in Sekundenschnelle weltweit zu teilen und auszutauschen. Mit der digitalen Transformation werden alte Technologien durch neue ersetzt. Die zunehmende Technisierung und Digitalität erfordert von ihren Nutzenden lebenslanges Lernen und die stete Anpassung von Kompetenzen, aber auch einen verantwortungsvollen Umgang damit. Durch immer neue Entwicklungen können auch neuartige Zugangsbarrieren entstehen, welche die soziale Ungleichheit verschärfen. Gleichzeitig haben technologische Entwicklungen ebenfalls das Potential, Barrieren abzubauen, zum Beispiel durch technische Hilfsmittel für Menschen mit Beeinträchtigungen oder Übersetzungs-Apps für mehrsprachige Verständigung.

ALLTAGSINTEGRIERTE NATUR- UND UMWELTERFAHRUNGEN VON KINDERN IN DER KITA UNTERSTÜTZEN 4.7.3

Draußen in der Natur – sei es im Garten der Kita, im Park oder in einem der Hamburger Naturschutzgebiete¹⁶¹ – bieten sich jedem Kind vielfältige Lerngelegenheiten. Kinder forschen und experimentieren intensiv, wenn ihnen freie Zugänge, Zeit und Raum für ihre eigenen Fragen und Entdeckungen eröffnet werden: Welche Fundstücke schwimmen in der Pfütze und welche gehen unter? Wohin läuft das Wasser? Was fressen eigentlich Regenwürmer und wo sind sie bei trockenem Wetter?

Für ihr entdeckendes Lernen brauchen sie zugewandte Erwachsene, die mit ihnen gemeinsam nachdenken und in den Austausch gehen.

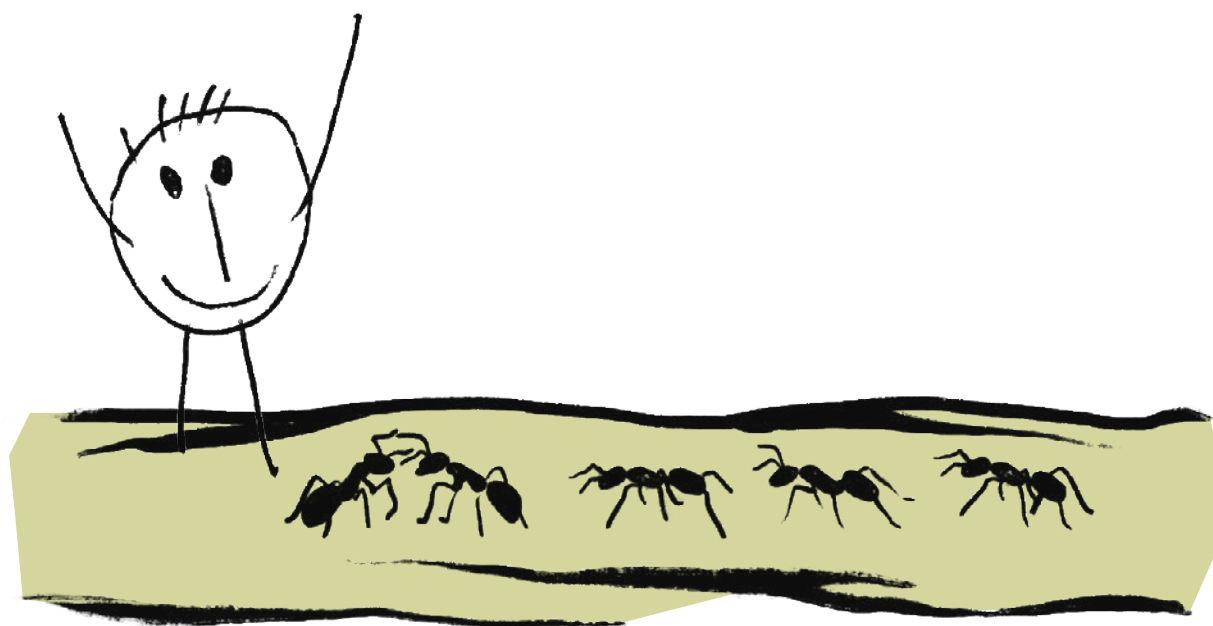
Die Nachdenkgespräche, die sich dabei entwickeln können, sind von der gemeinsamen Neugier und der Freude am Vermuten und Entdecken geprägt. Dafür ist es wichtig, dass alle Gedanken zulässig sind und auch die Erwachsenen nicht alle Antworten wissen.

Leonie beobachtet die Ameisen, die über den Balancier-Baumstamm im Garten laufen. Mit einem Stöckchen streift sie neben den Ameisen über den Baumstamm. Der Sozialassistent Sascha sitzt neben ihr und folgt ihrem Fokus. Leonie schaut Sascha an und sagt: „Ich glaube, die Ameise hat gerade ihre Freunde gerufen.“ Sascha geht darauf ein: „Oh spannend. Was könnte sie ihnen denn gesagt haben?“ Leonie überlegt kurz und sagt dann: „Hier gibt's Futter. Bestimmt haben sie eine ganz leise Sprache, die wir nicht hören können. Oder eine Zeichensprache. Vielleicht machen sie etwas mit ihren Beinen. So hier.“ Leonie nimmt die Arme hoch und reibt die Hände über ihrem Kopf aneinander.

Die Rolle der Erwachsenen ist es dabei, sich für die Beobachtungen, Fragen und Ideen der Kinder zu interessieren, selbst anregende Fragen zu stellen und als feinfühliges Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen.

In der Natur können Kinder ihre Bewegungsfreude ausleben. Sie lernen dabei auch, Gefahren besser einzuschätzen und entwickeln Risikokompetenzen. Bewegung trägt nicht nur zur Weiterentwicklung von motorischen Fähigkeiten bei, sondern fördert auch das Selbstvertrauen, die Gesundheit und das Wohlbefinden jedes Kindes.

Kinder beschäftigen sich mit existentiellen Themen und suchen Antworten auf schwierige Fragen.¹⁶² In der Natur ergeben diese sich oft aus konkreten Situationen, beispielsweise wenn Kinder ein totes Tier am Wegesrand finden. Kinder „bearbeiten diese Lebensfragen untereinander und wollen auch von den Erwachsenen mit ihren Fragen und in ihrer Art und Weise, sich diesen Themen zu nähern, ernst- und wahrgenommen werden.“



Erwachsene Dialogpartner, die sich dann Zeit für gemeinsames Nachdenken und -sinnen nehmen, wenn dies den Kindern ein Bedürfnis ist, werden sehr geschätzt.“¹⁶³

Zu den Lebensthemen der Kinder gehören auch Fragen und Themen einer nachhaltigen Entwicklung: Was ist gerecht? Woher kommt das Wasser? Wachsen in Hamburg auch Bananen? Kinder bringen je nach Lebenssituation ihrer Familien unterschiedliche Erfahrungen in die Kita mit. Pädagogische Fachkräfte können die verschiedenen Lebenswelten der Kinder im Kita-Alltag aufgreifen und nutzen, um auf die individuellen Fragen und Gedanken einzugehen und damit allen Kindern eine Erweiterung ihrer Erfahrungen zu ermöglichen.

ALLTAGSINTEGRIERTE TECHNIKERFAHRUNGEN VON KINDERN IN DER KITA UNTERSTÜTZEN 4.7.4

Kinder sammeln in alltäglichen Situationen technische Erfahrungen, indem sie sich Fragen stellen, ihre Umgebung erkunden und Lösungen für konkrete Probleme suchen. Sie erproben in Spiel- und Alltagssituationen intuitiv physikalische Kräfte wie die Reibungskraft oder die Auftriebskraft und entwickeln eine Vorstellung von deren Wirkungen: Wie schnell fährt ein Auto mit und ohne Anhänger? Schwimmt das Holzstück auch noch, wenn man einen Stein auf dieses legt?

Beim Bauen und Konstruieren lernen Kinder technische Mechanismen kennen und erwerben Wissen über Materialien und deren Eigenschaften sowie über Werkzeuge und Geräte.

In der Kita können sie beim freien Arbeiten an einer Werkbank, mit Konstruktionsmaterialien, mit Magneten, mit Stromkreisläufen, mit Mikroskopen, an Wasser- und Sandtischen oder Wannen mit verschiedenen Materialien allein oder in der Gemeinschaft verschiedene Technikerfahrungen sammeln, Zusammenhänge erforschen, tüfteln und konstruieren.

Kindern bieten sich in der Kita und zuhause zahlreiche Berührungspunkte mit technischen Geräten, beispielsweise mit dem elektrischen Mixer, dem Backofen, der Waschmaschine oder Lampen und ihren Schaltern, und sie interessieren sich für die Funktionsweisen der Geräte und Konstruktionen. Sie stellen dabei Fragen wie: Woran erkenne ich, ob etwas mit Strom betrieben wird, oder nicht? Wie entsteht Strom und woher kommt er?¹⁶⁴ Kinder erleben zuhause und in der Kita, dass elektrische Geräte die alltägliche Arbeit erleichtern oder gar menschliche Arbeit komplett ersetzen können und zunehmend digital miteinander vernetzt werden. So bringt jedes Kind unterschiedliche Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen zur Nutzung technischer Geräte, zum Energie- und Stromsparen sowie zu ökologischen Fragen aus seiner Lebenswelt mit. Kinder mit Behinderungen nutzen alltäglich technische Hilfsmittel wie Rollstuhl, Orthese, Hörgerät, Talker u. a. Viele Kinder möchten technische Geräte und ihren Aufbau

verstehen und nutzen gerne Angebote, wie beispielsweise alte Radios, Fahrräder oder Haushaltsgeräte auseinanderzubauen. Gelingt es anschließend auch, diese wieder zusammenzusetzen und funktionieren sie dann immer noch? Beim Erkunden handbetriebener (Haushalts-)Geräte wie einer Kaffeemühle oder einem manuellen Handmixer, der Getreidequetsche oder der Flotten Lotte können Kinder die hinter den technischen Geräten steckende Funktion gut nachvollziehen. Bei der Anwendung bietet sich ihnen die Gelegenheit, die Wirkung der Muskelkraft am eigenen Körper zu spüren. Kinder erfahren im Alltag auch, dass Geräte kaputt gehen können. Pädagogische Fachkräfte können gemeinsam mit den Kindern überlegen, ob, wie und wo bzw. durch wen diese repariert werden können, damit sie im Anschluss wieder nutzbar sind. Das Reparieren, Recyclen oder Upcyclen ist im Rahmen von BNE in der Kita-Kultur verankert und kann unter Mitwirkung der Kinder gestaltet werden. Dabei werden beispielsweise Fragen zu Konsum und Müll beantwortet und es wird gleichzeitig zu alternativen oder innovativen Erfindungen angeregt.

ERFAHRUNGEN MIT NATUR, UMWELT UND TECHNIK IM KITA-ALLTAG BEGLEITEN 4.7.5

Kinder eignen sich Wissen über Natur, Umwelt und Technik also entdeckend und forschend an. Sie erkunden im Alltag naturwissenschaftliche und technische Phänomene und entwickeln dabei Problemlösefähigkeiten, was ihre Lust am Forschen und Entdecken stärkt. Jedes Kind hat dabei individuelle Aneignungsstrategien. Es erarbeitet sich methodisch und systematisch Antworten auf seine Fragen und wählt dafür eigene Zugänge. Zudem vergleicht es neugewonnene Erkenntnisse und überträgt diese in andere Lebensbereiche. Dabei streift es nach seiner eigenen Logik durch die Fachdisziplinen der Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) und Technik. Ein Kind nimmt beispielsweise physikalische Phänomene wie die wechselnden Aggregatzustände wahr – gefrorene Pfützen auf dem Weg zur Kita, in der Wärme schmelzendes Eis oder Dampf am Kochtopfdeckel, der zu Wassertropfen kondensiert –, ordnet seine Erfahrungen in den bisherigen Wissensschatz ein und lässt diese wiederum in künftige Handlungen einfließen.

Die pädagogischen Fachkräfte greifen das Interesse von Kindern für Natur, Umwelt und Technik auf und eröffnen ihnen neue Erfahrungs(frei)räume. Gemeinsam denken Kinder und pädagogische Fachkräfte über vorliegende Zusammenhänge nach, zum Beispiel:

- Beim Blättersammeln können Kinder auf die Vielfalt der Natur aufmerksam werden. Die pädagogischen Fachkräfte greifen die entstandenen Fragen der Kinder auf und führen sie weiter. Gemeinsam können sie die Unterschiedlichkeit der Blätter betrachten, die zugehörigen Bäume finden und sich fragen, woher der Baum kommt und wie er so groß werden kann. Sie könnten mit den Kindern erkunden, was aus dem Holz der Bäume hergestellt wird, eine Tischlerin oder

einen Tischler besuchen und die Werkzeuge in der Tischlerei kennenlernen. Das unterstützt das ganzheitliche Lernen und gibt den Kindern die Möglichkeit, die Zusammenhänge zwischen Bäumen und Wald – Holz – sowie Gegenständen wie Möbeln oder Spielzeug in der Kita zu entdecken.

- Kinder und pädagogische Fachkräfte können Fragen wie „Wie machen Bienen eigentlich den Honig?“ aufgreifen und ihnen nachgehen. Möglicherweise gibt es dazu Bücher in der Kita oder in einer nahegelegenen Bibliothek. Welche Informationen lassen sich vielleicht auch mithilfe digitaler Medien sammeln? Im Außengelände der Kita kann das Wissen dann erlebbar gemacht werden, indem gemeinsam Beete oder eine Blumenwiese angelegt werden. Dort können die Insekten dann bei ihrer Arbeit beobachtet und vielleicht sogar fotografiert oder gefilmt werden. So erfahren die Kinder auch, woher Nahrungsmittel wie der Honig kommen, was Bienen zum Leben und zur Herstellung von Honig benötigen, warum Insekten so wichtig für unser Ökosystem sind und welche technischen Geräte beim Erkunden dieser Zusammenhänge unterstützen.
- Beim Blick aus dem Fenster stellen Kinder und pädagogische Fachkräfte gemeinsam Mutmaßungen über das aktuelle Wetter und dafür geeignete Kleidung an. Welche Außentemperatur haben die Kinder auf dem Weg zur Kita wahrgenommen und wie passt das zur aktuellen Beobachtung? Wie kann man Temperatur messen? Wie verändert sie sich im Laufe des Tages? Ist es immer warm, wenn die Sonne scheint? Wie schafft es ein Ventilator, unseren Raum zu kühlen? Wie können wir den Pflanzen helfen, wenn es wochenlang nicht regnet?

Frei zugängliche Materialien und Naturerfahrungen regen die Kinder zum Experimentieren und selbstständigen Erforschen an. Die dabei entstehenden Forschungsfragen der Kinder werden von den pädagogischen Fachkräften

aufgegriffen: „Was denkst du, warum ...?“ oder „Was wäre, wenn ...?“

In Nachdenk-Dialogen¹⁶⁵ stellen Kinder eigene Vermutungen auf, entwickeln Lösungsideen und kommen zu neuen Erkenntnissen.

Dabei geht es nicht um eine bestimmte oder gar die „richtige“ Antwort. Es geht auch nicht darum, dass die pädagogischen Fachkräfte die Antwort bereits kennen. Nachdenk-Dialoge regen vielmehr zum gemeinsamen Philosophieren und Spekulieren auf Augenhöhe an.

Eine weitere Forschungsmethode ist die Recherche. Pädagogische Fachkräfte können Kinder dabei unterstützen, Antworten auf ihre eigenen Fragen zu finden oder Zusammenhänge zu verstehen. Kinder erfahren so, auf welchen verschiedenen Wegen sie an Informationen kommen: Durch gemeinsames Stöbern in Büchern, Zeitschriften, Broschüren oder begleitetes Recherchieren im Internet.

Bei Exkursionen können pädagogische Fachkräfte mit den Kindern verschiedene Lernorte in Hamburg erkunden.

MINT-Projekte und Angebote in Hamburg

Das MINTforum Hamburg ist ein Netzwerk für Projekte, Initiativen und Institutionen im Bereich der MINT-Bildung. Ein zentrales Anliegen des Netzwerks ist die Bündelung der vielfältigen Hamburger Aktivitäten in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik sowie die Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren aus Kitas, Schulen, Hochschulen, Behörden, Unternehmen und Stiftungen in der Metropolregion Hamburg.

Unter www.mintforum.de werden regelmäßig alle Hamburger MINT-Angebote für die Zielgruppe Kinder und Jugendliche veröffentlicht und auch auf eigene Angebote, wie den regelmäßig stattfindenden MINT-Tag, hingewiesen.

1. DIE FRAGE WÜRDIGEN

Das habe ich mich auch schon mal gefragt.	Ja, wirklich!	Stimmt! Ja, warum eigentlich (nicht)?	Das ist ja interessant!
---	---------------	---------------------------------------	-------------------------

2. EIGENE BEGRÜNDUNG/VERMUTUNG AUSSPRECHEN

Dabei epistemisch markieren – also den Prozess des Wissenserwerbs in die Antwort miteinbeziehen.

Also ich könnte mir vorstellen, dass ...	Ich denke (ich glaube), dass ...	Ich vermute, dass ...	Ich habe mal gehört, dass ...	Ich habe mal gelesen, dass ...	Bei mir war es mal so ...
--	----------------------------------	-----------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------

3. FRAGE ZURÜCKGEBEN

Und was meinst du?	Und was denkst du?	Was vermutest du denn?	Was glaubst du?
--------------------	--------------------	------------------------	-----------------

ERKUNDUNGSFRAGEN 4.7.6

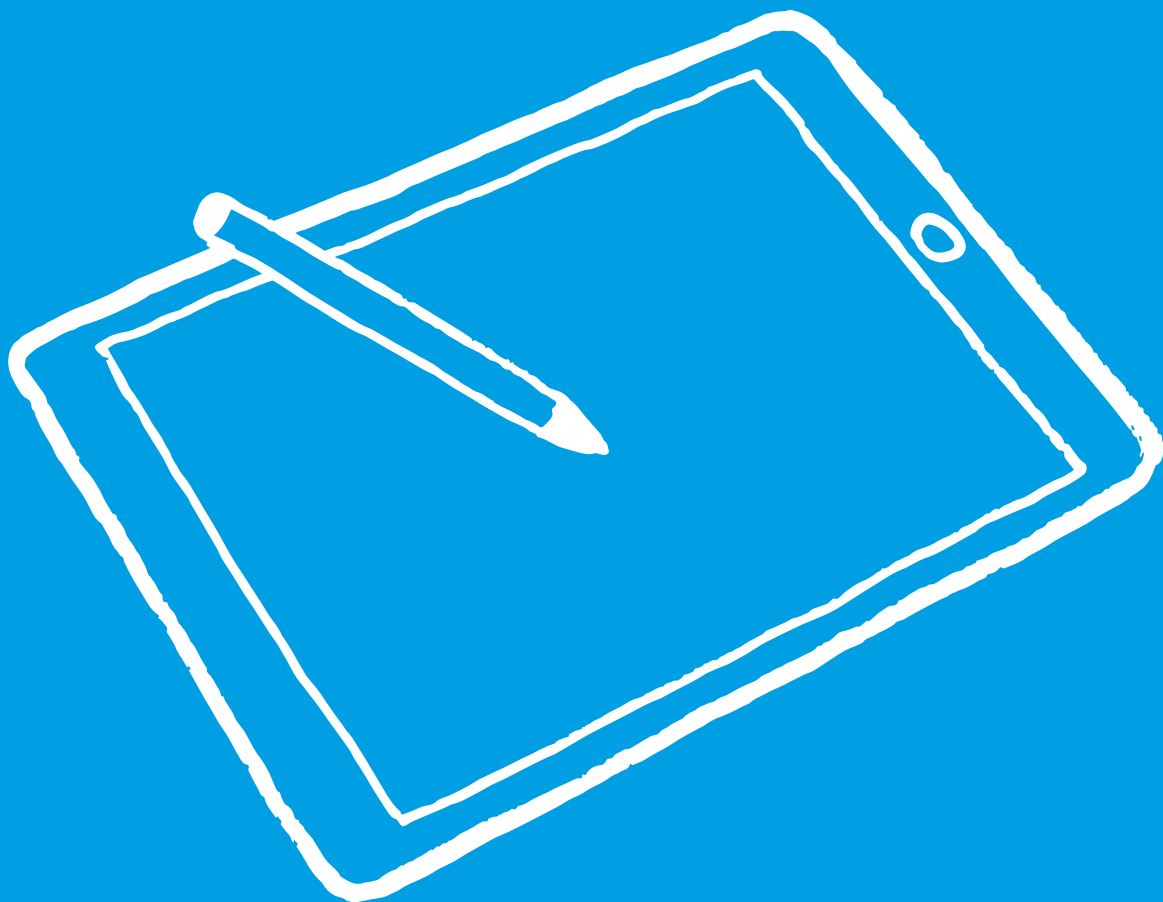
Die folgenden Erkundungsfragen laden ein, die individuellen Zugänge der Kinder zum Bildungsbereich Natur – Umwelt – Technik zu entdecken. Sie dienen pädagogischen Fachkräften dazu, die Erfahrungswelten der Kinder genauer in den Blick zu nehmen und dabei die eigene Rolle und das professionelle Handeln zu reflektieren, damit Kinder alltagsintegriert Erfahrungen mit Nachhaltigkeit, Technik und Natur machen können. Diese Fragen sind exemplarisch und bieten pädagogischen Fachkräften Anregungen für eigene Erkundungsfragen.

-  Wie zeigt das einzelne Kind Neugier? Welche Interessen zeigt es an Naturphänomenen, Tieren und Pflanzen, Umweltschutz oder technischen Geräten, Vorgängen und Einrichtungen? Welche Anregungen motivieren das Kind zu weiteren Erkundungen?
-  Wie äußert das einzelne Kind seine Gedanken und Gefühle wie Freude, Neugier oder Ärger, wenn es mit anderen Kindern Dinge untersucht oder experimentiert? Gibt es anderen Kindern Impulse? Stellt es seine Fertigkeiten beim gemeinsamen Erkunden zur Verfügung?
-  Wie verständigt sich das einzelne Kind mit anderen über Lösungswege für Probleme? Wendet es sich an andere, um Hilfe zu erhalten?
-  Welche Kinder finden sich zusammen, um Erkundungen anzustellen? Welche Kinder interessieren sich für bestimmte Sachthemen und bilden Expertinnen- und Expertengruppen? Wie motivieren sie sich gegenseitig und wie tauschen sie Erfahrungen und Erkenntnisse miteinander aus?
-   Welche Nachhaltigkeitsaspekte (bezüglich Mobilität, Energienutzung, Mülltrennung, Konsum etc.) stehen in den verschiedenen Familien – mit ihren unterschiedlichen Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten – im Fokus? Welche Anliegen tragen die Kinder in die Kita? Was ist ihnen wichtig und worüber empören sie sich?
-  Welche Erfahrungen haben die Kinder mit dem Landleben, welche Erfahrungen mit dem Stadtleben? Wo verbringen sie zum Beispiel die Wochenenden oder Urlaube? Wo erleben sie natürliche Umgebungen und haben die Möglichkeit, diese zu erkunden?
-  Wie verändert sich die Umgebung der Kita in den einzelnen Jahreszeiten? Welche Möglichkeiten zur Beobachtung von Natur-, Wetter- und jahreszeitlichen Phänomenen haben die Kinder im Umfeld der Kita? Was interessiert sie daran?
-  Welche Naturgewalten wie Stürme und Gewitter, Erdbeben, Vulkanausbrüche oder Überschwemmungen beschäftigen die Kinder? Sind sie aktuell oder lagen sie in der Vergangenheit? Was lösen sie bei ihnen aus? Inwieweit sind oder waren sie und ihre Familien davon betroffen?
-  Welche Möglichkeiten bietet unsere Kita den Kindern für naturwissenschaftliche und technische Erfahrungen? Welche Materialien und Experimentiergelegenheiten gibt es? Wie können sich die Kinder an der Gestaltung im Innen- bzw. Außenbereich der Kita beteiligen, um ihren Forschungsfragen nachzugehen?
-  Welche Möglichkeiten und welche Ausstattung für handwerkliche Tätigkeiten gibt es in der Kita? Können die Kinder bei uns zum Beispiel säen, pflanzen, ernten, technische Geräte untersuchen, montieren, auseinandernehmen, sägen, hämmern, bauen und konstruieren?
-  Wer in unserem Team bringt Interesse oder besondere Erfahrungen in den Bereichen Naturwissenschaft und Technik mit? Wer hat vielleicht noch einen weiteren Beruf gelernt? Wer ist handwerklich begabt? Welche Anregungen könnten für die Kinder dadurch entstehen?
-  Welche Einrichtungen im Sozialraum der Kita sind dafür geeignet, dass Kinder mit allen Sinnen forschen und naturwissenschaftliche und technische Erfahrungen machen können (Kinderbibliothek, technisches Museum, Ausstellungen mit Fühl- und Tasterlebnissen, Naturschutzzentren, Handwerksbetriebe, Werkstätten oder Reparaturcafés ...)?

- 50: von der Beek et al. (2006), S. 51.
 51: <https://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/gesundheitsfoerderung-bei-kindern-und-jugendlichen/hintergruende-daten-materialien/hintergrund/>
 52: Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1986), S. 1.
 53: Vgl. Antonovsky (1997).
 54: Von der Hamburgischen Gemeinschaft für Gesundheitsförderung entwickeltes Programm zur Förderung des seelischen Wohlbefindens von Kindern: www.schatzsuche-kita.de.
 55: Oft wird Kindern die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung ihrer Ruhebedürfnisse abgesprochen. Dieses Beispiel entstammt dem Bericht einer pädagogischen Fachkraft im Rahmen einer Fortbildung. Die Namen sind geändert.
 56: Schmelzeisen-Hagemann (2012).
 57: Für weitere Informationen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung, siehe: Zimmer (2009).
 58: Vgl. Maywald, (2018), S. 99 f.
 59: <https://www.hamburg.de/kinderschutz/>
 60: Ebd., S. 101.
 61: <https://www.hamburg.de/kinderschutz/>.
 62: Selbstbestimmung beim Essen ist ein Kinderschutzaspekt, vgl. Hildebrandt et al. (2020), S. 25 ff.
 63: Vegane Ernährung ist für Kinder laut DGE nicht empfehlenswert. Für Kinder, deren Eltern oder Familienangehörige sich vegan ernähren, ist das allerdings ein lebensweltbezogenes Thema und als solches pädagogisch zu bearbeiten. Die Werte, die zur Entscheidung für vegane Ernährung bei Familienmitgliedern führen, sind dabei wertschätzend zu thematisieren.
 64: Freie und Hansestadt Hamburg, BGV Amt für Gesundheit (Hrsg.) (2019)
 65: Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 4.
 66: Vgl. Ebd., S. 23.
 67: Ebd., S. 10
 68: Keller (2011), S. 14
 69: Vgl. Deutsche UNESCO Kommission (1983), S. 121.
 70: KibEG §2 und SGB VIII §1 Abs. 3.
 71: Wagner (2022a), S. 246.
 72: Vgl. Wagner (2014), S. 21.
 73: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden alle mit dem Begriff Eltern alle (sorgeberechtigten) Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
 74: Lauer (2021) S. 14 ff.
 75: Derman-Sparks (2014), S. 5.
 76: UN-Kinderrechtskonvention, Art. 12.
 77: Für weitere Informationen zu diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren, siehe: KiDs (Hg) (2022) oder: Backhaus/ Wolter (2019).
 78: Adaptiert aus Backhaus/Wolter (2019, S. 18)
 79: Wagner (2022a), S. 31 f.
 80: ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2021), S. 12 f./ S. 75 ff.
 81: Ebd., S. 12 f./ S. 107 ff.
 82: Ebd., S. 12 f./ S. 141 ff.
 83: Vgl. Wagner (2022a).
 84: ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2021), S. 12 f./ S. 175 ff.
 85: Wagner (2022b), S. 208.
 86: Die Behörde für Kultur und Medien unterstützt die Aufarbeitung mit „Hamburg dekolonisieren!“, dem stadtweiten Erinnerungskonzept zum Umgang mit Hamburgs kolonialem Erbe und seinen gesellschaftlichen Folgen.
 87: Vgl. Hormann et al. (2021b), S. 81 ff.
 88: Vgl. List (2010), S. 185 ff.
 89: Vgl. Heckt/Pohlmann (2022).
 90: Vgl. Adler/Ribeiro Silveira (2021), S. 403 ff.
 91: Linguizismus nennt man die Diskriminierung, die in der Höherbewertung von Sprachen liegt und in der Abwertung anderer. Der aktuelle Neo-Linguizismus, der nur bestimmte Sprachen abwertet, wird auch als eine Form von Rassismus bezeichnet, vgl. IDA e. V. – Glossar.
 92: Linguizismus in Verbindung mit Anti-Schwarzem Rassismus, antimuslimischem Rassismus, Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze, Rassismus gegen Geflüchtete.
 93: Vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert (2017)
 94: Vgl. Reich (2010) S. 8.
 95: Vgl. Panagiotopoulou (2016) S. 10.
 96: Vgl. Woerfel (2022)
 97: List (2011), S. 100.
 98: Vgl. Terhart/Winter (2017); Panagiotopoulou (2016).
 99: Vgl. Bruner (2008).
 100: Vgl. Lengyel (2017), S. 273 ff.
 101: Im Falle einer familialen Migrationsgeschichte des Kindes wird von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gesprochen. Hiermit wird berücksichtigt, dass gesellschaftliche Sprachenverhältnisse bzw. -hierarchien bedeutsam sind für die Sprachenaneignung und die Sprachennutzung von Kindern und dass sich die in Familien genutzten Sprachen bzw. Variationen von jenen unterscheiden können, die in einem spezifischen Land genutzt werden. Dies ist unter anderem relevant für die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung eines Kindes, vgl. Panagiotopoulou (2016).
 102: Vgl. Woerfel (2022)
 103: Twi ist eine Sprache, die vor allem in Ghana gesprochen wird, wo sie auch eine der Amtssprachen ist.
 104: Vgl. Hormann et al. (2021b), S. 13 ff.
 105: Bei der Auswahl von entsprechenden Instrumenten ist darauf zu achten, dass mit ihnen die sprachlichen Bildungsprozesse von Kindern in den Blick geraten, die in Interaktion zwischen Kindern mit ihrem materiellen und sozialen Umfeld stattfinden, und dass Mehrsprachigkeit berücksichtigt wird. Eine Übersicht über mögliche Verfahren, die Letzteres gewährleisten, findet sich z.B. hier: Lengyel (2012)
 106: Monitoring der Sprachförderung | IfBQ (hamburg.de) (Zugriff: 06.09.2024).
 107: www.hamburg.de/go/145976 (Zugriff: 06.09.2024).
 108: Vgl. Reich (2008).
 109: Kannengieser/Tovote (2014), S. 300.
 110: Vgl. Simon/Sachse (2011) 426 ff.
 111: Vgl. Hormann et al. (2021b), S. 81 ff.
 112: Vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert (2017), S. 127.
 113: Vgl. Lengyel (2017), S. 277.
 114: Vgl. Lengyel et al. (2023), S. 228 ff.
 115: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023), S. 66.
 116: Haug-Schnabel/Bensel 2017, S. 49.
 117: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023), S. 51.
 118: Ebd.
 119: Vgl. Angelehnt an Viernickel/Völkel (2017), S. 69.
 120: Vgl. Lengyel (2012).
 121: Vgl. Viernickel/Völkel (2017).
 122: Vgl. Dörfler (2019).
 123: Vgl. u.a. Schäfer (2014); Dreier (2017), S. 197 ff.
 124: Vgl. Rahmenkonzept Kinder- und Jugendkultur in Hamburg: Rahmenkonzept für Kinder- und Jugendkulturförderung (hamburg.de).
 125: Die Metapher der „100 Sprachen der Kinder“ stammt aus der Reggio-Pädagogik, die seit den 1980er Jahren die öffentliche Kindererziehung durch ein modernes Bildungsverständnis und die Einbeziehung der Künste in die pädagogische Arbeit von Kitas weltweit veränderte.
 126: www.kinderundjugendkultur.info/.
 127: Brügel (1993), S. 40 f.
 128: Themen von Kindern sind z.B.: „Als ich noch ein Baby war“ oder „Ein Torwart aus Ton“, vgl. Reggio Children (2002).
 129: Vgl. Elschenbroich (2003), S. 212.
 130: Zur vorurteilsbewussten Liedauswahl, siehe: Wolter (2016)
 131: Vgl. Berger et al. (2004), S. 46 ff.
 132: www.klangstrolche.de
 133: <https://www.elbphilharmonie.de/de/schule-und-kita>
 134: <https://www.jung-staatsoper.de>
 135: Vgl. Marquardt/Jerg (2010); Weidemann (2010).
 136: Marquardt (2010), S. 23.
 137: Marquardt (2010), S. 33.
 138: Wolter (2016), S. 3.
 139: Im Zeitverlauf: Bücher, Zeitungen, Radio, Kino, Fernsehen.
 140: Vgl. Friedrich (2022)
 141: Reichert-Garschhammer (2020) hat diese Bereiche für den frühkindlichen Kontext näher beschrieben und ausdifferenziert.
 142: Zu möglichen Risiken vgl. Brüggens et al. (2022).
 143: Vgl. <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/impulse/digital-inklusive-bildung/barrierefreie-bildung-mit-assistiver-technologie/ueberblick-assistive-technologien>
 144: Vgl. Barth et al. (2018).
 145: Rudine Sims Bishop formulierte 1990 für Kinderbücher, sie sollten als Spiegel, Fenster und Schiebetüren fungieren: Kinder sollen sich darin selbst erkennen, sie sollen in andere Welten blicken können und sie sollen in andere Welten eintreten können. <https://www.scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>. Vgl. auch Kriterien der Fachstelle Kinderwelten zur diskriminierungskritischen Auswahl von Kinderbüchern für vorurteilsbewusste und inklusive Bildung. https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/11/Kriterien_Kinderbucherauswahl.pdf
 146: www.tidenet.de/mitmachen/jugendliche-kinder/eltermedienlotse
 147: Vgl. Fthenakis (2009), S. 64.
 148: Vgl. Reicher-Pirchegger et al. (2020), S. 15.
 149: Vgl. Schäfer (2019), S. 247.
 150: Vgl. Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (2023).
 151: Vgl. Reicher-Pirchegger et al. (2020), S. 19; Benz et al. (2015), S. 8 ff.
 152: Lee (2010).
 153: Vgl. Schuler et al. (2017), S. 142/255; Benz et al. (2015), S. 62/76.
 154: Vgl. Koch et al. (2015), S. 43 ff.
 155: Stiftung Kinder forschen (Hrsg.) (2015).
 156: Vgl. Schuler et al. (2017), S. 161.
 157: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden alle mit dem Begriff Eltern (sorgeberechtigten) Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
 158: Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 14.
 159: Am Earth Overshoot Day – oder Welterschöpfungstag – haben wir das Ressourcenbudget der Natur für das ganze Jahr aufgebraucht.
 160: Stiftung Kinder forschen (Hrsg.) (2015).
 161: www.hamburg.de/go/624648.
 162: Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 14.
 163: Ebd.
 164: Stiftung Kinder forschen (Hrsg.) (2015).
 165: Anregungen zu Nachdenk-Dialogen enthält: Hildebrandt, E./Hildebrandt, F. (2014).

Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte

Das Kita-Leben mit Kindern gestalten



Kinder lernen ganzheitlich, im Alltag und bei allem, was sie tun. Ihre Bildungsprozesse sind eng an ihr unmittelbares Erleben und die Erfahrungen, die sie machen, gebunden. Wenn sie im Tagesverlauf der Kita vielfältige, anregend gestaltete Situationen finden, können sie dabei eigene innere Theorien zur Welt und zu den Dingen um sich herum bilden, diese mit anderen Kindern und mit Erwachsenen teilen und ausdifferenzieren.

Während die Bildungsbereiche in diesen Bildungsleitlinien die Themen der Kinder systematisch erfassen und beschreiben sowie pädagogische Fachkräfte zum Erkunden einladen, geben die folgenden Abschnitte unter der Überschrift „Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte“ Anregungen und Orientierung, entlang des Tagesverlaufs Bildungsgelegenheiten zu identifizieren und diese mit unterschiedlichen Methoden zu gestalten. Es ist Aufgabe und Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, den Kindern in der Kita eine sichere Umgebung ebenso wie anregende und flexible Möglichkeiten anzubieten, in denen jedes Kind forschend und entdeckend aktiv werden kann. Dabei berücksichtigen pädagogische Fachkräfte die unterschiedlichen Weltzugänge der Kinder, welche von ihren Lebensverhältnissen und ihren spezifischen Weisen der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung beeinflusst werden. So eröffnen sich den Kindern vielfältige Zugänge zu Bildungsgelegenheiten, in denen sie ein Bild von der Welt entwickeln, teilen, prüfen und weiterentwickeln können.

Ausgerichtet an diesem Verständnis sind die folgenden Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachkräfte aufgebaut:

- Im jeweils ersten Abschnitt finden sich Beschreibungen der Bedeutsamkeit dieses Bereichs für Kinder. Diese können genutzt werden, um die Wirkung der eigenen Arbeit zu reflektieren und auszurichten.
- *Es folgt im zweiten Abschnitt eine Beschreibung, wie pädagogische Fachkräfte die Kinder bei der individuellen Entwicklung ihrer Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodischen Kompetenzen in diesem Aufgabenbereich stärken können.* Dieser Abschnitt gibt Orientierung für die Ausgestaltung der Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte. Er kann genutzt werden, um bewusst darauf hinzuwirken, dass jedes Kind mit seiner Lebensrealität und seinen Erfahrungen gute Bedingungen für den eigenen Kompetenzerwerb vorfindet.
- Der dritte Abschnitt nimmt das Handeln von pädagogischen Fachkräften in den Blick. Mit ihrem konkreten Handeln tragen pädagogische Fachkräfte maßgeblich dazu bei, in welcher Weise sich die Kinder Zugänge zu den Bildungsinhalten erschließen können und welche Wege des entdeckenden und forschenden Lernens sich ihnen eröffnen. Die Beschreibungen greifen die Bildungsbereiche übergreifend auf, sind handlungsleitend formuliert und machen Ansprüche an die pädagogische Arbeit deutlich.
- Abschließend folgen im vierten Abschnitt exemplarische Praxisimpulse, welche die pädagogische Arbeit in den Aufgabenbereichen veranschaulichen.

Die Aufgabenbereiche geben somit Orientierung, wie das Entwicklungspotenzial in den Kindertageseinrichtungen erhalten und die Bildungsqualität unter Beachtung der Kinderperspektiven weiterentwickelt werden kann.

Das Kapitel „Dialogisch beobachten, erkunden und dokumentieren“ steht am Anfang der Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, weil die Erkundung die Grundlage der pädagogischen Planung ist. Durch die Erkundung erhalten pädagogische Fachkräfte Zugänge zu den Perspektiven und Bildungsprozessen der Kinder. Sie können so die Vielfalt der lebensweltlichen Themen und Beweggründe der Kinder besser verstehen. Schwerpunktthemen sind hier die Kinderperspektiven sowie das Beobachten und Dokumentieren im Kita-Alltag.

Im Kapitel „Den Alltag in der Kita mit Kindern gestalten“ wird in den Blick genommen, wie der Tagesablauf den Kindern vielfältige Mitgestaltungsmöglichkeiten und so Erfahrungen von Selbstwirksamkeit eröffnen kann. Gute Bedingungen für das Wohlbefinden der Kinder in sozialen Situationen bietet ein Alltag in der Kita, der verschiedene Ansprüche ausbalanciert, z. B.:

- Sicherheit durch verlässliche und vorhersehbare Abläufe und Flexibilität für aktuelle Bedürfnisse, Anliegen und Ideen der Kinder
- Gemeinschaftserlebnisse und Möglichkeiten für Rückzug und individuelle Entfaltung

Schwerpunktthemen in diesem Kapitel sind Kinderrechte, Inklusion, Demokratiebildung, soziale Situationen und Wohlbefinden.

Das Spiel ist die Haupttätigkeit der Kinder. Im Spiel erforschen, begreifen und erobern Kinder die Welt. Im Kindesalter ist Spielen die bedeutsamste und wirkungsvollste Art des Lernens. Deshalb ist im Kapitel „Anregende Bedingungen für Spiele der Kinder gestalten und Konflikte begleiten“ eine wesentliche Aufgabe pädagogischer Fachkräfte beschrieben. Schwerpunktthemen sind in diesem Kapitel soziales Lernen und die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und Erlebnissen wie auch der Welt.

Entdeckendes und forschendes Lernen mit Kindern fokussiert auf die Neugier der Kinder und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte als Bildungsbegleitende. Die Schwerpunktthemen sind hier Lebensweltorientierung, Gestaltung von Bildungsimpulsen und -anregungen sowie Projektarbeit.

Anregungsreiche Räume werden zu Recht als „dritter Erzieher“ bezeichnet. Ihre Gestaltung ist ein Spiegel der von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommenen Bedürfnisse, Anliegen, Themen und Interessen der Kinder. Schwerpunkte werden dabei auf Bildungsanregungen, Mitgestaltung und Bedürfnisorientierung gelegt.

Dialogisch beobachten, erkunden und dokumentieren 5.1

KINDER IN IHRER PERSÖNLICHKEITS-ENTWICKLUNG UND IN IHREN IDENTITÄTEN BESTÄRKEN 5.1.1

Kinder wollen in der Kita Beachtung finden und sich als wichtiger Teil des Ganzen erleben. Dazu brauchen sie die Erfahrung, dass sie – so wie sie sind – gesehen und akzeptiert, verstanden und respektiert werden. Dies erleben Kinder, wenn pädagogische Fachkräfte sie beobachten und sich in Gesprächen für ihre Meinungen und Sichtweisen interessieren.

Sofern sie die Erfahrung machen können, dass sich pädagogische Fachkräfte Gedanken über sie machen, merken sie: Ich werde gesehen, ich gehöre dazu, hier will man mich verstehen, ich werde geschätzt und bin wichtig.

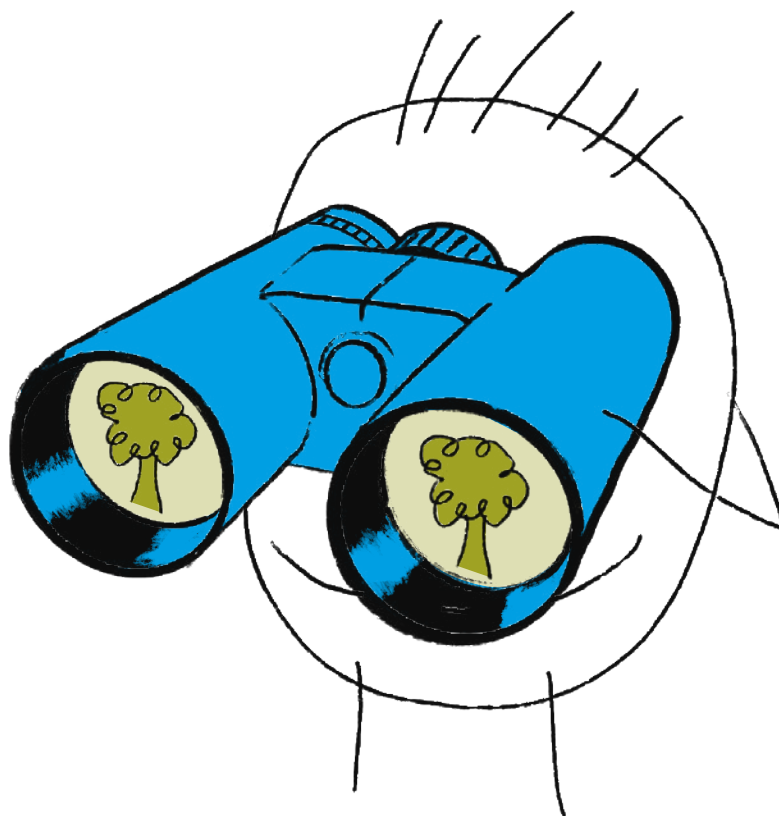
Dafür nehmen pädagogische Fachkräfte wahr, was Kinder tun und von sich zeigen, was Kinder ausdrücken und auf ihre verschiedenen Arten äußern.

So gestalten pädagogische Fachkräfte in ihrem professionellen Handeln den Rahmen für die Erkundungen und Handlungen der Kinder und nehmen durch dialogisches

Interagieren und Beobachten jedes Kind bewusst wahr. Sie tauschen sich über ihre Beobachtungen mit den Kindern, mit anderen pädagogischen Fachkräften, mit Eltern¹⁶⁶ und weiteren Bezugspersonen aus. Sie spiegeln an die Kinder zurück, was sie wahrnehmen, was sie erstaunt, was sie bewundern und was sie fasziniert oder auch irritiert. Auf diese Weise erfahren die Kinder Resonanz durch die pädagogischen Fachkräfte und werden in ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung bestärkt.

In den Dokumentationen ihrer Lernwege, ihrer Anstrengungen und Leistungen, ihrer Entwicklungsschritte und wichtiger Erlebnisse erkennen die Kinder, dass sie Kompetenzen haben, die sie selbst stetig weiterentwickeln. Pädagogische Fachkräfte, die sich in Gesprächen, über Beobachtungen und durch das Dokumentieren von Bildungswegen und Erlebnissen den Kindern zuwenden, ermöglichen ihnen die Auseinandersetzung mit sich selbst: mit sich als Individuum und als Teil der Gemeinschaft wie auch mit dem eigenen Bildungsweg, mit dem eigenen Wissen und Können und den individuellen Strategien, Methoden und Vorgehensweisen.

Auf diese Weise begleiten pädagogische Fachkräfte die Kinder in ihrer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung, die sich in den vier folgenden Kompetenzbereichen ausdrückt (vgl. Kapitel: Ziele pädagogischen Handelns).



166: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden alle mit dem Begriff Eltern (sorgeberechtigten) Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.

★ **ICH-KOMPETENZEN:** Pädagogische Fachkräfte dokumentieren fortlaufend die Entwicklung jedes einzelnen Kindes, machen diese sichtbar, sind mit dem Kind dazu im Austausch und gestalten so eine Gelegenheit für Selbstwahrnehmung, Selbsterkenntnis und Selbstbewusstwerdung. Dialoge, Fotos, Lerngeschichten, Videos und archivierte eigene Produkte bieten den Kindern den Blick auf sich, geben ihnen eine Außenperspektive und regen zur Auseinandersetzung mit sich selbst an. Kinder können in Situationen, in denen sie beobachtet werden, und in Gesprächssituationen mit pädagogischen Fachkräften Beachtung und Resonanz finden. Gesehen zu werden wirkt bestärkend. Wenn Kinder ihre individuellen Dokumentationen anschauen, stärkt dies ihr Bild von sich selbst und ihr Bewusstsein für ihre Individualität. Oft kommentieren Kinder Fotos oder Selbstproduziertes von sich und sie benennen, was sie in der Situation erlebt und gefühlt haben.

💬 **SOZIALE KOMPETENZEN:** Die teilnehmende Beobachtung und Gespräche mit den Kindern sind für pädagogische Fachkräfte ein wesentlicher Zugang zu den sozialen Beziehungen der Kinder. In der Betrachtung von Dokumentationen sozialer Interaktionen und Situationen im Kitaalltag und bedeutsamer Erlebnisse in der Kindergruppe – wie gemeinsamer Ausflüge, Projekte und Feste – können die Kinder sich an diese Ereignisse immer wieder erinnern und sich miteinander darüber austauschen. So können sie ihr Miteinander, ihre Beziehungen und das, was ihnen an anderen wichtig ist und was sie an anderen ärgert, erkennen und reflektieren.

▶ **SACHKOMPETENZEN:** Der Austausch mit den Kindern über ihre Bildungsdokumentation eröffnet ihnen den Blick auf ihre Interessen, auf eigenes Können und erworbene Fertigkeiten. Pädagogische Fachkräfte beschreiben und bebildern gezielt ihre Beobachtungen. Auch das, was Kinder gesagt, hergestellt oder gesammelt haben, lässt sich in Bildungsdokumentationen konservieren und kann damit zur Bewusstwerdung erworbener Sachkompetenzen der Kinder beitragen. Im Zeitverlauf erkennen die Kinder, womit sie sich intensiv beschäftigt haben, was ihnen besonderen Spaß gemacht und was sie herausgefordert hat und was sie dabei gelernt haben.

🔍 **LERNMETHODISCHE KOMPETENZEN:** Pädagogische Fachkräfte fangen mithilfe von Videosequenzen, Fotostrecken und Lerngeschichten ein, wie Kinder lernen, wie sie dabei vorgehen, welche Strategien sie nutzen und welche Erfahrungen sie machen, aufgreifen und weiterverfolgen. Durch solche Dokumentationen der Bildungsbewegungen von Kindern entwickeln Kinder ein Bewusstsein dafür, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie ihr Lernen vertiefen. In diesem Prozess unterstützen pädagogische Fachkräfte die Kinder, wenn sie mit ihnen gemeinsam ihre Interessen und Erfahrungen sowie ihre Vorgehensweisen und Methoden bei der Aneignung neuer Kenntnisse und Fertigkeiten dokumentieren und sich mit den Kindern dazu austauschen. Indem die pädagogischen Fachkräfte genau beobachten und interessiert die Beweggründe von Kindern erfragen, regen sie die Kinder an, über ihre Interessen und Lernstrategien nachzudenken und weitere Möglichkeiten zu entdecken, wie sich etwas erklären, bewerkstelligen oder in Erfahrung bringen lassen könnte. Die pädagogischen Fachkräfte nutzen und entwickeln dabei unterschiedliche Verständigungsstrategien und kommen mit jedem Kind in einen dialogischen Austausch.

DIALOGISCH BEOBACHTEN UND ERKUNDEN 5.1.2

Pädagogische Fachkräfte haben die Bildungsprozesse der Kinder im Blick und können so jedem Kind Anregungen bieten, in denen es einen Sinnzusammenhang erkennt und die unmittelbar an sein Erleben und seine Erfahrungen anknüpfen. Sie erkunden, welche Themen einzelne oder mehrere Kinder aktuell beschäftigen und gestalten gemeinsam mit den Kindern Erfahrungsmöglichkeiten, in denen sie ihren Themen entdeckend und forschend nachgehen können.

Teilnehmende Beobachtungen, also Situationen, bei denen eine Fachkraft beobachtend an einer Alltagssituation oder am Spiel der Kinder teilnimmt, und Gespräche mit Kindern sind für pädagogische Fachkräfte Zugänge, mit denen sie die Perspektiven der Kinder in Erfahrung bringen und besser verstehen können. Die Erkenntnisse aus diesen Beobachtungen und Gesprächen nutzen sie sowohl für die Planung ihrer pädagogischen Arbeit als auch für mögliche strukturelle Veränderungen in der Kita.

Die Bildungsthemen und -prozesse der Kinder in den Blick nehmen

Jeden Tag kommen unterschiedliche Kinder mit ihren eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Kompetenzen und Bildungsinteressen in die Kita. Die pädagogischen Fachkräfte haben den Auftrag, jedes Kind in seinen Entwicklungs- und Bildungsprozessen zu begleiten, anzuregen und zu unterstützen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte Offenheit für die aktuellen Themen der Kinder. Nur indem sie sehen, was die Kinder beschäftigt, was sie sich fragen, was sie erleben und welchen Herausforderungen sie sich stellen – und indem sie dies zu verstehen versuchen –, können sie die aktuellen Bildungsprozesse der Kinder erkennen und zielgerichtet unterstützen. Die individuellen oder gemeinsamen Interessen, Fragen, Erlebnisse und Bewältigungsprozesse der Kinder sind teils ganz offensichtlich wahrnehmbar, zum Teil aber nur durch gezielte Erkundung in Erfahrung zu bringen.

Wenn pädagogische Fachkräfte im pädagogischen Alltag mit ihrer Aufmerksamkeit bei den Kindern sind, nehmen sie die Kinder wahr und machen sich von jedem

Kind ein subjektives Bild. Sie erleben mit, was die Kinder tun, wie sie sich zeigen und mit anderen Kindern interagieren, was die Kinder sagen oder auf andere Weise zum Ausdruck bringen. Sie tauschen sich mit anderen pädagogischen Fachkräften über ihre Wahrnehmungen aus, erweitern so ihre Sicht und gleichen ihre Interpretationen ab. Die Bildungserfahrungen und -prozesse der Kinder beschränken sich jedoch nicht nur auf den Tagesabschnitt in der Kita. Um die Bildungsbewegungen eines Kindes nachzuvollziehen, braucht es auch den Blick in die familiären Lebenswelten der Kinder. Deshalb ist es zum einen wichtig, im Alltag Gesprächsanlässe für die Kinder zu schaffen, die geeignet sind, mit ihnen über ihre Erlebnisse und für sie Bedeutsames in den Austausch zu kommen. Im Sinne einer guten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gehen die pädagogischen Fachkräfte zum anderen immer wieder in den Austausch mit den Eltern bzw. Familien – ob im Rahmen regelmäßiger Entwicklungsgespräche oder bei täglichen Begegnungen – und signalisieren ihnen, dass sie sich für die Erlebnisse und Vorkommnisse im Leben der Kinder interessieren. Umgekehrt berichten die pädagogischen Fachkräfte den Eltern von ihren Beobachtungen in der Kita und lassen sie dadurch an den Erlebnissen und Entwicklungsschritten der Kinder teilhaben. So ergänzen sich die Beobachtungen der kindlichen Entwicklung zu Hause und in der Kita und die Familie sowie die pädagogischen Fachkräfte können im Interesse des Kindes zusammenwirken. Wenn die pädagogischen Fachkräfte auch mit den Kindern über ihre Beobachtungen ins Gespräch kommen, können sie dabei ganz neue Aspekte, unsichtbare Absichten der Kinder und für sie Bedeutungsvolles erfahren und ihre eigenen Interpretationen durch die Sichtweisen der Kinder ergänzen und abgleichen. Die Perspektiven der einzelnen Kinder auf ihre eigenen Bildungs- und Erfahrungsprozesse sind ein wertvoller, das Sichtfeld erweiternder Zugang für pädagogische Fachkräfte, um Kinder besser sehen, verstehen und begleiten zu können.

Kinderperspektiven erfahren und daran anknüpfen

In Gesprächen mit Kindern über ihre Sichtweisen, Meinungen und Deutungen können pädagogische Fachkräfte ihre eigene Perspektive um die der Kinder erweitern. Indem sie offene Fragen stellen, sich auf die Erzählungen von Kindern einlassen, diese über interessante Fragen erweitern und sich Zeit für einen dialogischen Austausch nehmen, können sie ganz neue Einsichten erhalten. Pädagogische Fachkräfte regen solche Gespräche an, wenn sie Kindern signalisieren, dass sie sich für ihre Beweggründe und Gefühle interessieren. Indem sie, anknüpfend an die Erzählungen von Kindern, nach ähnlichen Situationen fragen („Hast du dich schon mal so gefühlt? Wie war es da?“), laden sie Kinder zur Reflexion ein. Auch philosophische Fragen („Was wäre, wenn ...?“) können Kinder zum weiteren Nachdenken über erlebte Situationen oder erzählte Geschichten einladen und den Kindern die Möglichkeit eröffnen, eigene Deutungen, Erklärungen und Sichtweisen zu finden. Zu bestimmten Anlässen und nach vorherigem Einverständnis aller Anwesenden bietet es sich an, Gespräche als Audioaufnahmen mitzuschneiden, um ganz im Gespräch zu bleiben und dieses dann zu einem späteren Zeitpunkt auswerten zu können.

Die Perspektiven der Kinder wirklich zu erfahren, erfordert, interessante Gesprächspassagen über eine strukturierte Auswertungsmethode¹⁶⁷ zu interpretieren. So kommen zum einen explizite Aussagen, die während des Gesprächs selektiv wahrgenommen wurden und dabei möglicherweise nicht im Fokus standen, in den Blick. Zudem können durch die Analyse implizite Aussagen von Kindern herausgearbeitet werden. Solche Auswertungen haben das Potential, Wichtiges in den Blick zu bekommen, was sich über Beobachtungen allein nicht oder nur zum Teil erkennen lässt. Aufgezeichnete Gespräche von Kindern strukturiert auszuwerten ist ein geeignetes Verfahren, um Kinder in ihren Absichten, ihren Denk- und Vorgehensweisen tiefgehender zu verstehen. Daraus können pädagogische Fachkräfte insbesondere passgenaue Bildungsimpulse und gezielte Unterstützungs- und Stärkungs Ideen für einzelne Kinder ableiten. Sie kommen in die Lage, das in den Blick zu nehmen, was für das einzelne Kind bedeutsam ist und dies in einer für das Kind *schlüssigen* Weise zurückzuspiegeln. Darüber hinaus geben Kinderperspektiven wichtige Anstöße für die Qualitätsentwicklung in der Kita.

Teilnehmend beobachten im Alltag

Kinder lernen im Alltag der Kita und der Familie. Sie lernen beim Spielen, bei täglichen Routinen wie beim Essen oder beim An- und Ausziehen. Sie lernen in der Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen. Daher bietet der Alltag in der Kita jeden Tag eine Vielzahl an direkt miterlebten und beobachtbaren Situationen für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder. Pädagogische Fachkräfte können sich ein Bild von einzelnen Kindern machen, indem sie die verschiedenen Situationen der Kinder gezielt miterleben und wahrnehmen. Die Dynamiken innerhalb der Kindergruppe im Kontext unterschiedlicher Situationen und Bedingungen sowie Dialoge mit Kindern oder mitgehörte Gespräche zwischen Kindern sind wesentliche Zugänge zu den Erfahrungen und Sichtweisen der Kinder. Die so gesammelten Eindrücke können die pädagogischen Fachkräfte für gezielte kind- und lebensweltorientierte pädagogische Anregungen nutzen.

Teilnehmende Beobachtungen im Alltag ermöglichen es den pädagogischen Fachkräften, fokussiert eigenen Fragestellungen nachzugehen, für deren Beantwortung die Perspektiven der Kinder einen wichtigen Beitrag liefern, z. B.: *Wie erleben die einzelnen Kinder die Mittagessenssituation? Oder: Woher kommt die häufige Unruhe im Rollenspielfeld? Was können wir verändern, damit sich die Kinder dort wohler fühlen? Wie kommt es, dass Josepha häufig alleine spielt?* Zugänge zur Beantwortung solcher Fragen bieten intensiv geführte Gespräche unter Kindern oder Situationen, in denen Kinder zusammen oder allein vertieft spielen. Sich die Zeit zu nehmen, solche Situation auszuwählen und sie „bis zum Ende“ zu beobachten, führt zu einem tieferen Verständnis der Beweggründe und Themen des Handelns von Kindern.

Gesprächsanlässe gestalten

Anregende Gesprächssituationen ergeben sich im pädagogischen Alltag der Kita häufig spontan aus Geschehnissen und Interaktionen heraus und es ist die Aufgabe der

167: Erhebungs- und die dazugehörigen Auswertungsmethoden finden sich im Methodenschatz II bei Nentwig-Gesemann et al. (2020b).

pädagogischen Fachkräfte, diese Situationen feinfühlig wahrzunehmen und aufzugreifen. Neben solchen spontanen Gesprächen können bewusst Anlässe oder Situationen gestaltet werden, die zu Gesprächen einladen. Um dabei mit allen Kindern ins Gespräch kommen zu können, ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte den Kindern unterschiedliche Gesprächsformate anbieten: in der Gruppe oder auch im kleinen Rahmen, beim Essen, im Spiel oder in der Kuschecke. Verschiedene Hilfsmittel wie der Einsatz von Veranschaulichungen oder elektronischen Kommunikationshilfen können die Verständigung unterstützen. Gesprächssituationen, in denen Kinder gerne etwas von sich zeigen und ihre Meinungen und Sichtweisen einbringen, sind geprägt von ehrlichem Interesse, von Freiwilligkeit und sich bis zum Ende ausreden lassen.¹⁶⁸ Um die verschiedenen geplanten und spontanen Gesprächsmöglichkeiten im Tagesverlauf zu nutzen, helfen gemeinsame Vorüberlegungen unter den pädagogischen Fachkräften: Welche Fragen stellen sich gerade? Was würden wir gerne von den Kindern erfahren? Was würden wir gerne besser verstehen? Welche Kinder bevorzugen welches Gesprächsformat?

Bildungsbewegungen strukturiert beobachten

Die individuellen Wege, auf denen sich ein Kind die Welt erschließt, lassen sich nur mit systematischer Beobachtung erkennen. Offene und ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren ermöglichen es pädagogischen Fachkräften, Kinder unvoreingenommen wahrzunehmen. Eine fokussierte Beobachtung hilft dabei, die eigene Wahrnehmung dahin zu lenken, wo sich neue Erkenntnisse über die Absichten und Beweggründe eines Kindes verbergen. *Wenn ein Kind gerade in eine Beschäftigung wie beispielsweise das Sortieren von Bausteinen vertieft ist, bietet es sich an, den Fokus auf die damit verbundenen Interessen und Fertigkeiten zu legen.* Um die Bildungsbestrebungen eines Kindes stärkenorientiert zu begleiten, nehmen pädagogische Fachkräfte vor allem solche Situationen in den Blick, in denen ein Kind sich engagiert, vertieft ist und sich aus eigenem Antrieb mit etwas befasst. Da solche „magischen Momente“ überall im Alltag auftauchen können, ist es hilfreich, wenn es drinnen und draußen Möglichkeiten gibt, die Beobachtungen festzuhalten. Mit bereit liegenden Beobachtungsbögen, einer Digitalkamera oder einem Aufnahmegerät sind pädagogische Fachkräfte auch spontan in der Lage, aufschlussreiche Situationen für eine spätere Auswertung festzuhalten und zu dokumentieren. Sowohl die Beobachtung an sich als auch die Aufnahme kann von jedem Kind jederzeit verweigert werden. Entsprechend des Entwicklungsstandes sollte jedes Kind grundsätzlich darüber aufgeklärt werden, wann, wie und zu welchem Zweck es beobachtet und was genau dokumentiert wird.

Um den Entwicklungsverlauf jedes Kindes verfolgen und jedes Kind in seinen Bildungsprozessen verstehend begleiten zu können, muss eine regelmäßige, strukturierte Beobachtung für jedes Kind sichergestellt werden. Hierfür können Listen genutzt werden, aus denen ersichtlich wird, wie oft ein Kind im Kitajahr beobachtet wurde. Auch fest eingeplante Gespräche über die Beobachtungen einzelner Kinder auf Teamsitzungen sowie geplante Entwicklungsgespräche können einen Rhythmus für Beobachtungen

vorgeben und helfen, alle Kinder gleichermaßen gezielt zu beobachten.

Kinder haben das Recht zu wissen, warum eine pädagogische Fachkraft mit Stift und Papier im Raum sitzt und sich Notizen macht, und zu erfahren, was die beobachtende Fachkraft da über sie schreibt. Interessiert sich ein Kind für die Beobachtung der pädagogischen Fachkraft, kann dies ein guter Anlass sein, um mit dem Kind über seine Perspektive ins Gespräch zu kommen und diese in gleicher Weise zu notieren. Die Perspektive von Kindern auf eigene Beobachtungen und Schlussfolgerungen hat immer das Potential, zu einem besseren Verständnis zu führen. Dies können sich pädagogische Fachkräfte erschließen, indem sie mit Kindern aktiv über ihre Beobachtungen in den Dialog gehen.

BILDUNGSBEWEGUNGEN UND FÜR KINDER BEDEUTSAMES DOKUMENTIEREN 5.1.3

Ausgewählte Beobachtungen, Perspektiven und Bildungsbewegungen von Kindern für die Kinder, für ihre Familien und für die pädagogische Arbeit in der Kita sichtbar zu machen, ist eine Kernaufgabe von pädagogischen Fachkräften. Dabei werden die Kinder in den Dokumentationsprozess einbezogen. Die pädagogische Fachkraft kann im Dialog mit dem Kind ihre Beobachtungen aufs Papier bringen und zusammen mit dem Kind entscheiden, welche Äußerungen des Kindes, welche Fotos oder Bilder von bedeutsamen Erlebnissen und Erfahrungen außerdem aufgenommen werden sollen. Auf diese Weise entstehen Entwicklungsdokumentationen, in denen die Kinder sich wiedererkennen und mit denen sie ihre eigene Entwicklung wahrnehmen und sich mit ihr auseinandersetzen können. Wie eine biografische Geschichte regen individuelle Bildungsdokumentationen Kinder zum Vergleich mit sich selbst an und laden dazu ein, sich zu erinnern und über die eigene Entwicklung nachzudenken. Sie eröffnen Kindern die Möglichkeit, mit anderen Kindern und Erwachsenen über sich und das, was für sie wichtig ist, in den Austausch zu kommen, sich zu zeigen und sich mit anderen oder auch allein an wichtige Erlebnisse zu erinnern. Dokumentationen können Kinder zudem dazu anregen, über sich nachzudenken.

Um das zu dokumentieren, was für das einzelne Kind bedeutsam ist, fragen die pädagogischen Fachkräfte die Kinder im Alltag aktiv, ob sie zum Beispiel die Bauwerke der Kinder, ein Lieblingsspielzeug oder etwas, was das anhaltende Interesse eines Kindes geweckt hat, fotografieren sollen. Dabei lassen sie die Kinder entscheiden, welche Fotos in ihre individuelle Bildungsdokumentation eingefügt werden. Sie ermutigen die Kinder, diese aktiv mitzugestalten und halten fest, was die Kinder über Abgebildetes und Erinnertes sagen. Die eigene Bildungsdokumentation gehört dem Kind, es kann Entscheidungen dazu treffen und sie auch selbst gestalten. Dafür stellen die pädagogischen Fachkräfte Materialien und technische Geräte zur Verfügung und sichern die Zugänglichkeit der Bildungsdokumentation für das Kind. Gerade bei den jüngsten Kindern ist die Mitwirkung der Eltern und

168: Anregungen und Gelingensfaktoren für „gute“ Gespräche finden sich im Methodenschatz II im Anhang A1 bei Nentwig-Gesemann et al. (2020b).

Familien eine gute Möglichkeit, um das, was für die einzelnen Kinder bedeutsam ist, zu dokumentieren. Seiten in der Bildungsdokumentation, die Bezugspersonen, wichtige Orte, Haustiere oder Lieblingsspielzeuge zeigen, verbinden die Lebenswelten der Kinder und schaffen eine Brücke zwischen der Kita und zu Hause.

Pädagogische Fachkräfte halten mit Foto- und Videoaufnahmen alltägliche und besondere Situationen für die Kinder fest, die – wenn die Kinder es möchten – auch sichtbar in der Gruppe ausgestellt werden können und auf diese Weise gemeinsames Erinnern ermöglichen. So werden Bilder und Bauwerke, Erlebnisse und gemeinsame Projekte, Anstrengungen und prägende Erfahrungen einzelner oder mehrerer Kinder zu einem sichtbaren Teil der Kita. Die Kinder können sich dadurch als Teil der Kitagemeinschaft auf den ausgestellten Bildern wiederfinden, sich erinnern und ihren Familien und anderen Kindern von den Erlebnissen berichten. Dies verstärkt die Zugehörigkeit und ist insbesondere für jene Kinder wertvoll, die mit ihren äußeren Merkmalen und mit ihren Familien in den Medien und in der Öffentlichkeit eher wenig Sichtbarkeit erleben.

Dokumentationen als Gesprächsanlass nutzen

Beobachtungen und ihre Interpretationen bleiben immer ein Ausschnitt und eine Annäherung an die nur zum Teil sichtbaren Bildungsprozesse der Kinder. Gerade über Dokumentationen können pädagogische Fachkräfte mit Kindern gut ins Gespräch kommen und so deren Sicht auf die dokumentierten Situationen erfahren. Solche Gespräche sind häufig für die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte gleichermaßen wertvoll und ergiebig. In fortlaufenden Dokumentationen können Kinder ihre Entwicklung verfolgen und erkennen.¹⁶⁹ Der Rückblick auf die Zeit, als sie noch jünger waren, eröffnet Kindern die Möglichkeit, über sich, das, was sie können, was sie ausmacht und was sie gelernt haben im Gespräch nachzudenken. Mit einem Datum versehen können pädagogische Fachkräfte die Dokumentation um die retrospektiven Gedanken und Einschätzungen der Kinder ergänzen.

Nicht zuletzt nutzen pädagogische Fachkräfte die Bildungsdokumentation auch, um den Eltern einen Einblick in die Erlebnisse und Erfahrungen ihres Kindes in der Kita zu verschaffen und mit ihnen über Situationen des Alltags ihres Kindes und über dessen Entwicklung in den Austausch zu kommen.

PRAXISIMPULSE 5.1.4

• Als Team oder Kleinteam einer „Forschungsfrage“ nachgehen:

Beispiel: Max hat in 6 Wochen seinen 3. Geburtstag. Carole und Ersal wollen zusammen sein Entwicklungsgespräch vorbereiten. Den beiden fällt auf, dass sie keine Antwort auf die Frage haben, welche besonderen Interessen Max eigentlich hat. Sie beschließen, die nächsten Wochen dafür zu nutzen, ihrer Forschungsfrage nachzugehen: „Was fasziniert Max?“ Sie nehmen sich deshalb vor, aufmerksam für Situationen zu sein, in denen Max in intensiven Interaktionen mit anderen

Kindern ist, und für Situationen, in denen sich Max längere Zeit alleine mit etwas beschäftigt. In geeigneten Situationen wollen sie mit Max und anderen Kindern darüber ins Gespräch kommen.

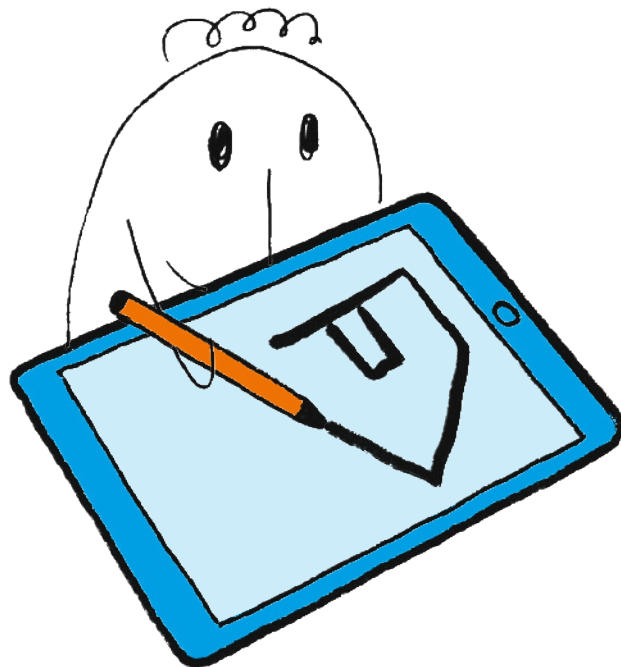
Erläuterung: „Forschungsfragen“ nachzugehen, kann Beobachtungen ergiebiger und objektiver machen. Es belebt zudem den Austausch unter den pädagogischen Fachkräften und rückt das Nachdenken über einzelne Kinder und die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit ins Zentrum.

• Beobachtungen und Kinderaussagen festhalten:

Beispiel: Das Team der Kita Bergedorf interessiert sich sehr für die Erklärungen und Theorien, die Kinder im Gespräch miteinander entwickeln. Sie haben deshalb in jedem Raum Klemmbretter und Stifte bereitliegen, um diese immer aktuell zu sammeln. Gerade hängt über einer Vitrine, in der eine aus einem Radio ausgebaute Leiterplatte liegt, die Aussage: „Das sieht aus wie aus dem Flugzeug“.

Erläuterung: Finden sich in allen pädagogisch genutzten Räumen (auch im Außengelände oder auf Ausflügen) Klemmbretter und Stift, Audio-Aufnahmegeräte und/oder Digitalkameras, können Situationen oder Gespräche festgehalten werden. Auch Gruppenhandys mit entsprechenden Apps können dies ermöglichen.

• Digitale Möglichkeiten zur Dokumentation und den Austausch darüber nutzen:



Beispiel: Die Eltern von Yaron kommunizieren in Gebärdensprache. Um ihnen regelmäßig über ihre Beobachtungen und Gespräche mit Yaron zu berichten, sucht seine Bezugsperson Heike eine App, die ihr die Kommunikation mit Yarons Eltern erleichtert. Bei ihrer Recherche stößt sie darauf, dass inklusive Initiativen solche Apps testen. Toll! Die Kita-App, die sie schon nutzen, hat bereits die Funktion der Übersetzung in Gebärdensprache.

169: Sie können so ihre lernmethodischen Kompetenzen vertiefen.

Erläuterung: Im Zuge der Digitalisierung entstehen immer neue Möglichkeiten, die Kindern mehr Gestaltungsmöglichkeiten bieten. Sie können auch den Austausch mit allen Eltern über Beobachtungen und Dokumentationen vereinfachen. Gibt es im Team Personen, die sich für diese Dinge besonders interessieren, können diese für alle recherchieren, Entwicklungen im Auge behalten und die anderen Teammitglieder darüber informieren.

Den Alltag in der Kita mit Kindern gestalten ^{5.2}

BEDEUTSAMKEIT VON EIGENAKTIVEN ALLTAGSERFAHRUNGEN FÜR KINDER ^{5.2.1}

Für Kinder ist die Kita ein Teil ihrer Lebenswelt, die sie unterschiedlich wahrnehmen und in die sie sich individuell einbringen. Ein Alltag in der Kita, der auf ihre individuellen Bedürfnisse eingeht und Gemeinschaftserlebnisse sowie Gestaltungsfreiräume ermöglicht, bietet Kindern reichhaltige Impulse für ihre Bildungsprozesse und die Entfaltung ihrer Kompetenzen.

Beginnend mit dem alltäglichen Übergang von der Familie in die Kita und dem Wechsel zwischen familiären Bezugspersonen und pädagogischen Fachkräften gibt es zahlreiche und vielfältige Situationen und Strukturen im Kita-Alltag, die Kinder mit- und ausgestalten wollen.

Yasemin krabbelt morgens oft einfach in den Gruppenraum und beginnt gleich zu spielen. Bruno sitzt häufig noch längere Zeit in der Garderobe auf dem Schoß seiner Mutter und redet, eng an sie gekuschelt, mit ihr, bevor er sich zögernd zu den anderen Kindern gesellt.

Kinder fühlen sich dann wohl und geborgen, wenn sie in ihren Bedürfnissen und Vorstellungen beachtet und gewachtet werden. Es ist für jedes Kind wichtig, sich der eigenen Gefühle und Bedürfnisse bewusst werden zu können und diese auszuleben. Dazu braucht es Gelegenheiten, zwischen Ruhe oder Bewegung und zwischen Aktivitäten allein oder in Gemeinschaft wählen zu können. Insbesondere für das Wohlbefinden jüngster Kinder ist eine zeitnahe Befriedigung ihrer Bedürfnisse nach Nahrung, Wasser, Schlaf, Körperkontakt oder Bewegung unmittelbar bedeutsam. Wenn mehrere Kinder in einer Kita zusammenkommen, haben sie nicht zur gleichen Zeit die gleichen Bedürfnisse.

Die pädagogischen Fachkräfte Janis und Evi sind gerade mit ihren Bezugskindern auf dem Weg in den Bewegungsraum. Viele Kinder sind in heller Aufregung und verkünden, was sie im Bewegungsraum gleich machen wollen. Das reizt sie und ist ansteckend. Nach einer Viertelstunde geht Janis mit drei Kindern zurück. Sie möchten doch lieber gemeinsam an einem begonnenen Puzzle weiterarbeiten.

Je mehr Eigeninitiative und Selbstbestimmung Kinder in ihrem Tun und Gestalten erleben, desto mehr Erfahrungen und Kompetenzen können sie sich aneignen.

Machen sie die Erfahrung, dass sie gesehen und so wie sie sind angenommen und akzeptiert werden, erfahren sie Bestärkung und Bestätigung und können ihren Tag in der Kita aktiv und selbstbewusst gestalten. Dabei kommen sie oft mit eigenen Ideen und Plänen in die Kita. Sie haben Vorstellungen und vom jüngsten Alter an Fähigkeiten, ihren Tag zu gestalten und in ihren Angelegenheiten selbst zu entscheiden. Um sich darin ausprobieren zu können, brauchen Kinder pädagogische Fachkräfte, die die Tagesstrukturen daraufhin abstimmen, individuelle Absprachen mit ihnen treffen und Ungewöhnliches möglich machen.¹⁷⁰

Kinder führen ihre eigenen sozialen Beziehungen, erleben Freundschaften und erfahren sich selbst als Teil eines sozialen Gefüges. Sie übernehmen füreinander Verantwortung, bemerken Ungerechtigkeiten bei sich und anderen und suchen nach Wegen, diese aufzulösen. Bei den pädagogischen Fachkräften finden sie Beratung, Unterstützung und Schutz, wenn sie nicht weiterkommen. Im Alltag interessieren sich Kinder für das, was die Erwachsenen und die anderen Kinder in der Kita tun, wollen zusehen und mitmachen. Sie möchten wissen, was Erwachsene in der Küche, im Leitungsbüro und an allen anderen spannenden, teils für die Kinder nicht frei zugänglichen Orten erledigen. Auch was die älteren oder jüngeren Kinder spielen, herstellen, erfinden und ausleben ist immer wieder faszinierend für einzelne Kinder. Indem die pädagogischen Fachkräfte für die Kinder ansprechbar sind, zeigen sie ihnen, dass sie für sie da sind, sie teilhaben lassen und bei Bedarf unterstützen.

Situationen des Zusammenseins und Gemeinschaftserlebnisse sind wichtige alltägliche und manchmal auch herausgehobene Momente, in denen die Kinder Zugehörigkeit erfahren können. Kinder wollen sich einbringen und Gemeinschaftsmomente erleben. Pädagogische Fachkräfte und Kinder initiieren und gestalten Letztere gleichermaßen und gemeinsam, wenn die Kinder beispielsweise zu

Vorführungen oder zum großen Fußballspiel eingeladen werden und die pädagogischen Fachkräfte sie bei der Planung und Ausgestaltung unterstützen.

Nora und Chantal haben im freitäglichen Treffen aller Kinder und pädagogischen Fachkräfte zu ihrem Lieblingslied eine kleine ausgedachte Choreografie vorgeführt. Max hat sich neben die beiden gestellt und einige Tanzmoves gezeigt. Nachdem Nora und Chantal sich unter Beifall verbeugt haben, schaut Renate erst Max an, würdigt seine Initiative, blickt dann in die Runde und fragt, ob noch andere Kinder einige Tanzfiguren zum Mitmachen zeigen möchten. Ronja möchte:

Sie rollt mit ihrem Rolli in die Mitte und macht zur Musik Tanzbewegungen im Sitzen. Mehrere Kinder lassen sich anstecken und bringen ihre Tanzfiguren zum Nachmachen ein.

Gemeinsam gestaltete Feste und Unternehmungen sind Höhepunkte und oft bleibende Erinnerungen, deren Planung und Vorbereitung Phasen des Alltags prägen und Kindern eine Menge an Lerngelegenheiten bieten können.

Damit Kinder in den vielfältigen Situationen des Kita-Alltags bereits erworbene Kompetenzen einbringen und erweitern können, orientieren pädagogische Fachkräfte ihr Handeln an den folgenden vier Kompetenzbereichen:

★ **ICH-KOMPETENZEN:** Jede Erfahrung, gesehen und wertgeschätzt zu werden, kann von Kindern genutzt werden, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Der Tag in der Kita bietet für Kinder durch sich wiederholende Strukturen und Rituale Sicherheit. Auf dieser Basis können die Kinder erkunden, in welcher Weise sie auf Neues zugehen und welchen Herausforderungen sie sich stellen wollen. Sie erfahren, dass sie sich Unterstützung holen oder Nein sagen können. Indem pädagogische Fachkräfte jedem Kind offen, empathisch und authentisch begegnen und sich ihnen als Bezugspersonen anbieten, können die Kinder Resonanz erfahren. Pädagogische Fachkräfte achten im Kita-Alltag darauf, die Individualität jedes Kindes respektvoll zu beschreiben und seine individuellen Interessen, Ansprüche und Grenzen zu achten.

💬 **SOZIALE KOMPETENZEN:** Die Kindergemeinschaft bietet jedem Kind vielfältige Anreize für gemeinsame Aktivitäten, Kooperation, Auseinandersetzung und Verständigung über Bedürfnisse und Erwartungen. Die Erfahrung des Lebens und Lernens in der Gemeinschaft ermöglicht es jedem Kind, Eigenes einzubringen und Anerkennung zu erfahren wie auch Empathie und Respekt für andere zu entwickeln. Kinder können ihre sozialen Kompetenzen am besten erweitern, wenn sie ihre Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften und den anderen Kindern selbst gestalten können. Auf diese Weise erfahren sie Verbundenheit mit anderen oder können sich abgrenzen. Pädagogische Fachkräfte sorgen für einen Alltag, in dem die Kinder zwischen verschiedenartigen Gelegenheiten für Gemeinschaftserleben, selbstgestalteten sozialen Situationen und der Möglichkeit, für sich zu sein, frei wählen können. Sie unterstützen Kinder dabei, ihre sozialen Bedürfnisse zu erkennen und Situationen und Beziehungen eigenaktiv zu formen. Das erfordert immer wieder abzuwägen, was es an Zutun vonseiten der Fachkräfte benötigt, damit Kinder kompetent agieren und sich sozial ausprobieren können. Pädagogische Fachkräfte eröffnen Kindern Gelegenheiten der selbst gewählten Verantwortungsübernahme für Aufgaben und Tätigkeiten in der Kindergemeinschaft. Sie sorgen für eine individuell passende Rahmung und reagieren, wenn Kinder im Kontakt mit anderen an ihre Grenzen kommen.

▶ **SACHKOMPETENZEN:** Die vielfältigen Alltagssituationen in der Gemeinschaft bieten Kindern Anreize und Gelegenheiten, sich mit all dem zu beschäftigen, was sie interessiert, irritiert und neugierig macht und dabei ihre Sachkompetenzen zu erweitern. Gute Bedingungen, um ihr Wissen, ihr Können und ihre Fertigkeiten in den Alltag einbringen und erweitern zu können, finden Kinder in einer offen angelegten Alltagsgestaltung. Kinder können so in alltäglichen Situationen auf ihre eigene Weise durch die Inhalte der Bildungsbereiche streifen – sie trennen diese nicht. Pädagogische Fachkräfte nehmen wahr, wo Kinder sich einbringen wollen und wo sich Kinder mit einer bestimmten Fragestellung intensiver befassen. Sie fragen Kinder, ob sie alltägliche Tätigkeiten und Aufgaben verantwortlich übernehmen wollen und erschließen so für alle Kinder individuelle Gelegenheiten, um sich auszuprobieren, einzubringen und mitzuwirken. Pädagogische Fachkräfte überprüfen immer wieder, ob die aktuelle Alltagsgestaltung es allen Kindern ermöglicht, aus den Anregungen des Materials, der Räume und des Spielens heraus mit anderen Kindern in Prozesse des forschenden und entdeckenden Lernens zu kommen.

💡 **LERNMETHODISCHE KOMPETENZEN:** Arbeitsteiliges Handeln in alltäglichen Situationen ermöglicht es Kindern, voneinander zu lernen, verschiedene Herangehensweisen kennenzulernen und den Weg zum Ergebnis durch aktives Tätigsein oder Zuschauen bewusst wahrzunehmen. In einem Alltag, der gemeinsam von Kindern und Erwachsenen gestaltet wird, können Kinder eigene Handlungsideen entwickeln. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, Prozesse des entdeckenden und forschenden Lernens von Kindern nicht zu unterbrechen¹⁷¹ und ggf. gezielt anzuregen. Sie gestalten deshalb Abläufe mit der Möglichkeit für individuelle Flexibilität. Sie erkennen in alltäglichen Situationen wie zum Beispiel gemeinsam den Tisch decken, Obst schneiden, aufräumen oder Körperpflegesituationen Bildungsprozesse der Kinder.

171: Das ermöglicht Kindern, sich völlig in ihre Tätigkeit zu vertiefen, darin aufzugehen und diese Konzentration als beglückend zu empfinden. Dieser mentale Zustand wird auch als Flow bezeichnet.

DIE ROLLE DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRAFT IN DER GESTALTUNG DES PÄDAGOGISCHEN ALLTAGS 5.2.2

Den Tagesablauf strukturieren und Flexibilität erhalten

Ein aus den Impulsen und Ideen der Kinder gestalteter Tag ermöglicht es den einzelnen Kindern, ihren individuellen Bildungswegen zu folgen. Dafür brauchen Kinder Flexibilität in der Tagesstruktur und im Umgang mit vorgeplanten Aktivitäten. Pädagogische Fachkräfte nehmen die Themen, Interessen und Ideen der Kinder bewusst wahr und unterstützen sie dabei, diese aktiv zu verwirklichen.

Das fordert pädagogische Fachkräfte dazu heraus, sich ihrer Rahmungshoheit¹⁷² als Erwachsene bewusst zu sein und sich bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags zunehmend an den Perspektiven der Kinder zu orientieren.

Die pädagogischen Fachkräfte sind die Verantwortlichen und haben alle Mittel in der Hand, den Kita-Alltag zu gestalten. Sie haben zu allem in der Kita Zugang, kennen die Uhrzeit, den Wochen- und Jahresplan und können darüber bestimmen, welche Entscheidungen wie von wem getroffen werden. Kinder brauchen pädagogische Fachkräfte, die ihnen Mitgestaltungsmöglichkeiten aktiv eröffnen. Kinder erfahren dann, dass sie selbst Situationen maßgeblich beeinflussen können, wenn die pädagogischen Fachkräfte dies für sie sicht- und erlebbar gestalten.



Die jüngsten Kinder sitzen mit ihren Erzieherinnen Anne und Terese auf einem Teppich und singen. Anne spielt Gitarre und stimmt gerade das zweite Lied – Alle meine Entchen – an, das sich Benno ausgesucht hat, indem er auf eine Entenfigur in der Kreismitte gezeigt hat, die neben anderen Figuren auf dem Boden liegt. Einige Kinder beginnen zu singen und ahmen schwimmende Enten nach. Klara und Ellen krabbeln zu einem Regal und nehmen sich Bücher aus dem Regal, die sie übereinanderstapeln. Das finden immer mehr Kinder spannend und beteiligen sich daran. Als die Bücher ausgehen, öffnet Terese die Tür zum Nebenraum und sagt „Da drüben sind noch mehr Bücher, wollt ihr noch höher bauen?“ Anne sitzt noch im Kreis und begleitet die singenden Kinder. Carlo hat sie die Gitarre gegeben, der gerade die Seiten untersucht. Sie streichelt Mina über den Rücken, die sich an sie gekuschelt hat. Benno wirkt etwas unzufrieden, dass der Singkreis sich gerade dann auflöst, als sein Lied dran war. Anne beobachtet, ob er mit der Verarbeitung seiner Gefühle allein zurechtkommt und schnell wieder in eine Aktivität findet oder ihre Begleitung benötigt.

Pädagogisches Handeln findet in einem Spannungsfeld von vorgeplanten Abläufen, die Kindern Sicherheit geben, und der Orientierung an den Bildungsbewegungen¹⁷³ und Bedürfnissen der Kinder statt. Pädagogische Fachkräfte nehmen die verbal und nonverbal geäußerten Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen der Kinder wahr, indem sie nah bei den Kindern sind und den Alltag mit ihnen erleben. Sie stellen daraufhin Strukturen und Formen der Situationsgestaltung immer wieder infrage und gestalten diese gegebenenfalls neu.

Wie viel Gestaltungsspielraum Kinder und pädagogische Fachkräfte täglich nutzen können, ist von der Strukturierung des Tagesablaufs abhängig. Die verlässliche Gestaltung täglich wiederkehrender Abläufe kann Kindern Orientierung bieten und ihnen Sicherheit vermitteln. Die vielen kleinen täglichen Übergänge¹⁷⁴ zwischen frei verfügbaren Zeiten und Orientierungspunkten wie Essens-, Pausen- oder Ruhezeiten haben Einfluss darauf, wie Kinder ihren Tag in der Kita erleben. Diese Routinen und kleinen Übergänge finden jeden Tag statt und lassen sich als eigenständige, bewusst gestaltbare Bildungsgelegenheiten verstehen.

Mit Erweiterung ihrer Autonomie spielen für Kinder Tagesabschnitte mit freier planbarer Zeit eine immer wichtigere Rolle.

Pädagogische Fachkräfte sind aufmerksam dafür, wie und ob Kinder die aktuellen Rituale für sich nutzen oder ob sie mehr Raum für Eigenaktivitäten brauchen. Kinder bekommen so die Möglichkeit, ihren Alltag selbstbestimmt und in der Gemeinschaft zu gestalten. Ritualisierte Situationen wie die Mahlzeiten, Gesprächskreise oder andere Gruppenaktivitäten werden von den pädagogischen Fachkräften so geplant, dass Kinder aktiv an deren Ausgestaltung und Veränderung mitwirken können. Kinder nehmen gerne an diesen teil, wenn sie „sich individuell und freiwillig beteiligen und mit ihren besonderen Themen und

172: Pädagogische Fachkräfte haben gegenüber Kindern einen Erfahrungsvorsprung und einen Erziehungsauftrag. Sie verantworten die Organisation der Tagesstruktur mit Fixpunkten und Möglichkeiten für individuelle Freiräume. Konzentration als beglückend zu empfinden. Dieser mentale Zustand wird auch als Flow bezeichnet. 173: Der Begriff Bildungsbewegungen verweist auf die Zusammenhänge unterschiedlicher Bildungsmomente, die sich im eigenaktiven Lernen sinnhaft zusammenfügen. 174: Die kleinen Übergänge im Tagesverlauf werden als Mikrotransitionen bezeichnet. Anregungen zu ihrer Gestaltung gibt die Impulskarte „Übergänge im Alltag begleiten“ in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023).

Ideen einbringen können.“¹⁷⁵ Regeln und tägliche Abläufe werden deshalb für Kinder transparent gestaltet und mit den Kindern immer wieder hinterfragt, verhandelt und verändert.¹⁷⁶

Mit Verhalten, das auffällt, angemessen umgehen

„Mathias macht nicht mit“, formuliert die pädagogische Fachkraft Anna in einer Teambesprechung. Immer dann, wenn das Mittagessen kommt und aufgeräumt werden muss, um dann am Tisch Platz zu nehmen und zu essen, verweigert er sich, wirft mit Spielzeug und schreit. Anna ist ratlos. Das Team rät Anna dazu, die nächste Mittagssituation zu videografieren. Anna berichtet daraufhin im Team: „Ich war verblüfft, als ich mein Verhalten gesehen habe. Ich war ungeduldig mit Mathias. Ich habe ständig gesagt, wie ärgerlich ich über sein Verhalten bin. Ich war gekränkt über seine fehlende Kooperation und habe ihm zu verstehen gegeben, wie enttäuscht ich bin. Durch das Video ist mir klar geworden, dass ich seine Verweigerung fehlgedeutet habe. Ich konnte sehen, dass ich dauerhaft auf ihn eingeredet habe, obwohl er eigentlich noch im Spiel war. Er hatte es endlich geschafft, einen Bauklotzturm zu bauen, was er schon lange Zeit versucht hatte. Ich habe das in der Situation nicht wahrgenommen und sein Verhalten, nicht an den Tisch zu kommen, als problematisch bezeichnet. Auch konnte ich sehen, dass er mit dem schnellen Wechsel der Situationen durch seine Beeinträchtigungen nicht umgehen konnte. Nach diesem Video muss ich formulieren: „Anna macht nicht mit!“¹⁷⁷

In jeder Kita stoßen die pädagogischen Fachkräfte zwangsläufig auf schwierige Situationen, auf Verhaltensweisen von Kindern, die nicht den Erwartungen, nicht dem routinierten Ablauf des Tages in einer Einrichtung entsprechen, kurz: auf Verhaltensweisen, die stören.¹⁷⁸

Diese störenden Verhaltensweisen können für die pädagogischen Fachkräfte im doppelten Sinn eine emotionale Belastung darstellen: Sie stören nicht nur die Steuerung der Situation in der Kindergruppe, sondern werden auch als problematisch erlebt, weil sie den beruflichen Auftrag beeinträchtigen, der u. a. in der Übernahme der Verantwortung für die Entwicklung und Bildung der ihnen anvertrauten Kinder besteht. Diese emotionale Belastung kann die möglichen Problemlösungen überlagern.¹⁷⁹

Jedes menschliche und auch das kindliche Verhalten hat bewusst oder unbewusst einen persönlichen Sinn und bewegt sich auf ein Ziel hin. Mathias Verhalten hat den Sinn, sein Ziel, einen Turm zu bauen, zu Ende führen zu können. Das von ihm geforderte sofortige Aufräumen, um Mittagessen zu können, verhindert das Erreichen des Ziels. Auch kann er sich nicht sehr schnell auf neue Situationen einstellen. Der rasche Wechsel aus der Spielsituation in die Essenssituation bedeutet für ihn vermutlich eine Verunsicherung und Orientierungslosigkeit und löst womöglich Ängste oder Stress aus. Er verweigert deshalb den schnellen Wechsel, was Anna mit einer noch nachhaltigeren Gegenintervention beantwortet. Darauf reagiert Mathias mit noch stärkerer Verweigerung. Hier wird eine Verhaltensfalle bezogen auf die pädagogische Beziehungsdynamik sichtbar.¹⁸⁰

Der Weg aus einer solchen Verhaltensfalle besteht in der Analyse problematisch erscheinender Verhaltensweisen

und ihrer Ursachen. Es geht darum, mögliche Wirkfaktoren zu erkennen, die das pädagogische Handeln der Beteiligten und die Auswirkungen auf die Beziehungsebene beeinflussen. Um die vielfältigen Ursachen für herausforderndes Verhalten zu erfassen, sind verschiedenartige Wirkfaktoren zu berücksichtigen wie zum Beispiel traumatische Erfahrungen der Kinder, intellektuelle Beeinträchtigung oder Entbehrungen in den Grundbedürfnissen, die sich belastend auswirken können. Die differenzierte Analyse der herausfordernden Situation, der individuellen Sinnhaftigkeit der Handlung des Kindes und der emotionalen Belastung der pädagogischen Fachkraft trägt die Anregungen für ein entsprechendes professionelles Handeln in sich.

Elementare Leitlinien für einen Lösungsweg können sein:

- Den subjektiven Sinn eines störenden Verhaltens verstehen,
- das darin zum Ausdruck kommende existenzielle Bedürfnis des Kindes ernst nehmen,
- Gruppenbedürfnisse, organisatorische Abläufe und mögliche Alternativen erklären,
- gelingendes Wahrnehmen und taktvoll würdigen,
- die Anerkennung der Person zuverlässig ermöglichen.¹⁸¹

Lösungen für solche schwierigen Situationen müssen die einzelnen pädagogischen Fachkräfte nicht allein entwickeln. Die Verantwortung ist auch hier eine geteilte. Ressourcen, um den Weg aus Verhaltensfallen zu finden, bieten das Team, die Fachberatung, die Kitaleitung und der Träger.

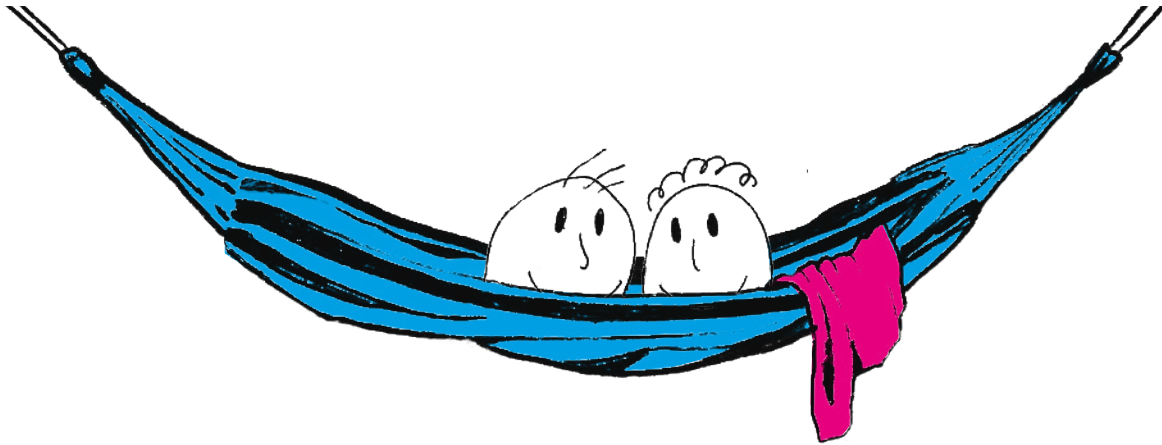
Tägliche Situationen als Bildungsgelegenheiten gestalten

Gerade die täglich in der Kita wiederkehrenden Situationen und Routinen sind reichhaltige Bildungsgelegenheiten für Kinder. Als solche werden sie von den pädagogischen Fachkräften bewusst gestaltet. Damit Mahlzeiten zu anregenden Bildungsgelegenheiten werden, gestalten die pädagogischen Fachkräfte sie zusammen mit den Kindern so, dass eine sinnliche Nahrungsaufnahme möglich ist und jedes Kind in seinem individuellen Tempo essen kann. Die Kinder bestimmen darüber, ob und wie viel sie essen. Gespräche über Fragen wie: „Was schmeckt mir, was nicht?“, „Wie fühlt sich das im Mund an?“, „Woher kommen Erbsen?“ oder „Woraus sind die Pommes gemacht?“ bringen einen interessanten Austausch mit und unter den Kindern in Gang.

Ein erlebnisreicher Tag in der Kita kann für Kinder anstrengend sein. Pädagogische Fachkräfte gestalten deshalb ausreichend Gelegenheiten zum Ausruhen und Entspannen.

Sie ermöglichen Kindern, die müde sind, zu schlafen und Kindern, die nicht müde sind oder die nicht schlafen wollen, wach zu sein.

Für manche Kinder ist es wichtig, sich immer wieder im Laufe des Tages zurückziehen zu können, um Reize zu minimieren oder weil es ihnen zu laut ist. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Selbstwahrnehmung und



Selbstfürsorge der Kinder, indem sie ihnen beratend und ermöglichend zur Seite stehen. Die Entscheidungen über sich selbst treffen dann die Kinder.

Pädagogische Fachkräfte nutzen Situationen wie das morgendliche Ankommen, Spaziergänge oder das Wickeln und andere Pflegesituationen für individuelle Gespräche mit einzelnen oder mehreren Kindern. Sie bringen Kindern in sensiblen Situationen ihre ungeteilte Aufmerksamkeit entgegen.

Die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder im Kita-Alltag sind auch davon geprägt, inwieweit anregende Räume drinnen und draußen frei zugänglich sind. Pädagogische Fachkräfte nehmen in Situationen, in denen sich alle gemeinsam in den Räumen oder auf dem Außengelände aufhalten, wahr, wenn einzelne Kinder lieber draußen bzw. drinnen spielen wollen und schaffen dafür entsprechende Gelegenheiten. Im Team überlegen sie, wie sie Kindern möglichst viele Räume und das Außengelände den ganzen Tag über zugänglich machen können.

Lebenspraktische Bildungsgelegenheiten eröffnen und Verantwortung übertragen

Die gemeinsame Alltagsgestaltung in der Kita eröffnet Kindern vielfältige Bildungsgelegenheiten in für sie überschaubaren Sinnzusammenhängen. Dabei bieten insbesondere die lebenspraktischen Tätigkeiten in der Kita vielfältige Lernerfahrungen für Kinder. Pädagogische Fachkräfte nehmen wahr, wenn Kinder sich beteiligen wollen und ermöglichen dies aktiv.

Bethina arbeitet in der Hauswirtschaft und trägt den inoffiziellen Titel ‚Seele des Hauses‘. Sie hat sich mit einem Korb voller Geschirrtücher an einen Tisch in der Eingangshalle gesetzt und begonnen, diese zusammenzufalten und aufzustapeln. Tore schaut ihr schon eine Weile dabei zu und Bethina redet mit ihm darüber, was er an Ninjago spannend findet. Ester und Memet kommen vorbei und fragen, ob sie mitmachen können. Bethina nickt und zeigt, wie die Tücher gefaltet werden. Sie erzählt den beiden, dass sie gerade über Ninjago geredet haben und fragt Tore, ob er auch mitmachen will.

Pädagogische Fachkräfte machen im Kita-Alltag Beobachtungen und gehen darüber mit einzelnen Kindern oder Kindergruppen ins Gespräch. Vielleicht haben sie beobachtet, dass die Kinder im Garten mit großem Engagement eine Welt für ihre Superhelden bauen. Daraus können weitere Ideen und Planungen für die kommenden Tage entstehen. Die pädagogischen Fachkräfte haben dabei die

Aufgabe, den Kindern weitere Erfahrungen und Bildungs- und Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Kita zu eröffnen.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder darin, Tätigkeiten verantwortlich zu übernehmen, wenn diese daran Interesse zeigen.

Im Eingangsbereich der Kita Weitblick stehen in einem Fenster Grünpflanzen. Auf einem Schild daneben ist zu lesen: „Wir sind die Hüter des grünen Fensters – Jannis, Emre, Achmad, Lilli und Klara.“ Emres Bezugserzieherin erzählt bewundernd in der Dienstberatung: „Die fünf Kinder nennen sich selbst ‚Die grüne Bande‘ und Emre hat seine Aufgabe gefunden. Er erinnert die anderen absolut zuverlässig ans regelmäßige Gießen“.

Aktuelle Bedürfnisse von Kindern beachten

Als vertraute und verlässliche Bezugspersonen geben pädagogische Fachkräfte den Kindern emotionale Zuwendung, Schutz und Geborgenheit. Sie wahren das Recht jedes Kindes, über sich und seinen Körper selbst zu bestimmen. Sie gestalten Pflegesituationen dialogisch, indem sie dem Kind zeigen und sagen, was sie gerade tun und sein Einverständnis abwarten. Sie sorgen dafür, dass Kinder jederzeit ihre Grundbedürfnisse befriedigen können und unterstützen sie, diese wahrzunehmen.

Hellen kommt zurück vom Trinken auf das Außengelände und läuft an dem Sozialassistenten Tom vorbei, der gerade einigen Kindern ein Buch vorliest. Tom fragt sie, ob ihr ohne Jacke nicht kalt sei. Hellen schüttelt den Kopf und rennt weiter zu einer Gruppe Kinder, um wieder mit Fangen zu spielen.

Die pädagogischen Fachkräfte sorgen dafür, dass die Ausgestaltung der wiederkehrenden Situationen den aktuellen Bedürfnissen aller Kinder entspricht. Sie nehmen wahr, wenn die aktuelle Ausgestaltung den Bedürfnissen einzelner Kinder zuwiderläuft und verändern daraufhin die Gestaltung der entsprechenden Situation.

Katrin ist seit drei Tagen in der Kita und wird eng von Florian begleitet. Sie lacht sehr viel und beobachtet die anderen Kinder. Florian nimmt wahr, wie sie oft in ihrem Rollstuhl mit wippt, wenn Kinder tanzen, und dass sie beim Singen mit summt. In vielen Situationen geht es ihr gut und sie wirkt wach und entspannt. Wenn er Katrin ins Kinderrestaurant schiebt, spannt sie sich jedoch immer wieder an. Sie hat dort mittags bisher noch nichts gegessen. Beim Obstessen am Nachmittag im Gruppenraum isst sie dafür umso mehr. In der Kleinteamsitzung beschließen die pädagogischen Fachkräfte,

mit einem Teil der Kinder auch mittags im Gruppenraum zu essen und entdecken so, dass Katrin in dieser Situation gerne zu Mittag isst. Sie erfahren auch, dass durch die zusätzliche Wahlmöglichkeit für mehrere Kinder eine angenehmere Essensatmosphäre entstanden ist.

PRAXISIMPULSE 5.2.3

• Ausnahmen von der Regel:

Beispiel: Yuki und Felix rennen über das Außengelände und entdecken mit ihrem gerade fertiggewordenen Legoraumschiff in der Hand bis dahin unbekannte Galaxien. Sie wissen genau, dass „kleines Lego“ eigentlich nur im Bauraum benutzt werden soll, damit keines der jüngeren Kinder Teile in den Mund nimmt und auch, damit nichts verloren geht. Sie haben ihrer Erzieherin Marianne ihre Raumschiffe gezeigt und erzählt, was sie alles können. Yuki hat Marianne gefragt, ob sie mit diesen nach draußen gehen können, um ihre Forschungsmission zu starten. Felix hat gesagt, dass sie gut darauf aufpassen werden. Marianne hat genickt. Jetzt steht sie neben Dennis und Ruben, die gerade aufgewacht sind, am Fenster und erzählt ihnen, was die beiden da draußen machen.

Erläuterung: In diesem Beispiel haben Yuki und Felix eine Idee, die an die Grenze einer sinnvollen Regelung stößt. Sie wissen um die Regel, sind sich aber sicher, dass sie die pädagogische Fachkraft Marianne aus gutem Grund nach deren Aussetzung fragen können. Sie wissen, dass Regeln in ihrer Kita aus guten Gründen aufgestellt wurden, aber auch gemeinsam verändert werden können. Es gibt dazu einen transparenten Umgang in der Gruppe. Marianne eröffnet Yuki und Felix, potenziell aber allen Kindern, individuelle Möglichkeiten über kollektive Zwänge hinaus.

• Heute mal anders:

Beispiel: Die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe „Blau“ empfinden die Essenssituation im gemeinsamen Kinderrestaurant oft als laut und stressig und wollen etwas verändern. Bei einem Treffen schlagen einige Kinder vor, auch mal draußen zu essen oder auch die Tische zu kleineren Gruppen zusammenzustellen und nicht alle an einer Tafel sitzen zu haben. Heute gibt es Reibekuchen mit Joghurtdipp und Obst zum Nachtisch. Die pädagogischen Fachkräfte rufen die Kinder zu einem Treffen zusammen und erklären, dass sie heute mal die Vorschläge zusammen ausprobieren können. Die Kinder sind sofort hellauf begeistert, holen engagiert Teller und Besteck aus dem Kinderrestaurant und bereiten alles vor. In der Küche bitten sie darum, das Essen heute in mehreren Auffüllschüsseln anzurichten. Das Essen kommt, alle nehmen sich, was sie essen wollen und suchen sich einen Ort, wo sie essen wollen. In den kommenden Tagen fragen die pädagogischen Fachkräfte bei den einzelnen Kindern nach, wie sie das fanden und was sie denken, wie es gut wäre, in der Kita zu essen.

Erläuterung: In dem Beispiel eröffnen die pädagogischen Fachkräfte den Kindern der Gruppe „Blau“ die Möglichkeit, über Veränderungen und Alternativen zur derzeitigen Gestaltung einer Alltagssituation nachzudenken. Erst das Erleben einer veränderten Situation ermöglicht andere

Erfahrungen und den Vergleich mit dem Gewohnten. Etwas nicht wie gewohnt zu machen, zeigt den Kindern zudem, dass Situationen veränderbar und damit gestaltbar sind. Kinder kommen so in die Lage, sich über die Ausgestaltung von alltäglichen Situationen in der Kita eine eigene Meinung zu bilden.

• Alltagstragende Rituale:

Beispiel: Um 11:00 Uhr beginnt in der Kita Sommersonne das Teekränzchen. Heute sind fünf Kinder gekommen und bereiten gerade alles vor. „Sollen wir eine Kanne machen?“, fragt der Pädagoge Enno: „Lina möchte Hagebutte, wonach ist dir, Nadim?“ Wenig später sitzen die sechs zusammen auf der Eckbank, trinken Tee und unterhalten sich über dies und das. Grete war seit langem nicht mehr dabei, ist heute aber mit Benno da: „Der ist neu und ich wollte ihm das mal zeigen.“

Erläuterung: In diesem Beispiel bietet eine pädagogische Fachkraft Kindern ein tägliches Ritual an. Kinder wissen um diese Möglichkeit und einige Kinder nutzen und gestalten das Teekränzchen in ihrem Sinne mit. Alltagstragende Rituale zeichnen sich dadurch aus, dass sie von Kindern angenommen und genutzt werden können. Das Angebot verschiedenartiger freiwilliger Rituale stellt sicher, dass die Kinder etwas für sie Ansprechendes finden.

• Veränderungen erproben:

Beispiel: Das Team der Kita Elbsand möchte die Kinder darin bestärken, regelmäßig zu trinken. Auf einer Dienstberatung kommt die Idee auf, auch den Kindern einen Wasserspender zur Verfügung zu stellen. Es gibt Bedenken und Fürsprache. Die Kitaleitung beschließt gemeinsam mit dem Team, es auszuprobieren und den Wasserspender aus dem Personalraum für vier Wochen in die Halle zu stellen. Schon nach dem ersten Tag gibt es eine Krisensitzung, weil der Reiz des Neuen viel Chaos rund um den Wasserspender ausgelöst hat. Das Team ringt sich dazu durch, zunächst weiter zu beobachten und erst einmal keine weiteren Regeln für die Nutzung aufzustellen. Auf der Dienstberatung vier Wochen später sind sich alle einig, dass sich die Idee bewährt hat. Ein neuer Wasserspender für den Personalraum wird bestellt.

Erläuterung: Das Beispiel zeigt, wie die Leitung und das Team der Kita Elbsand es schaffen, Ideen und Bedenken für Veränderung zu nutzen. Die Methode der Erprobung ermöglicht es dem Team, Bewährtes zu erhalten und sich auf Neues einlassen zu können. Das Äußern von Einschätzungen ist dabei ebenso wesentlich wie das gemeinsame Erproben und das nachträgliche Auswerten. So entstehen neue, bewusst gemeinsam gemachte Erfahrungen, die über den kleinsten gemeinsamen Nenner hinausgehende Veränderungen möglich machen.

Anregende Bedingungen für Spiele der Kinder gestalten und Konflikte begleiten ^{5.3}

BEDEUTSAMKEIT DES SELBST-BESTIMMTEN SPIELS FÜR KINDER ^{5.3.1}

Das Spiel der Kinder ist eine selbstbestimmte Tätigkeit, in der sie ihre Lebenswirklichkeit konstruieren und rekonstruieren. Im Spiel setzen sie sich mit ihrer Umwelt auseinander, sie erforschen, begreifen und erobern die Welt. Im Kindesalter ist Spielen die bedeutsamste und wirkungsvollste Art des Lernens und die Haupttätigkeit des Kindes zur Aneignung der Welt. Jedes Kind spielt auf seine ganz eigene Weise, aus seinem eigenen Antrieb heraus, befähigt durch seine sich fortlaufend erweiternden Fähigkeiten und Fertigkeiten, angestiftet durch Erfahrungen und Erlebnisse in seinen Lebenswelten. Kinder verbinden immer einen Sinn mit ihrem Spiel und seinen Inhalten. Für sie ist die Handlung wesentlich – das Ziel liegt im Spiel selbst.

Kinder konstruieren im Spiel verschiedene soziale Beziehungen mit anderen Kindern und Erwachsenen und setzen sich dabei mit ihnen, aber auch mit den anderen Sicht- und Lebensweisen auseinander. Im selbstbestimmten Spiel lernen Kinder Folgen ihrer Handlungen für sich und andere kennen, woraus sich Einfühlungsvermögen und Selbstvertrauen bilden. Konfliktsituationen sind wichtige Erfahrungen für jedes Kind. Sie fordern Kinder dazu heraus, sich eigener Standpunkte bewusst zu werden, sie zu vertreten und sich in der Suche nach Lösungen durchzusetzen, Kompromisse zu finden oder auch nachzugeben. Wie Kinder in Konflikten handeln und wie sie die genannten Herausforderungen bewerten und bewältigen, ist stark von ihren bisherigen Erfahrungen der Konfliktbearbeitung beeinflusst. In der Kita erweitern Kinder die Konfliktlösungsstrategien, die sie aus ihren familiären Lebenswelten mitbringen.

Für Peer-Interaktionen wünschen sich Kinder geschützte, nicht-pädagogisierte, „geheime“ Orte, in denen sie zeitintensiv in ihre Fantasiewelten und kinderkulturellen Praktiken eintauchen können.¹⁸²

Kinder brauchen diese Orte, um ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen und ungestört mit anderen Kindern eine gemeinsame Spielpraxis entfalten zu können. Sie entwickeln mit Vorliebe gemeinsam Spiele, über deren Themen, Verlauf und Regeln sie selbst bestimmen können. Kinder können ihren eigenen Ideen besonders gut in Rollen- bzw. Fantasiespielen folgen, die sie aus ihren alltagsweltlichen Erlebnissen und Erfahrungen, aber auch aus Büchern, Geschichten, Erzählungen und Filmen schöpfen. Hier können

Alltagssituationen verarbeitet, Abenteuer erlebt, Herausforderungen bewältigt, soziale Rollen und das eigene Können erprobt, spontan-wilde Aktionismen entfaltet und die eigene Identität entwickelt werden.¹⁸³ In ihren Spielen und Fantasiewelten kreieren Kinder gerne Situationen, in denen sie groß und mutig sind und in denen sie sich als selbstwirksam wie auch machtvoll zeigen und erleben können.¹⁸⁴ Kinder schätzen es, wenn sich ihnen verschiedenartige Gelegenheiten bieten, bei denen sie ihr „Können“ erfahren – Gelegenheiten, die sie zum einen herausfordern, sie zum anderen aber auch nicht über- oder unterfordern.

Häufig verwenden Kinder in ihrem intensiven Spiel verschiedene Spielorte und Gegenstände anders, als sie eigentlich vorgesehen sind.¹⁸⁵ Kinder mögen ein breites, anregendes Angebot an verschiedensten Materialien zum Spielen wie Alltags- und Gebrauchsgegenstände, Naturmaterialien, Spielzeug, Materialien, um sich zu verkleiden und in diverse Rollen zu schlüpfen oder Fundstücke jeder Art. Diese nutzen sie für gemeinsame Bewegungs-, Bau-, Fantasie- und Rollenspiele. Zu beobachten ist beispielsweise, dass insbesondere dort, wo es große Bausteine und Materialien zum Bauen gibt, Kinder Rollenspiele beginnen. Durch das Baumaterial entstehen Häuser, Höhlen, Busse, Boote usw., die direkt bespielt werden. Je interessanter das Materialangebot für Kinder ist, desto langanhaltender spielen sie.

Kinder schätzen es, wenn pädagogische Fachkräfte ihre Vorhaben unterstützen oder auch interessante Impulse geben – ohne zu dominieren – und ihnen mit Humor begegnen.¹⁸⁶

Für ihr Spiel wünschen sich Kinder Freiräume und auch Fachkräfte, die sie beschützen und trösten, wenn sie Unterstützung benötigen oder Kummer haben.¹⁸⁷

In ihrem Spiel interessieren und beschäftigen sich Kinder auch mit Normen, Regeln und Grenzen, indem sie diese real oder imaginär überschreiten. In Rollenspielen, in Gedankenspielen oder auch im direkten Umgang mit Regeln in der Kita setzen sie sich dabei mit dem Möglichkeitsraum zwischen Selbst- und Fremdbestimmung auseinander. Dieses Spielen mit Regeln ist eine Form des Erforschens und Begreifens, die es Kindern ermöglicht, sich die Regeln zu eigen zu machen.¹⁸⁸

182: Vgl. Nentwig-Gesemann, et al. (2022), S. 11. In Kitas sind die Freiräume, die Kinder als „geheime“ Orte nutzen, in der Regel pädagogisch bewusst entschiedene Orte, an denen Kinder sich zurückziehen können. Pädagogische Fachkräfte verantworten diese Orte als geeignet, um neben den Explorationsbedürfnissen zugleich den Schutzrechten der Kinder und ihrer Aufsichtspflicht nachzukommen.

Kinder entwickeln im Spiel ihre Kompetenzen ganzheitlich. Sie streifen dabei verschiedenste Themen. Sie spielen nicht, um etwas Bestimmtes zu lernen und doch verfolgen sie ihr Spiel mit großem körperlichen, kognitiven und sozialen Einsatz. *Damit Kinder ihre bereits erworbenen*

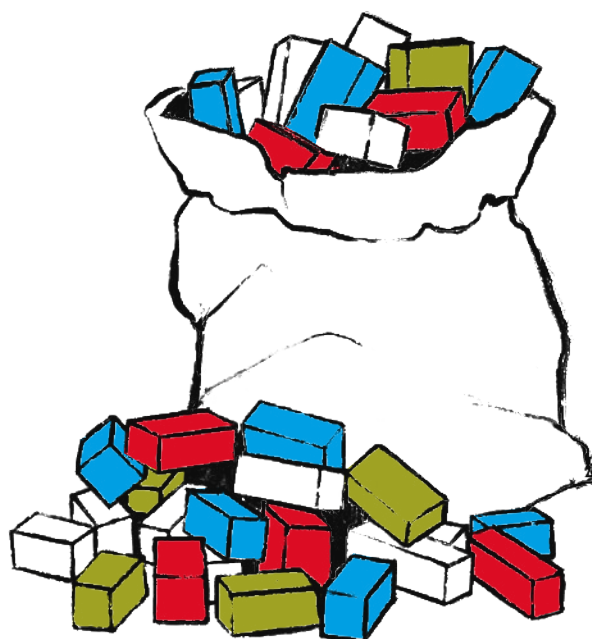
Kompetenzen in Spielsituationen einbringen und erweitern können, orientieren pädagogische Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln an den vier Kompetenzbereichen (vgl. Kapitel: Ziele pädagogischen Handelns):

★ **ICH-KOMPETENZEN:** Durch das Spiel erkennen Kinder ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten, lernen aber auch ihre Grenzen und Entwicklungsfelder kennen. Sie entwickeln dabei Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. Sie erproben und erkunden ihren Körper, während sie mit vollem Einsatz ihr Spielinteresse verfolgen. Wenn sie sich mit anderen Kindern zu ihren Spielideen abstimmen, versuchen sie andere für ihre Ideen zu begeistern. Sie erfahren, wie es ist sich durchzusetzen oder sich von anderen überzeugen zu lassen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen jedes Kind dabei, im Spiel seine eigene Identität und Persönlichkeit weiterzuentwickeln, indem sie vielfältiges Spielmaterial bereitstellen, mit dem Kinder sich identifizieren und ihr Weltbild erweitern können. Sie geben Kindern zudem ausreichend Raum und Zeit für selbstbestimmtes Spiel. In Konflikten erfahren Kinder mehr über ihre Gefühle, Bedürfnisse und wie sie ihr Interesse ausdrücken können. Sie erhalten in Konflikten die Möglichkeit, Herausforderungen selbst zu bewältigen, eigene Lösungsstrategien zu finden oder um Unterstützung zu bitten. So entwickeln Kinder in der Interaktion mit anderen Kindern auch ihre Ich-Kompetenzen weiter. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder bei Bedarf dabei. Bei all dem schützen sie Kinder gleichzeitig vor Ausgrenzung.

💬 **SOZIALE-KOMPETENZEN:** Im gemeinsamen Spiel erleben Kinder, Interessen und Perspektiven miteinander zu verhandeln und die Individualität der anderen zu respektieren. Im Spiel kooperieren Kinder miteinander. Sie gehen auf Vorschläge und Ideen anderer ein und erfahren, dass sie gemeinsam ihre Vorhaben verwirklichen können. Sie setzen sich mit anderen auseinander, geraten in Konflikte und suchen nach Lösungen. Dabei erproben sie Regeln des Zusammenlebens. Pädagogische Fachkräfte ermutigen jedes Kind, seine sozialen Beziehungen auszubauen, indem es durch verbale Kommunikation und nonverbale Verhaltensweisen in Interaktion mit anderen tritt. Sie unterstützen die Kinder dabei, im gemeinsamen Spiel und in Konflikten die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer wahrzunehmen und einen angemessenen Umgang damit zu finden. Außerdem unterstützen sie Kinder, Regeln zu verabreden, die für alle passen und reflektieren immer wieder deren Nutzen. Sie erkennen Ausgrenzung in der Gruppe und treten ihr entschlossen entgegen.

▶ **SACH-KOMPETENZEN:** Im selbstgewählten Spiel setzen Kinder sich mit allen Sinnen und über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg mit Themen auseinander, die sie interessieren und herausfordern, und sie erwerben dabei Fertigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen Materialien und Gegebenheiten. Sie erkunden im Spiel ihren Körper ebenso wie mathematische, technische und naturwissenschaftliche Phänomene. Sie erfahren, was gerecht ist und was sich ungerecht anfühlt. Sie spielen mit Sprachen und Worten und beziehen Werkzeuge, Medien oder die natürliche Umwelt in ihr Spiel mit ein. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder dabei, indem sie vielfältige Materialien und anregende Spielorte zugänglich machen. Sachkompetenzen betreffen auch das soziale Miteinander in einer Gemeinschaft bzw. in der Gesellschaft. Pädagogische Fachkräfte regen Kinder an, demokratische Grundwerte im Spiel zu erproben und einen Gerechtigkeitssinn zu entwickeln und zu vertreten.

🔍 **LERNMETHODISCHE-KOMPETENZEN:** Im Spiel lernen Kinder über Versuch und Irrtum. Beim Spiel mit anderen Kindern erfahren sie kooperatives, arbeitsteiliges Vorgehen und lernen von und mit den anderen. Pädagogische Fachkräfte ermutigen jedes Kind dazu, Fragen und Herausforderungen anzugehen und gemeinsam mit anderen nach Lösungswegen und Antworten zu suchen. Sie sprechen mit Kindern über angewandte oder mögliche Lösungsstrategien, um diese bewusst zu machen. Sie bieten ihnen (Frei-)Raum und Zeit, die individuellen Bildungsprozesse im Spiel zu entfalten und sind für jedes Kind stets ansprechbar.



DIE ROLLE DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE IN DER BEGLEITUNG VON SPIEL UND KONFLIKTEN 5.3.2

Das selbstbestimmte Spiel unterstützen

Das Spiel ist eine zweckfreie Tätigkeit der Kinder, das nicht für „angebliche“ Bildungszwecke „benutzt“ und „umgebo-gen“ werden darf, um ein von den Erwachsenen vorgege-benes Ziel zu erreichen – denn dann würde es sein großes Bildungspotential verlieren. Pädagogische Fachkräfte be-gleiten die Spiele der Kinder aus einer beobachtenden und ermöglichenden Rolle heraus. Sie beobachten die Spiele der Kinder, tauschen sich darüber aus und nehmen wahr, wenn Spieldynamiken andere Bedingungen benötigen. Sie interessieren sich für das, was Kinder an ihren Spielen fasziniert, worum es geht und finden so heraus, was einzel-ne Kinder beschäftigt. Sie nehmen wahr, wenn Kinder bei ihrem Spiel an Grenzen stoßen und ihr Spielbedürfnis nicht befriedigen können. Pädagogische Fachkräfte überlegen in diesen Situationen, was sie tun können, um dem Kind sein Spiel zu ermöglichen.

Jonas hat eine kleine Tragetasche voller Holzklotze gepackt und schleppt sie gerade die steile Treppe zur Hoch-ebene hinauf. Emma hilft ihm dabei. Zusammen ziehen sie die Tasche die letzten Stufen hinauf. Nachdem die Steine ausgekippt sind, macht sich Jonas wieder auf den Weg, um die nächste Ladung zu holen. Emma hat die Steine in eine lange Reihe gelegt, bis an den Rand. Den nächsten Stein legt sie über die Kante und er fällt nach unten. Sie schaut ihm nach und lässt nun Stein um Stein nach unten fallen. Als der Erzieher Frank mit weiteren Kindern vom Frühstück in den Raum kommt, geht er neben Jonas – der im Türrahmen steht und Emma zusieht – in die Hocke und lässt sich erzählen, was sie da machen. Er geht zu Emma und sagt ihr, dass die Steine nicht von der Hochebene fallen dürfen, damit sich keiner weh tut. Frank sieht die übrigen aufgereihten Steine auf der Hoch-ebene liegen und fragt Emma erstaunt, ob sie das gebaut hat. Emma nickt und Frank sagt: „Wow, so viele Steine. Vielleicht bauen wir das mit noch viel mehr Steinen im Flur auf?“ Jonas sagt, dass er mehr Steine holt und Emma nickt zustimmend. Frank erzählt am Nachmittag seiner Kollegin Jule von dem Spiel und sie überlegen, wo Emma sich darüber hinaus noch gut mit dem Spielschema¹⁸⁹ Linien beschäftigen und was Jonas noch auf unterschiedliche Weise transportieren könnte. Sie nehmen sich vor, gemeinsam mit Emma zu überlegen, wo oder wie sie Sachen fallen lassen kann, ohne andere Kinder dabei zu gefährden. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Spiele der Kinder, indem sie fortwährend für passendes Materialangebot und für geeignete Spielorte sorgen und so Bedingungen schaffen, die ein gleichzeitiges, ungestörtes Spiel aller Kinder ermöglichen.

Das, was Kinder im Spiel allein oder mit anderen tun, bewerkstelligen, erproben und durchspielen, beinhaltet immer auch eine direkte Auseinandersetzung mit der Welt. Kinder können immer und überall spielen und nutzen dabei das, was sich ihnen bietet. Im Miteinander mit anderen Kindern spielen sie länger und anhaltender als allein¹⁹⁰. Die sieben Bildungsbereiche können pädagogische Fachkräfte zur Reflexion nutzen, welche Bildungsinhalte Kinder in ihrem Spiel aufgreifen. Die Erkundungsfragen bieten dabei

Anregungen, die für die Vorbereitung oder das gemein-same Aufsuchen anregender Spielorte genutzt werden können.

Pädagogische Fachkräfte beeinflussen in erheblichem Maße die Möglichkeiten, die Kindern in ihrem Spiel zur Verfügung stehen.

Die Auswahl der Spielmaterialien und -möglichkeiten nehmen direkt Einfluss auf die Auseinandersetzungsprozesse, die Kinder im Spiel eingehen können. Durch Spielbeobach-tung und bewusste Gestaltung spielbegünstigender Ge-legenheiten schaffen pädagogische Fachkräfte den Kindern Zugänge zu den unterschiedlichen Bildungsbereichen.

Amir beobachtet, dass Karla und Musa gerne mit dem Kaufladen spielen. Sie spielen Einkaufsvorgänge nach und nutzen dabei einen Karton als Kasse sowie Gemüse und Obst aus Stoff. In der Teamsitzung regt Amir an, eine richtige Kasse zum Spielen, eine Waage, Einkaufskörbe und verschiedene Lebensmittelverpackungen zur Verfügung zu stellen, sodass neben dem Bildungsbereich „Soziokulturelles Leben“ auch Erfahrungen im Bildungsbereich „Mathematische Bildung“ er-möglicht werden können.

Das Spiel bleibt dabei immer die freie Aktivität der Kinder. Sie bestimmen im Spiel, was sie wie nutzen, benut-zen, umnutzen oder unbenutzt lassen.

Aus Spielbeobachtungen können pädago-gische Fachkräfte viel über die Interessen, Themen und das, was für einzelne Kinder bedeutsam ist, erfahren.

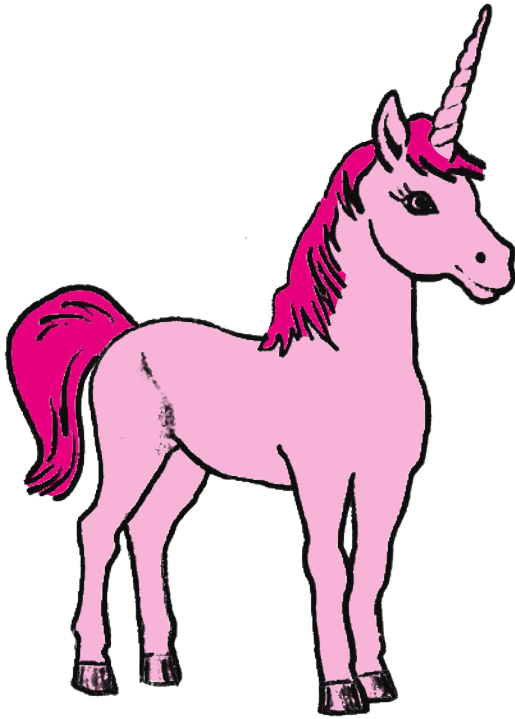
So sind auch für alle anderen Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte die Erkenntnisse aus Spielbeobachtungen ein wesentlicher Ausgangspunkt.

Ein gemeinsames Spiel von pädagogischen Fach-kräften und Kindern kann eine Form von Beziehungs- und Übergangsgestaltung sein. Kinder nutzen Situationen des gemeinsamen Spiels gern, um mit pädagogischen Fach-kräften in Kontakt zu gehen. In der Zeit der Eingewöhnung kann das Spiel Impulse setzen, um sich dem neuen Ort Kita und den Menschen dort interessiert zuzuwenden. Auch für Kinder, die in der Kita Deutsch als neue Sprache erleben, bietet das gemeinsame Spiel mit pädagogischen Fachkräften eine wichtige erste Kontaktmöglichkeit. Mit-einander zu spielen, vermittelt Kindern Verbundenheit und Vertrautheit.

Miran hat gerade seinen Papa verabschiedet und steht jetzt neben der Tür und schaut zaghaft umher, was so los ist in der Gruppe. Im Nebenraum entdeckt er Jolanda, die mit ei-nigen Kindern Lotti Karotti spielt. Er löst sich vom Türrahmen und gesellt sich dazu. „Guten Morgen Miran!“, begrüßt Jolanda ihn. „Schau mal, Melek macht uns gerade alle platt. Magst du mit mir mitspielen? Ich habe aber nur noch zwei Hasen ...“

Kinder spielen oft über lange Zeiträume für sich, konzentriert, versunken oder auch in Bewegung. Sie finden es immer wieder spannend, Erwachsene in ihr Spiel mit einzubeziehen. Pädagogische Fachkräfte nehmen dabei unterschiedliche Rollen ein, zum Beispiel als Mitspielende

bei Regelspielen oder als moderierende Spielbegleitung. Das Spiel der Kinder ist immer auch ein Spiegel ihrer Kompetenzen, Erfahrungen, Interessen und Möglichkeiten. Pädagogische Fachkräfte beziehen sie meist eher kurzzeitig als Mitspielende ein.



Manche Kinder brauchen aber auch pädagogische Fachkräfte als Begleitende, um an Spielen mit älteren oder gleichaltrigen Kindern teilhaben zu können, z. B. Kinder mit Beeinträchtigungen.

Pädagogische Fachkräfte nehmen dabei eine moderierende Funktion ein, können Unterschiede ausgleichen und kompensatorisch agieren, um allen Kindern die Teilhabe an Spielsituationen zu ermöglichen. Sie haben dabei alle beteiligten Kinder und deren teils unterschiedliche Spielbedürfnisse und -möglichkeiten im Blick.

Kian ist fasziniert von Esra und Lilly, von dem was sie tun, was sie reden und spielen. Er hat neben ihrem Badesee für die Einhörner „Funkel“ und „Abendstern“, den die beiden in der Bauecke gebaut haben, eine gleichaussehende Badestelle für sein Einhorn (es gab nur noch ein Pferd) aufgebaut. Esra und Lilly baden und pflegen ihre Einhörner ausgiebig und sagen sich, was sie gerade machen, wozu das wichtig ist und vieles mehr. Kian versteht alles, spricht selbst aber noch nicht. Er nimmt sein Einhorn und wälzt es auch in dem Zaubersand neben dem Badesee der Mädchen. Die schieben ihn weg und sagen, dass er stört und bei sich bleiben soll. Die pädagogische Fachkraft Carola setzt sich zu Kian und fragt ihn, ob sein Einhorn schon Zauberpuder nach dem Baden bekommen hat. Kian schüttelt den Kopf. „Ich hole welchen“, sagt Carola, nimmt eine Schachtel aus dem Regal und bestreut Kians Einhorn mit imaginärem Puder. „Wollt ihr auch welchen?“, fragt sie Esra und Lilly und auch ihre Einhörner werden gepudert.

Sie fragt Kian, ob sein Einhorn gerne Erbsen frisst. Kian schüttelt den Kopf. Carola fragt weiter und erst als Carola „goldfarbene Fruchtbonbons“ sagt, nickt Kian. Esra und Lilly sagen, was ihre Einhörner Funkel und Abendstern gerne fressen und es beginnt eine gemeinsame Suche nach den Lieblingsspeisen der drei Einhörner. Später sitzen Kian und Carola an einem Tisch und probieren aus, woraus sich ein sichtbares Horn an Kians Einhorn bauen lassen könnte. Esra und Lilly sind wieder in ihr Spiel mit Funkel und Abendstern vertieft.

Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, gute Bedingungen für die unterschiedlichen, oft parallel stattfindenden Spiele der Kinder herzustellen. Dafür braucht es immer wieder Beobachtungen oder auch achtsames Teilwerden von Situationen. Vor allem aber braucht es Vertrauen hinsichtlich der Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder, auf die für sie einzig sinnvolle Weise zu spielen, sich im Spiel auszudrücken und mit anderen abzustimmen.

Konflikte begleiten

Konflikte gehören zu den Lebenswelten der Kinder. Bevor pädagogische Fachkräfte einen Konflikt begleiten, ermöglichen sie den Kindern zunächst, selbstständig eine Lösung zu finden. Oft regelt es sich von allein mit einer Lösung, die für die Kinder passt und die Erwachsene möglicherweise nicht gefunden hätten. Kinder entwickeln früh eigene Ideen und Lösungsvorschläge für Streitsituationen, wenn sie dazu die Möglichkeit bekommen. Sofern Kinder Begleitung in Konflikten benötigen, unterstützen pädagogische Fachkräfte die Kinder zunächst, indem sie feinfühlig reagieren. Sie nehmen die Emotionen, Bedürfnisse und Anliegen der beteiligten Kinder wahr und versprachen diese bei Bedarf. Pädagogische Fachkräfte bieten Kindern verschiedene Strategien zum Frustrabbau an und begleiten sie dabei, ihre Bedürfnisse und Interessen auszudrücken. Durch die Formulierung offener Fragen signalisiert die pädagogische Fachkraft dem Kind, dass sie die Situation registriert hat und ernst nimmt: „Wie geht es dir gerade und wie geht es wohl Jona? Was könnten wir tun, damit es euch beiden besser geht?“ Sie regt das Kind an, gemeinsam in ein Gespräch zu finden, eine andere Perspektive wahrzunehmen und selbst Lösungen zu entwickeln.¹⁹¹ Wenn Kinder darüber hinaus Unterstützung brauchen, begleitet die pädagogische Fachkraft sie feinfühlig und entwicklungs- und situationsangemessen bei der Lösung des Konflikts. Im Falle von Situationen, in denen es zu Ausschlüssen und Abwertungen, zu diskriminierenden Äußerungen oder Handlungsweisen kommt, benötigen die Fachkräfte ein Interventionskonzept¹⁹², das sie vorab im Team verabreden. Ihre Intervention ist gefragt, weil Kinder Diskriminierung nicht selbst lösen können.

Das diskriminierte Kind braucht Beistand und Trost und alle Kinder brauchen darüber die Sicherheit, dass sie an diesem Ort vor Diskriminierung geschützt sind.

Alle Kinder werden an die Verabredung erinnert, hier niemanden zu verletzen, auch nicht mit Worten.

Wenn Kinder zur Rede gestellt oder gezwungen werden, sich beieinander zu entschuldigen, ohne dass

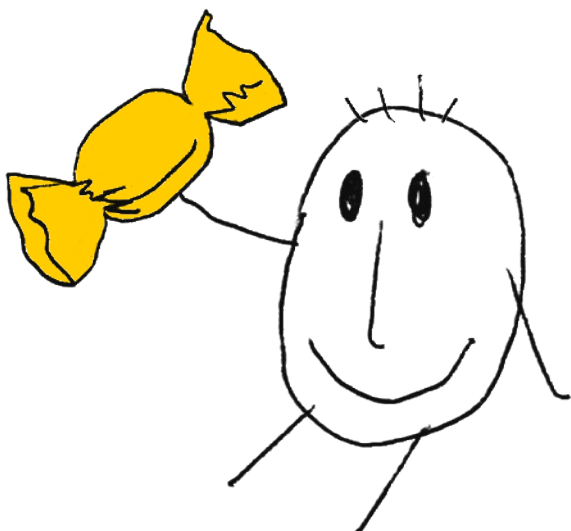
auf den Konflikt und die eigentlichen Ursachen dafür eingegangen wird, werden sie beschämt und lernen lediglich, dass ihnen nicht zugetraut wird, selbstständig Lösungen zu suchen und zu finden. Pädagogische Fachkräfte können Kindern stattdessen den Raum öffnen, eigene Formen der Wiedergutmachung zu finden. Hierfür brauchen Kinder vor allem Möglichkeiten und die Ermutigung durch die pädagogischen Fachkräfte.

Milla läuft zum Minikühlschrank in die Garderobe. Sie öffnet ihn, nimmt sich ein Kühlpack heraus und rennt damit zurück zu Penelope. Die sitzt noch immer an der Stelle, wo sie eben zusammengekracht sind. Milla sagt: „Hier, ich habe dir das zum Kühlen geholt“ und gibt das Kühlpack schwer atmend Penelope, die es nimmt und sich an die Stirn hält.

Wenn Kinder noch nicht über den nötigen Wortschatz oder angemessene Mittel zur Lösung ihrer Konflikte verfügen, werden diese eher körperlich ausgetragen. In solchen Situationen brauchen Kinder die feinfühligste Begleitung der pädagogischen Fachkraft, die ihren Entwicklungsstand berücksichtigt und sie unterstützt, indem sie das Geschehen und mögliche Gefühle und Wünsche der Kinder benennt und Wege zur Konfliktlösung vorschlägt.

Junis sitzt auf dem Boden und lädt Bausteine in ein Auto. Er wirkt ganz vertieft. Henry interessiert sich für Junis' Spiel, krabbelt zu ihm, nimmt sich das beladene Auto und schiebt es über den Boden. Junis möchte sein Be- und Entladespiel fortsetzen und holt sich das Auto zurück. Beide ziehen am Auto, die Bausteine fallen heraus, Junis weint. Nun setzt sich die pädagogische Fachkraft Daria dazu. Sie greift das Interesse der Kinder auf und sagt: „Junis, du bist ja ganz traurig. Weinst du, weil die Bausteine aus dem Auto gefallen sind? Willst du sie wieder einladen? Ich glaube, Henry möchte gerne mitspielen. Wollen wir schauen, ob wir noch ein Auto für euch finden?“

Die pädagogischen Fachkräfte signalisieren grundsätzlich allen Kindern, dass sie ihnen beratend zur Seite stehen, falls dies nötig sein sollte. Sie greifen schützend ein, wenn sich Kinder bereits auf einer sehr hohen Eskalationsstufe befinden oder die Auseinandersetzung eventuell sogar auf einer körperlichen Ebene ausgetragen wird.



Sie nehmen bewusst wahr, wo bestimmte, wiederkehrende Situationen, die Raumgestaltung oder die begrenzte Verfügbarkeit von Material ursächlich für Konfliktsituationen der Kinder untereinander, aber auch mit den pädagogischen Fachkräften sind und ziehen daraus Schlüsse für Veränderungen.

Im Team reflektieren die pädagogischen Fachkräfte ihr eigenes Konfliktverhalten: Gibt es Situationen, die uns besonders herausfordern? Wie gehen wir damit um? Welches Verhalten zeigen wir Kindern in Konfliktsituationen? Was sollen sie bei uns (nicht) erleben?

Für das Zusammenleben von Menschen – und so auch für das Miteinander der Kinder und Erwachsenen in der Kita – sind *Regeln und Grenzen* wichtig. Diese können Orientierung bieten und ein Gefühl von Sicherheit und Ordnung vermitteln. Sind sie Ergebnis von miteinander gesammelten Erfahrungen und Aushandlungsprozessen, können sie Ausdruck von Zugehörigkeit und Identifikation sein. In Kitas sammeln sich mit der Zeit viele Regelungen an, die Material- und Raumnutzung, Verhaltensweisen, Abläufe, Ordnungssysteme und auch Formen des Umgangs betreffen. Im Machtverhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern liegt es an den Fachkräften, dafür Sorge zu tragen, dass Regeln den aktuellen Bedarfen entsprechen und Grenzen so gesetzt sind, dass sie für alle einen stimmigen Rahmen geben, in dem jede und jeder vorkommen und sich wohlfühlen kann. Werden Regeln ausschließlich von Erwachsenen gesetzt und durchgesetzt, können Kinder die inhaltliche Logik der Regeln nicht durchschauen.

Gemeinsam aus den Regelungsbedarfen der Gruppe aufgestellte Regeln, die immer wieder hinterfragt und verändert werden können, werden von allen getragen.

Regeln und Vereinbarungen sollten für Kinder grundsätzlich überschaubar und nachvollziehbar sein – wenige sinnvolle Regeln sind daher für die Kita nützlicher als eine Vielzahl an Ge- und Verboten.

Wenn pädagogische Fachkräfte beobachten, dass jüngste Kinder immer wieder in Konflikt mit Regelungen geraten, passen sie diese entsprechend an. Hingegen können pädagogische Fachkräfte solche Situationen bei älteren Kindern zum Anlass nehmen, mit ihnen gemeinsam zu überlegen, was an der Regelung stört und wozu die Regel eigentlich benötigt wird. Wenn es pädagogischen Fachkräften gelingt, darüber mit Kindern in einen offenen Austausch zu kommen, in dem alle ihre unterschiedlichen Sichtweisen einbringen und als wichtig und maßgeblich erleben, kann dies Kinder in die Lage versetzen, zu verantwortlich Mitgestaltenden zu werden. So öffnen pädagogische Fachkräfte Kindern gleichsam den Raum, über Begründungen nachzudenken, andere Perspektiven zu hören und ernst zu nehmen und sich miteinander über das Zusammenleben zu verständigen.

PRAXISIMPULSE 5.3.3

- **Bedingungen für vielfältige, anregende Spiele schaffen und Zeit und Freiraum suchen, damit Kinder in ihre Spiele vertieft sein können:**

Beispiel: Mina, Leonie und Rahel spielen seit Wochen ein Rollenspiel mit magischen Pferden. Die Erzieherin Yildiz und der Auszubildende Fred haben beobachtet, dass die drei Mädchen gerade auf dem Außengelände und im Bewegungsraum raumgreifend spielen und abenteuerliche Ausritte unternehmen. Nach dem Mittagessen spielen die drei in letzter Zeit oft allein im Bewegungsraum. Yildiz hat mit ihnen abgesprochen, was ihr wichtig ist und was zu tun ist, sollte sich wer wehtun. Rahel hat mit Fred ausgehandelt, wie die Zaubertränke, die sie auf dem Außengelände aus Pflanzen, Erde und Wasser gemischt haben, auch in den Räumen genutzt werden können. Mina hat Schraubgläser von zuhause mitgebracht und Yildiz und Fred haben ein Regal freigeräumt, wo diese sicher verwahrt werden können.

Erläuterung: Wenn pädagogische Fachkräfte die Spiele der Kinder beobachten und deren Anliegen hören und ernstnehmen, können sie viel dafür tun, Kinder in die Lage zu versetzen, ihre Spiele zu erweitern. Über gemeinsames Nachdenken mit den Kindern, darüber, wie deren Spielideen verwirklicht werden können und durch individuelle Absprachen lassen sich abwechslungsreiche Spielbedingungen gestalten und immer wieder verändern.

- **Mitgestaltungs- und Entscheidungsfreiheit eröffnen und Regeln des sozialen Miteinanders mit den Kindern aushandeln:**

Beispiel: Im Bauraum gibt es einen Bereich, in dem die Kinder mit Lego bauen können. Den pädagogischen Fachkräften ist es wichtig, dass die kleinen Klemmbausteine in diesem Bereich bleiben, da es eine große Altersmischung in der Kita gibt und sie Angst davor haben, dass jüngste Kinder die Teile verschlucken. Ein paar Kinder haben verschiedene Fahrzeuge gebaut und möchten mit diesen im Flur spielen. Gemeinsam überlegen sie, wie das ermöglicht werden kann.

Erläuterung: Pädagogische Fachkräfte sollten genau wahrnehmen, welche dauerhaften Absprachebedarfe sich aus dem Zusammenleben in der Kita ergeben. Darüber hinaus beobachten sie, wo Kinder eigene Absprachen für bestimmte Situationen treffen. Wenige feste Regeln ermöglichen dabei neue Handlungs- und Verabredungsspielräume für spontane Situationen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte aus dem Beispiel den Kindern von ihren Bedenken erzählen, könnte daraus eine gemeinsame neue Absprache für die Spielsituation entstehen: Z. B. dass sobald das Lego-Fahrzeug im Flur kaputt geht, sofort die Klemmbausteine eingesammelt werden müssen, damit die jüngsten Kinder keines davon verschlucken können.

- **Den Spielerfahrungen der Kinder Zeit und Raum einräumen, wenn Kinder vertieft spielen:**

Beispiel: Es ist Mittagessenszeit. Die Kinder gehen vor dem Essen in den Waschraum, um sich ihre Hände zu waschen. Ezra lässt das Wasser laufen und hält seine Hand unter den Strahl, sodass das Wasser immer wieder unterbrochen wird. Ezra schaut gebannt auf seine Hand und den Wasserstrahl und möchte gar nicht mehr aufhören.

Erläuterung: Spielen ist Lernen und somit aktive Theoriebildung. In ihrem Spiel stellen Kinder Vermutungen an und testen diese. Sie beschäftigen sich im Spiel mit verschiedensten Phänomenen, die oft als Spielschemata¹⁹³ sichtbar werden. Pädagogische Fachkräfte nehmen wahr, was die Kinder mit ihrem Spiel verfolgen und begegnen ihrem Handeln mit Offenheit und Neugier. Wenn Kinder den Flur entlang rennen, sich schnell um die eigene Achse drehen, Gegenstände von der Hochebene runterfallen lassen, alle Gegenstände des Einkaufsladens in eine Tasche packen und diese durch den Raum transportieren usw. geben die pädagogischen Fachkräfte dem kindlichen Handeln Raum, unterstützen die Kinder bei ihrem Tun und haben dabei das Wohlbefinden und die Sicherheit aller Kinder im Blick.

- **Konflikte von Kindern wahrnehmen und ihnen unterstützend zur Seite stehen:**

Beispiel: Jakob und Elvis schreien sich an. Elvis weint dabei, ist sichtlich wütend auf Jakob und sagt ihm, dass er super blöd sei. Die Pädagogin Sophie geht ruhig zu den beiden, hockt sich neben sie und sagt: „Ihr seid superwütend aufeinander, oder?“ Jakob fängt an zu erzählen, was passiert ist. Elvis widerspricht schluchzend: „Ich habe das zuerst gehabt, da war der noch nicht mal draußen!“ Sophie redet mit den beiden eine ganze Weile, wiederholt mit eigenen Worten, was die Kinder sagen, nickt ihnen immer wieder zu und spricht mit ruhiger Stimme.

Erläuterung: Kinder sind in der Kita mit einer Vielzahl sozialer Situationen konfrontiert, in denen sie ihre sozialen Kompetenzen erproben und erweitern können. Kinder in Konflikten so zu begleiten, dass sie die maßgeblich Gestaltenden dieser sozialen Situationen bleiben, ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte. Konfliktsituationen sind durch die Engagiertheit der Beteiligten und das Herausgefordert-Sein besonders intensive Lerngelegenheiten. Indem pädagogische Fachkräfte Kinder in dem unterstützen, was sie gerade überfordert, und ihnen moderierend und verständnisvoll zur Seite stehen, können sie alle beteiligten Kinder bestärken, so dass diese ihre Konfliktfähigkeit weiter ausbauen können.

193: Spielschemata zeigen Kinder, wenn sie die Welt entdecken und versuchen, herauszufinden, wie Dinge funktionieren und welche Wirkung sie damit erzielen können. Diese sich wiederholenden Aktionen führen zu Kategorisierungen, logischen Klassifikationen und Kombinationen dieser Muster und somit zu späteren Handlungskonzepten der Kinder.

Entdeckendes und forschendes Lernen mit Kindern ^{5.4}

KINDER ENTDECKEN UND ERFORSCHEN DIE WELT ^{5.4.1}

Unmittelbar mit der Geburt beginnen Kinder, mittels ihrer Sinne die Welt um sich herum wahrzunehmen und sich in der Welt zu spüren. Sie erkunden mit ihrem Körper ihre Umgebung, indem sie die Beschaffenheit von Dingen um sich herum mit Augen, Ohren, Mund, Händen und Nase wahrnehmen. Auf diese Weise sammeln sie vielfältige Eindrücke und Erfahrungen und be-greifen im wahrsten Sinne des Wortes die Welt. Dieses Lernen mittels der Sinne ist charakteristisch für die frühen Lebensjahre und ermöglicht den Kindern Empfindung und Erkenntnis zugleich.

Enno nimmt den Holzklotz in den Mund, greift ihn mit der Hand, schaut ihn sich von allen Seiten an und hebt ihn hoch. Wie fühlt sich der Holzklotz an? Was ist, wenn ich ihn loslasse? Enno lässt den Klotz fallen, hebt ihn wieder auf und wirft ihn mit mehr Kraft aus größerer Höhe auf den Boden.

Diese Form der Weltaneignung wird auch als forschendes und entdeckendes Lernen bezeichnet, welches im Wesentlichen drei Charakteristika aufweist:

- **Erkunden** bezieht sich auf die erste Hinwendung eines Kindes zu Objekten oder Personen. Dies kann durch Beobachten, Tasten oder Anfassen geschehen und ist eng mit dem Körper und den verfügbaren Sinnen des Kindes verbunden.
- **Explorieren** stellt eine intensivere Form des Erkundens dar, bei dem Kinder Objekte und ihre Funktionen ausführlich untersuchen und Varianten ausprobieren; dies geschieht ebenfalls mit allen Sinnen.
- **Experimentieren** ist im wissenschaftlichen Sinn eine gezielte Untersuchung von Objekten oder Phänomenen mit einem genauen Ablauf. Aber auch Kinder experimentieren, wenn sie Phänomene und Zusammenhänge untersuchen oder über verschiedene Möglichkeiten zur Lösung eines Problems nachdenken. Dabei vergleichen sie die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen mit neuen Eindrücken und auch im Gespräch mit ihren Bezugspersonen und anderen Kindern.

Erkunden, Explorieren und Experimentieren gehen bei den Aktivitäten der Kinder fließend ineinander über, die pädagogischen Fachkräfte können aber bei ihren Beobachtungen durchaus Unterschiede erkennen, die auf die Interessen, die Beharrlichkeit und die individuellen Fragen eines Kindes hinweisen.

Enno sitzt am Mittagstisch, nimmt den Becher hoch und lässt ihn fallen – wenn der Baustein nach unten fällt, fällt der Becher möglicherweise auch nach unten.

Durch unterschiedliche Erfahrungen mit den sie umgebenden Dingen, durch Entdeckungen und die Reflexion darüber bilden Kinder innere Theorien über die Welt.

Kinder haben ein großes Interesse daran, sich mit der Welt, die sie umgibt, und deren Zusammenhängen zu beschäftigen. Dabei machen sie selbst vor „schwierigen“ Themen nicht halt und wollen sich oft auch tiefergehend mit existenziellen Fragen rund um Geburt, Freundschaft und Streit, Stark- und Schwach-Sein, Tod und Verlust, Glück, Kummer oder Angst auseinandersetzen. Diese so genannten „generativen Themen“ haben für die Kinder eine große Bedeutsamkeit und: „Sie bearbeiten diese Lebensfragen untereinander und wollen auch von den Erwachsenen mit ihren Fragen und in ihrer Art und Weise, sich diesen Themen zu nähern, ernst- und wahrgenommen werden.“¹⁹⁴ Das bewusste gemeinsame Nachdenken führt zu weiteren Fragen und zum Aufstellen von Hypothesen.

Zofia stellt fest, dass der Obdachlose mit seinem Hund unter der Brücke lebt. Ihr bester Freund Marek wohnt mit seiner Mutter und seinen Großeltern in einem Haus und sie selbst wohnt mit ihrer Schwester, ihren Eltern und ihrer Katze in einer Wohnung. Warum wohnen manche Menschen in großen Häusern, andere wiederum in Wohnungen und manche haben überhaupt kein Zuhause? Und haben eigentlich alle Kinder ein Kinderzimmer?

Auf diese Weise werden aus gemachten Entdeckungen manchmal spannende Forschungsprojekte, in denen Kinder die Welt untersuchen und auch mehr über sich selbst herausfinden.

Noah ist fünf Jahre alt und hat braune Haut. In einem Gespräch über Berufe sagt er, dass er Bus- oder lieber noch U-Bahnfahrer werden will. Doch er äußert Zweifel: „Das geht wohl nicht. Ich habe noch nie einen Bus- oder U-Bahnfahrer mit brauner Hautfarbe gesehen.“ Seine Erzieherin Elke greift das Thema auf und viele Kinder wollen mitmachen. Gemeinsam gehen sie auf Beobachtungstour an Bushaltestellen. Sie stellen fest, dass sie zwar Frauen und Männer gesehen haben, die Busse und U-Bahnen fahren, aber keinen Menschen mit brauner Haut. Die Kinder sprechen über Frauen- und Männerberufe, aber Noah hat noch keine Antwort auf seine Frage. Deshalb schreiben die Kinder einen Brief an den Verkehrsverbund und stellen Noahs Fragen: Gibt es Bus- oder U-Bahnfahrer oder -fahrerinnen mit brauner Haut? Könnte Noah Fahrer werden und was müsste er dafür können? Sie bekommen tatsächlich eine Antwort. Elke liest vor: „Wir beschäftigen Männer und Frauen aus sehr vielen verschiedenen Herkunftsländern als Fahrer und Fahrerinnen, wir sortieren sie aber nicht nach Hautfarbe. Wir werden weiter nachfragen.“ Und zwei Wochen später kommt ein zweiter Brief in der Kita an, adressiert an Noah. Darin ist ein Foto von einem U-Bahnfahrer in Uniform mit brauner Haut, der vor einem U-Bahn-Zug steht. Er lädt Noah ein, mit ihm in der U-Bahn mitzufahren

und seine Arbeit kennenzulernen. Dann können sie ja auch darüber sprechen, wie Noah U-Bahnfahrer werden könnte.¹⁹⁵

Erleben Kinder, dass pädagogische Fachkräfte mit ihnen gemeinsam Antworten auf ihre Fragen suchen und sie in der Kita Gelegenheit finden, ihre Ideen weiterzuführen und sich mit dem zu beschäftigen, was sie gerade interessiert, können sie gut intrinsisch motiviert lernen. Durch eine solche feinfühligke Form der Begleitung können Kinder eigene Aneignungs- und Lernzugänge verfolgen und ihr eigenes Forschungstempo bestimmen. So können sie sich ihr inneres Bild von der Welt machen.

Zofia hat Jan, dem berufsbegleitenden Auszubildenden, von ihren Entdeckungen erzählt. Beide haben sich nun überlegt, dass es spannend wäre, zu erfahren, wie die anderen

Kinder der Gruppe wohnen. Vielleicht kann man einige Kinder in ihrem Zuhause besuchen? Sie wollen die Idee mit in den Morgenkreis nehmen und die anderen Kinder fragen, wie sie diese finden. Seine Anleiterin reflektiert mit Jan, dass es für einige Familien beispielsweise aufgrund beengter Wohnverhältnisse unangenehm oder sogar schambehaftet ist, Kinder zuhause zu empfangen. Sie beschließen, das Thema weiter zu verfolgen und sensibel auf die Eltern zuzugehen.

Damit Kinder bereits erworbene Kompetenzen einbringen und erweitern können, orientieren pädagogische Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln in dem Aufgabenbereich Entdeckendes und forschendes Lernen mit Kindern an den vier Kompetenzbereichen (vgl. Kapitel: Ziele pädagogischen Handelns):

★ **ICH-KOMPETENZEN:** Kinder können beim entdeckenden und forschenden Lernen ihren eigenen Ideen nachgehen und so Selbstwirksamkeit erfahren. Dabei lernen sie sich selbst, ihre Gefühle, Interessen und Ausdrucksmöglichkeiten kennen. Ihre Entdeckungen teilen sie anderen mit und drücken so ihre eigenen Gedanken möglichst verständlich aus. Indem pädagogische Fachkräfte sich mit Kindern wundern, ihr Erstaunen über Entdeckungen teilen, sich begeistern lassen, sich für ihre Fragen interessieren, mit den Kindern phantasieren oder zum gemeinsamen Nachdenken anregen, eröffnen sie Kindern den Raum, sich ihrer Gefühle und Gedanken bewusst zu werden und eigene Erkundungswege auszuprobieren. Sie unterstützen die Initiativen der Kinder, regen zum Weiterdenken und Ausprobieren an und ermutigen Kinder, ihre eigenen Erfahrungen zu machen und ihre Denkweisen weiter zu verfolgen.

💬 **SOZIALE KOMPETENZEN:** Wenn Kinder ihre Entdeckungen zeigen, andere darauf aufmerksam machen und ihre Begeisterung, ihr Erstaunen, ihre Gefühle oder ihre Gedanken mitteilen, nehmen sie Kontakt zueinander auf und suchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Beim gemeinsamen Forschen und Tüfteln gehen sie auf Vorschläge und Ideen anderer ein, treffen gemeinsam Entscheidungen und erfahren, wie sie gemeinsam etwas bewirken können. Pädagogische Fachkräfte sorgen dafür, dass Kinder dabei möglichst wenig an Grenzen des Tagesablaufs stoßen. Sie ermöglichen Kindern gemeinsames Forschen, indem sie die Kompetenzen unterschiedlicher Kinder sichtbar machen. Dabei entstehen Situationen, die Kindern den Raum bieten, sich in ihren sozialen Beziehungen auszuprobieren.

▶ **SACHKOMPETENZEN:** Kinder erweitern ihr Sachwissen, indem sie als Forschende agieren: Sie vergleichen und kategorisieren Dinge in der Welt, durchdenken Abfolgen und stellen eigene Planungen an. Sie erforschen neue Phänomene mit allen Sinnen. Kreatives Gestalten oder gemeinsame Nachdenkgespräche erweitern das Sachwissen der Kinder ebenso wie Informationen in Büchern, eine Internetrecherche oder Gespräche mit Expertinnen und Experten. Die pädagogischen Fachkräfte interessieren sich für die Themen und Erkenntnisse der Kinder, unterstützen sie bei ihren Vorhaben, geben Impulse und schaffen Verbindungen zwischen den Bildungsbereichen. So finden Kinder gute Bedingungen vor, um ihr Interesse, ihr Wissen und Können sowie ihre Fertigkeiten beim gemeinsamen entdeckenden und forschenden Lernen einzubringen und weiterzuentwickeln.

🔍 **LERNMETHODISCHE KOMPETENZEN:** Beim entdeckenden, forschenden Lernen stellen sich Kinder Fragen, stellen Hypothesen auf, finden Antworten und entwickeln schrittweise einen Lernweg, um sich mit bestimmten Themen oder Problemen auseinanderzusetzen. Kinder können nachvollziehen, wie ihre Lernwege sind, wenn sie ihre Erkenntnisse mit anderen Kindern und Erwachsenen teilen und an deren Erkenntniswegen teilhaben. Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Kinder darin, ihre persönlichen Lern- und Lösungswege zu finden, an einer Sache beharrlich weiterzuarbeiten und eigene Fragen weiter zu verfolgen. Sie können die Lernwege bewusst machen, indem sie die Prozesse dokumentieren und mit Kindern besprechen. In einem reflektierenden Gespräch lässt sich auf den Prozess zurückschauen: Wie haben wir das geschafft? Was haben wir dabei entdeckt? Auch die Erfahrung, dass etwas nicht zu wissen kein „Fehler“ ist und kein Scheitern darstellt, ist für Kinder wichtig. Etwas nicht zu wissen, wird zum Anlass, gemeinsam zu fragen und zu forschen. Bei der Begleitung jüngerer Kinder ist die sprachliche Kommentierung dessen, was passiert ist und was man dabei erleben und beobachten konnte, besonders bedeutsam.

195: Diese wahre Geschichte aus einer Berliner Kita ist veröffentlicht in Preissing (2010)

ENTDECKENDES UND FORSCHENDES LERNEN IN PROJEKTEN ERMÖGLICHEN 5.4.2

Eine besonders intensive Form, Forschungsprozesse und Entdeckungen zu begleiten und auszulösen, ist die Arbeit in Projekten. Projekte sind besondere Aktivitäten, in deren Rahmen sich Kinder mit einem Thema ihrer Lebensrealität intensiv auseinandersetzen und dieses von vielen Seiten beleuchten und erkunden können.

In einem Projekt werden zudem demokratische Grundprinzipien wie Beteiligung, Gleichheit, Transparenz und Wahlfreiheit für Kinder erfahrbar.

Sie planen, gestalten und kooperieren zu Themen, die ihren Interessen und Neigungen entsprechen und einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben. Projekte mit und von Kindern sind stets freiwillig, prozessorientiert und ergebnisoffen. So birgt ein Projekt immer wieder Überraschungen, weil Kinder und andere Beteiligte neue Ideen und Fragen einbringen, die den Verlauf des Projektes beeinflussen und durch die sich ganz neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen können. Projekte sind zeitlich nicht begrenzt und dauern so lange an, wie die Kinder am Thema interessiert sind. Sie laden die Kinder in allen Phasen zur aktiven Beteiligung ein. Jedes Kind hat die Wahl, ob es sich an einer Aktivität beteiligen möchte und welchen Fragen es nachspürt. Eine Projektgruppe kann aus wenigen Kindern bestehen, die sich für ein bestimmtes Thema interessieren, oder aber aus einer großen Gruppe, die sich zu einzelnen Aktivitäten aufteilt und dann wieder zusammenkommt, um sich regelmäßig über Erlebnisse und neu gewonnene Erkenntnisse auszutauschen. Wichtig ist dabei nicht allein das Ergebnis oder Produkt eines Projektes, sondern vor allem der gemeinsame Prozess des Forschens und Entdeckens. Oder wie es ein Pädagoge aus Reggio Emilia formulierte: „Wichtiger als das Finden von Antworten ist das Entdecken von Fragen“¹⁹⁷.

Themen der Kinder erkunden

Pädagogische Fachkräfte können viel dafür tun, um gute Gelegenheiten für forschendes Lernen zu schaffen. Wenn sie sich für die Erlebnisse, Gefühle, Erfahrungen, Fragen und Ideen der Kinder interessieren, ermuntern sie diese, sich einzubringen. Gerade die morgendliche Ankommenssituation und die vielen kleinen individuellen Gesprächssituationen über den Tag hinweg eignen sich für solche Augenblicke ungeteilter Aufmerksamkeit. In diesen Momenten lässt sich erkunden, welche Interessen und Bedürfnisse, welche Fragen und Probleme die Kinder haben sowie welches aktuelle „Lebensthema“ sie derzeit beschäftigt:

Malia ist fasziniert von der neuen Baustelle auf dem Weg zur Kita. Kemal bringt ein selbstgebautes Vogelhaus mit in die Kita und Tian kennt die Bezeichnung für jedes Werkzeug des Hausmeisters.

Aus diesen Beispielen lässt sich das Thema Bauen als ein mögliches Thema zum entdeckenden und forschenden Lernen identifizieren. Was könnte für Kinder an diesem Thema noch interessant sein? Wie könnten diese Themen

bearbeitet werden? Was könnten Kinder tun, um dieses Thema vielfältig zu bearbeiten und welche Aufgaben würden sich für uns daraus ableiten? Das Nachdenken über solche Fragen leitet die pädagogische Fachkraft bei der Aufgabenstellung, geeignete Lernbedingungen für alle Kinder herzustellen. Weitere Quellen für die Erkundung von aktuellen Themen der Kinder sind systematische Alltagsbeobachtungen einzelner Kinder oder von Kindergruppen sowie Gespräche mit Eltern.¹⁹⁷

Prozesse des entdeckenden und forschenden Lernens gestalten

Pädagogische Fachkräfte sorgen für gute Bedingungen hinsichtlich der Lernprozesse der Kinder, indem sie die Kita als einen anregungsreichen Ort gestalten, an dem Kinder Gelegenheit haben, sich mit den unterschiedlichen Themen, mit denen sie sich gerade beschäftigen, auseinanderzusetzen. Sie bestärken Kinder, indem sie sich mit ihnen begeistern und sich auf die Themen der Kinder einlassen. Sie können gemeinsam mit Kindern überlegen, wo sich mehr zu einer Sache herausfinden lassen könnte und sie bei ihren Vorhaben unterstützen, indem sie für Raum, Material und Inspiration sorgen:

Beim Thema Bauen können die Kinder überlegen, was alles gebaut wird und ob sie z. B. eine Baustelle oder ein Architekturbüro besuchen möchten. Möglicherweise kommen die Kinder auch auf die Idee zu untersuchen, welche Bauten Tiere erschaffen, um darin zu wohnen. Oder die Kinder möchten kreativ ausdrücken, wie sie ihre Traumkita gestalten würden.

Pädagogische Fachkräfte suchen nach weiteren Anregungen und Partnern und Partnerinnen für das Thema und eröffnen den Austausch mit den Kindern, den Eltern, mit anderen pädagogischen Fachkräften und mit Externen, so dass weitere Sichtweisen auf das Thema erschlossen werden können. Es ist oft spannend zu erleben, wer dabei welche Erfahrungen einbringen kann.

Manche Themen werden auf diese Art und Weise groß und wecken das Interesse vieler Kinder und Erwachsener.

Pädagogische Fachkräfte können diese Entwicklung durch gezieltes Handeln so begleiten, dass daraus Projekte entstehen. Sie stellen sich die Frage, wie Kindern Zugänge zu neuem Wissen und neuen Erfahrungen eröffnet werden können, so dass diese in ihrem selbstbestimmten, sozial verantwortlichen und sachkompetenten Handeln unterstützt werden. Die pädagogischen Fachkräfte überlegen, wie an die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Kinder bereits mitbringen, angeschlossen werden kann und wie sie in das Projekt einfließen und genutzt werden können. Dabei berücksichtigen sie die Bedürfnisse, Begabungen und Beeinträchtigungen der einzelnen Kinder. Projekte bieten für pädagogische Fachkräfte eine gute Gelegenheit, die Bildungsbewegungen der Kinder aufmerksam und kontinuierlich zu verfolgen, sich mit den Familien über die Interessen und Stärken der Kinder auszutauschen und mit ihnen gemeinsam zu überlegen, wie die Kinder in ihrer Entwicklung weiter angeregt und gestärkt werden können. Pädagogische Fachkräfte geben gezielt Anregungen und

197: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern alle (sorgeberechtigten) Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.

planen mit den Kindern geeignete Aktivitäten, die sie dazu ermutigen, ihren Interessen nachzugehen, eigenständig zu forschen und dabei ihre Stärken zu entfalten. Wenn Kinder eigene Entdeckungen machen und diese in eigenen Worten erklären, führt dies zu einem tieferen Verständnis, einer nachhaltigeren Wissensbildung sowie einer Steigerung ihrer intrinsischen Motivation und ihres Interesses, sich längerfristig auch mit den komplexeren Themen und Problemen des Lebens auseinanderzusetzen. Fehlversuche und Umwege sind Teile des Lernprozesses und bieten gute Gelegenheiten, aus ihnen zu lernen und über neue Ideen und Herangehensweisen nachzugrübeln.

Während eines Projekts stehen pädagogische Fachkräfte den Kindern stets als Ansprechpersonen zur Verfügung und begleiten sie bei der Realisierung ihrer Vorhaben.

Als Malia vorschlägt, ihre Mutter zu besuchen, die in einem Architekturbüro arbeitet, bietet die Erzieherin Malia an, gemeinsam zu überlegen, wie das konkret umgesetzt werden kann.

Projekte können so zur Öffnung der Kita beitragen: sei es durch gezieltes Einbeziehen von Expertinnen und Experten oder spontane Kontakte – zum Beispiel zu Eltern und Großeltern oder zu Personen aus dem Sozialraum, die als „Externe“ die pädagogische Arbeit mit ihren Erfahrungen bereichern. Darüber hinaus können gemeinsam neue und spannende Orte in der Umgebung der Kita entdeckt werden. Nicht zuletzt geben die pädagogischen Fachkräfte mit ihrem eigenen Wissen, ihren Ideen und Erfahrungen neue Impulse für das Projekt, sodass Themen breit unter die Lupe genommen und in verschiedene Richtungen untersucht werden können.

Den Prozess des entdeckenden und forschenden Lernens reflektieren und dokumentieren

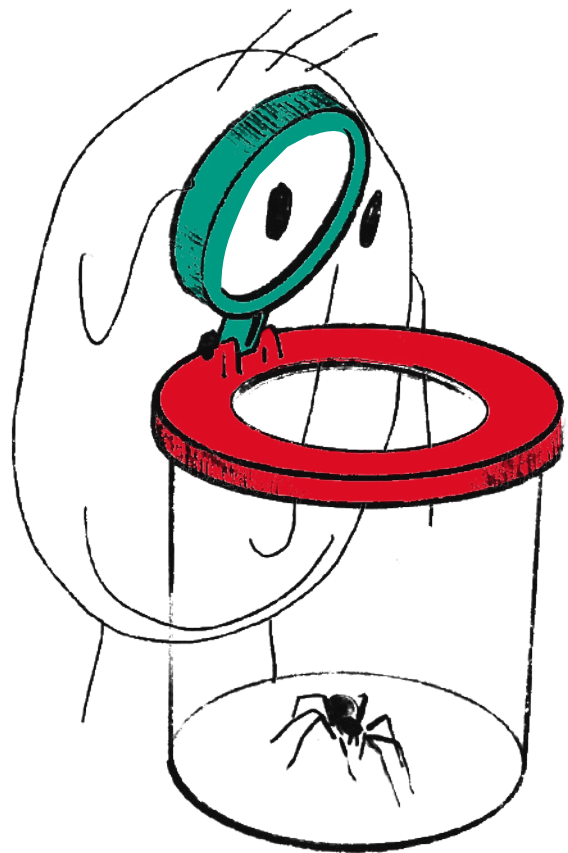
Damit alle Beteiligten den Verlauf des Projekts oder das Erkunden einer Fragestellung nachvollziehen können, bietet es sich an, zwischendurch über folgende Fragen nachzudenken: Was ist unsere Fragestellung? Was haben wir bisher getan, um Antworten zu finden? Was interessiert uns noch an dem Thema? Wovon wollen wir anderen (Kindern, Eltern, Besuchern) berichten? Welches Material (Fotos, Videos, Bilder, Bauwerke ...) ist während unseres Projekts entstanden? Aus dieser Reflexion im Dialog mit den Kindern lässt sich eine Dokumentation erstellen, mit der nicht nur Transparenz, sondern auch ein guter Anlass zum Austausch für die Kinder und Fachkräfte, aber auch für interessierte Familien hergestellt werden kann. Die Fragen, Ideen und Erkenntnisse der Kinder sollten dabei sichtbar werden. Gemeinsam mit den Kindern wird dann ein passendes Dokumentationsformat (eine Projektwand, ein Projekt-Portfolio, eine Ausstellung, eine Gruppenlerngeschichte, ein Forschungsbuch, ein eigener Film oder ein Leporello) gefunden und gestaltet.

PRAXISIMPULSE 5.4.3

• Sich auf die Fragen, Themen und Ideen der Kinder einlassen:

Beispiel: Jaron und Mina interessieren sich sehr für die Spinne „Gisela“, die seit ein paar Wochen in der Gruppenraumecke wohnt und mittlerweile ein fester Bestandteil bei der morgendlichen Begrüßungsrunde der beiden ist. Die meisten anderen Kinder und Erwachsenen haben Angst vor Spinnen. Ihre Erzieherin Nejra und ihr Erzieher Jan nehmen die Begrüßung von Gisela mit auf. Jaron und Mina möchten gerne mehr über verschiedene Spinnen erfahren und schauen in den Büchern der Kita nach. Dabei stellen sie fest, dass sie nicht besonders viele Informationen finden. Sie fragen ihre Erzieherin Nejra, ob sie auf dem Tablet schauen können. Nejra gibt ihnen das Tablet und begleitet die Suche, z. B. indem sie Suchwörter eintippt und Texte vorliest: „Was fressen Spinnen?“, „Haben Spinnen Freunde?“

Erläuterung: Die pädagogische Fachkraft Nejra geht auf die Interessen und Fragen der Kinder ein, obwohl sie selbst Spinnen nicht mag. Sie nimmt die Begrüßung der Spinne mit ins Morgenritual auf und sie unterstützt die Spinnenrecherche mit dem Tablet.



- **Freiraum für selbstständige Erkundung geben und benötigte Ressourcen zur Verfügung stellen:**

Beispiel: Nejra fällt ein, dass sie im NDR einen Beitrag über das Zoologische Museum Hamburg mit einer aktuellen Ausstellung zu Spinnen gesehen hat und schlägt vor, dort hinzugehen. Die Idee kommt gut an. In der Zwischenzeit machen Mina und Jaron eigene Erkundungen, sie fotografieren die Spinne Gisela und vergrößern das Foto auf dem Tablet. Sie bieten ihr tote Insekten zum Fressen an und lesen ihr Geschichten vor. Außerdem machen sie sich auf die Suche nach anderen Spinnen, die sie ebenfalls beobachten und fotografieren. Nejra fragt, ob sie außer dem Tablet noch etwas für ihre Erforschung der Spinnen benötigen. Die Kinder fragen daraufhin, ob man die Spinnen zusammensetzen kann, damit sie miteinander spielen können. Nejra meint, dass Spinnen vielleicht gerne allein sind. Mina und Jaron sind sich nicht sicher und wollen das im Museum nachfragen.

Erläuterung: In diesem Beispiel haben Jaron und Mina viele Ideen, wie sie ihr Wissen erweitern könnten und werden dabei von der Erzieherin Nejra unterstützt. Für ihre Erkundung können Mina und Jaron das Tablet nutzen und es dafür mit an verschiedene Orte nehmen. Zur tief-
ergehenden Recherche schlägt Nejra vor, ins Zoologische Museum zu gehen. Diese Möglichkeit nehmen Mina und Jaron gerne an.

- **Impulse anbieten und den Interessenfokus der Kinder finden:**

Beispiel: Nejra bringt Becherlupen mit, damit die Kinder auf dem Spielplatz Spinnen suchen und genauer unter die Lupe nehmen können. Außerdem schlägt sie vor, die verschiedenen Netze von Spinnen zu fotografieren und zu vergleichen: Gibt es unterschiedliche Bauarten? Wo bauen Spinnen überhaupt ihre Netze? Jaron und Mina möchten die Spinnen gerne an ihrem Platz lassen und nutzen die Becherlupen nicht. Auch die Netze sind nicht besonders interessant für sie. Viel lieber möchten sie wissen, was Spinnen denken und was sie fühlen. Während ihrer Erkundungen kommen immer wieder andere Kinder dazu und fragen, was sie machen und ob sie keine Angst hätten. Mina und Jaron erklären, dass die anderen Spinnen immer schnell in einer Ecke verschwinden, wenn sie zu nah kommen und sie wahrscheinlich selbst Angst haben.

Spontan beginnen die Kinder in der Kita Spinnenbilder zu malen. Es gibt eine Babyspinne, eine Mamaspinne und auch eine Pippi-Langstrumpf-Spinne. Dann erfährt Nejra von einem Künstler in der Nähe, der mit Wolle große Netze spinnt und fragt die Kinder, ob sie sein Atelier besuchen wollen, um die riesigen Spinnennetze aus Wolle kennenzulernen.

Erläuterung: Nejra gibt Impulse, wie das Thema weiterverfolgt werden könnte, ohne dabei einen Plan vorzugeben. Im Hinterkopf hat sie die Frage, ob die Kinder die Ideen und Impulse annehmen. In dem Beispiel lief der Impuls von Nejra, Becherlupen zur genaueren Erkundung mitzugeben und den Fokus auf die Bauten der Spinnen zu setzen, ins Leere. Die Kinder haben eigene Vorstellungen, was sie herausfinden möchten. Dies zu beobachten und den Interessensfokus der Kinder zu finden, ist eine wesentliche pädagogische Aufgabe.

- **Aus den Fragestellungen, ersten Erkundungen und Ideen kann ein Projekt entstehen:**

Beispiel: Nachdem einige Kinder im Zoologischen Museum mit Spinnenexpertinnen und -experten gesprochen haben, möchten sie ihr Wissen zum Verhalten und Gefühlsleben der Spinnen weitergeben. Die Spinnenforscher und -forscherinnen haben die Kinder fasziniert. Diese hatten gar keine Angst vor Spinnen, sondern waren ganz entspannt und wussten ganz viel über das Leben von Spinnen, zum Beispiel dass Spinnen keine Freunde brauchen, sondern Einzelgänger sind. Ein Leben ohne Freundinnen und Freunde konnten sich viele Kinder nicht vorstellen. Parallel zu diesem Prozess sind Theo, Erin, Ani und einige andere Kinder der Gruppe im „Superhelden-Fieber“. Sie beziehen bereits seit einigen Wochen nahezu täglich Superheldinnen und Superhelden in ihre Spiele ein, insbesondere Spiderman und Batman haben es ihnen angetan. Nejra überlegt zusammen mit ihrem Kollegen Jan, das Thema Mut und Angst als gemeinsames Projektthema vorzuschlagen: Manche Menschen haben Angst vor Spinnen. Spinnen haben auch Angst vor Menschen. Freundschaften können stärken und Ängste nehmen. Superheldinnen und Superhelden haben viel Mut und keine Ängste.

Erläuterung: Die pädagogischen Fachkräfte Jan und Nejra stellen fest, dass einige aktuelle Interessen und Themen der Kinder gut zusammenpassen und einen gemeinsamen Kern haben – nämlich die Auseinandersetzung mit den Emotionen Angst und Mut. Der Einbezug des Sozialraums und externer Expertinnen und Experten wie hier der Spinnenforscherinnen und -forscher kann zur Vertiefung des Themas sehr bereichernd sein.

- **Projektprozess analysieren und bezogen auf verschiedene Bildungsbereiche erweitern:**

Beispiel: Nejra und Jan besprechen, dass im bisherigen Prozess der Auseinandersetzung vor allem die Bildungsbereiche „Natur, Umwelt, Technik“, „Soziokulturelles Leben“ und „Medienbildung“ angesprochen wurden. Der Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ könnte durch das Beschäftigen mit den Emotionen Angst und Mut und wie man damit umgehen kann einbezogen werden. Auch die Bildungsbereiche „Kommunikation“ und „Ästhetische Bildung“ spielen bei der Entwicklung einer Geschichte zum Thema Angst und Mut sowie bei der Erkundung der großen Spinnennetze aus Wolle eine wichtige Rolle.

Erläuterung: Entdeckendes, forschendes Lernen und Projektprozesse bieten sich hervorragend für übergreifende Zugänge zu den Bildungsbereichen an. Mit einem Thema lassen sich meist alle Bildungsbereiche verbinden. Dazu reflektieren die pädagogischen Fachkräfte, welche Bildungsbereiche bislang im Fokus standen und überlegen, wie andere Bildungsbereiche möglicherweise ebenfalls einbezogen werden könnten. Dazu geben auch die Erkundungsfragen der Bildungsbereiche Inspiration.

- **Bildungsprozesse ansprechend dokumentieren:**

Beispiel: Nun sind schon einige Wochen vergangen, in denen interessierte Kinder und Erwachsene dem Thema Angst

und Mut nachgegangen sind. Nejra und Jan haben den Verlauf im Blick, sie machen Fotos von wichtigen Erkundungsphasen und schreiben Notizen dazu. Auf dem Tablet ist alles zum Projekt in einem Ordner gespeichert. Mina, Jaron, Theo, Erin und Ani möchten ein Theaterstück entwickeln, um Menschen die Angst vor Spinnen zu nehmen. Das Stück soll „Die kleine Spinne Gisela hat Angst“ heißen. In dem Theaterstück fürchtet Gisela sich vor ganz vielen Dingen – Spiderman und Batman sollen Gisela beschützen und Mut machen. Alle machen sich gemeinsam an die Entwicklung des Theaterstücks. Sie entwerfen Kostüme, schreiben eine Geschichte, bauen eine Kulisse und möchten das Theaterstück dann auch gerne ihren Familien vorführen.

Erläuterung: Für die Dokumentation des Projektprozesses nehmen die pädagogischen Fachkräfte sich fortlaufend Zeit, die Dokumentation wächst also. Sie beziehen Worte der Kinder und der Erwachsenen, Fotos, Bilder und Projektergebnisse mit ein. Die Dokumentation lässt sich als Buch, Mappe oder Wanddokumentation gestalten. Für einen Projektabschluss entscheiden die Kinder sich dazu, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in einem Theaterstück festzuhalten. Allein die Entwicklung eines Theaterstücks eröffnet den Einbezug unterschiedlichster Bildungsbereiche und die Weiterentwicklung verschiedenster Kompetenzen.

Anregungsreiche Räume gestalten 5.5

BEDEUTSAMKEIT VON RÄUMEN FÜR DIE KINDER 5.5.1

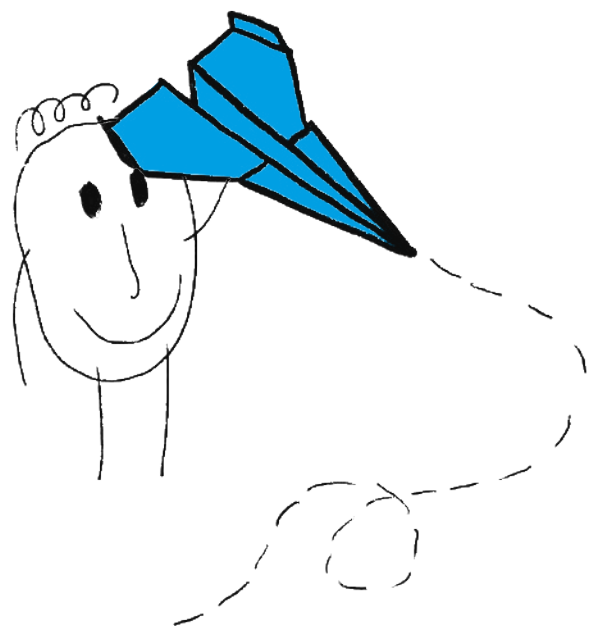
Die Kita mit ihren Räumlichkeiten ist ein wichtiger Lebensort für Kinder, in dem sie sich auskennen und den sie entsprechend ihrer Bedürfnisse mitgestalten und mit einrichten möchten. Dafür benötigen sie pädagogische Fachkräfte, die ihre Perspektiven bei der Raumgestaltung einnehmen und einbeziehen. Eine anregungsreiche Raumgestaltung für Kinder umfasst inspirierende und abwechslungsreiche Räume mit interessanten Betätigungsfeldern ebenso wie nutzungsoffene Bereiche. In all diesen Räumen sollten die Kinder sich wohl fühlen, sich frei und gefahrlos bewegen und sich gut orientieren können. Eine Mischung aus großen offenen und kleinen verwinkelten Räumen – drinnen und draußen – ermöglicht es Kindern, ihre Aufenthaltsorte frei zu wählen. Von Zeit zu Zeit ziehen sich Kinder gerne zurück, um ungestört zu spielen. Auch dafür brauchen sie geeignete Orte, in denen sie unbeobachtet von Erwachsenen selbst gewählten Spielen nachgehen können. Spiel-, Kreativ- und Baumaterial sollte einladend und übersichtlich präsentiert und für die Kinder – so weit möglich – frei zugänglich sein. Kinder gestalten ihre Kita gern mit und zeigen ihre eigenen Werke. Sie fühlen sich wertgeschätzt, wenn ihre Werke und Konstruktionen Spuren hinterlassen und über längere Zeit ein Teil der Raumgestaltung sind.

Für ihre Bewegungswünsche brauchen Kinder geeignete Räume. Wenn Kinder Innen- und Außenräume für spontane Bewegungen nutzen können, erfahren sie beim Klettern, Krabbeln, Laufen, Springen, Balancieren, Rutschen, Hüpfen, Rollen (auch mit dem Rolli), Schaukeln, Tragen, Schieben und Kriechen eigene körperliche Möglichkeiten und Grenzen.

Kinder möchten sich in ihrer Kita und in dem umgebenden Sozialraum auskennen, sie kennen beispielsweise die Wege von zu Hause zur Kita, zum Spielplatz oder zur Bushaltestelle und möchten Teile dieser Wege im Laufe der

Zeit auch zunehmend allein bewältigen. Um solche selbstbestimmten Erkundungstouren zu unternehmen und damit wichtige Raumerfahrungen zu machen, benötigen die Kinder Freiraum zur Mitbestimmung („Ich habe gestern mit meinem Papa einen neuen Spielplatz entdeckt. Können wir da mal hingehen?“) und von pädagogischen Fachkräften begleitete, zieloffene Spaziergänge.¹⁹⁸

Damit Kinder bereits erworbene Kompetenzen einbringen und erweitern können, orientieren pädagogische Fachkräfte sich bei der Gestaltung anregungsreicher Räume und der Materialauswahl an den vier Kompetenzbereichen:



198: Der gesamte Absatz nimmt Bezug auf die Qualitätsbereiche und -dimensionen aus Nentwig-Geseman et al. (2021), S. 36 ff.

- ★ **ICH-KOMPETENZEN:** Kinder werden in ihren Identitäten und ihrem Gefühl der Zugehörigkeit gestärkt, wenn sie sich mit ihren äußeren Merkmalen, ihren Familien und den Aspekten ihrer Familienkulturen, mit ihren Interessen und Fähigkeiten in den Räumen repräsentiert sehen. Pädagogische Fachkräfte können die Selbstwirksamkeit von Kindern stärken, indem sie gemeinsam mit den Kindern die Räume gestalten und die Kinder diese selbstständig erkunden und sich raumgreifend darin bewegen können. Pädagogische Fachkräfte können Kinder dabei unterstützen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, wenn sie bei der Raumgestaltung berücksichtigen, dass Räume eine Möglichkeit zur Identifikation bieten und die Materialauswahl die Bezugsgruppenidentitäten der Kinder aufgreift. Reizreduzierte Räume bieten Kindern die Möglichkeit, sich zu konzentrieren und sich in eine Tätigkeit zu vertiefen.
- 🗨 **SOZIALE-KOMPETENZEN:** Kinder nutzen Räume, Nischen und „geheime“ Orte zum gemeinsamen Spielen und zum Ausleben ihrer sozialen Beziehungen. Pädagogische Fachkräfte schaffen Räume mit Bereichen für gemeinsames Tun, wie beispielsweise Räume für das Rollenspiel, und Rückzugsmöglichkeiten, die Kindern die Möglichkeit geben, selbstbestimmt soziale Beziehungen aufzunehmen und sich im Umgang mit anderen zu erproben.
- 🎵 **SACH-KOMPETENZEN:** Kinder lernen durch vielfältige Anregungen, frei zugängliche Materialien und den Austausch über ihre Entdeckungen mit anderen Kindern und mit Erwachsenen. Anregend und übersichtlich gestaltete Räume können Kinder nutzen, um nach ihrer eigenen Logik durch die Inhalte verschiedener Bildungsbereiche zu streifen und diese miteinander zu verbinden. Pädagogische Fachkräfte berücksichtigen bei der Ausgestaltung der Räume alle Bildungsbereiche, damit Kinder die Vielfalt ihrer Lebenswelt erkunden und den eigenen Interessen nachgehen können: Sie stellen Werkzeuge, Musikinstrumente, Stifte, Pinsel und Farben, Material zum Verkleiden und Naturmaterial – bei Bedarf auch in großen Mengen – zur Verfügung. Begleitete Unternehmungen im Sozialraum unterstützen die Entwicklung von Autonomie und Umgebungsbewusstsein.
- 💡 **LERNMETHODISCHE-KOMPETENZEN:** Kinder können ein Verständnis davon entwickeln, dass sie lernen sowie was und wie sie lernen, wenn Räume Möglichkeiten zur Nachvollziehbarkeit von Erkenntniswegen bieten (z. B. Stehenlassen von Bauwerken, Wanddokumentationen, frei zugängliche Portfolios). Kinder sollten in den Räumen Zugang zu digitalen und analogen Informationen haben (Kitabibliothek, Internet, Besuche in der Bücherhalle). Sie werden von den pädagogischen Fachkräften dabei unterstützt, Erfahrungen auszutauschen und zu erörtern, wie sich Antworten auf eigene Fragen finden lassen. Dafür stellen die pädagogischen Fachkräfte vielfältig nutzbare Materialien zur Verfügung und gestalten Nischen, in die Kinder sich zurückziehen können, um allein, zu zweit oder mit mehreren Kindern zu spielen, zu tüfteln und zu forschen.

DIE ROLLE DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRAFT IN DER GESTALTUNG VON RÄUMEN 5.5.2

Eine anregende Raumgestaltung hat große Bedeutung für das Wohlbefinden und die ganzheitliche Entwicklung der Kinder – sie ist ein Impuls für Selbstbildungs- und Ausdrucksprozesse. So hat sich mit der Verbreitung der „Reggio-Pädagogik“ in Kindertageseinrichtungen das Verständnis vom „Raum als der dritte Erzieher“ entwickelt: Zusammen mit den pädagogischen Fachkräften und den anderen Kindern spielen Räume eine wichtige Rolle, indem die Raumgestaltung die Erfahrungswelten eröffnet und Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern unterstützt.¹⁹⁹

Dabei sind Räume dann anregungsreich, sofern darin möglichst alle Sinne der Kinder angesprochen werden und wenn der Raum und die Materialien zum Sich-Bewegen, Nachdenken, Kommunizieren, Entdecken und Spielen einladen – allein oder zusammen mit anderen Kindern.

Bei der Erarbeitung eines Raumkonzepts achten pädagogische Fachkräfte darauf, dass Räume gut strukturiert sind, eine klare Handlungsaufforderung und Funktion (z. B. Baustellen-, Atelier- oder Werkstattcharakter) aufweisen, herausforderndes Material in Griffweite und -höhe der Kinder bereithalten und flexibel gestaltbar sind. Elemente wie

Licht, Farben, Temperatur und Materialien beeinflussen die Gesundheit der Kinder und ihr ästhetisches Empfinden.

Die Raumausstattung berücksichtigt die Sinneswahrnehmungen gehörloser und blinder Kinder, beseitigt Barrieren für Kinder im Rollstuhl und kommt mit Reizreduzierungen und Rückzugsräumen der Neurodiversität von Kindern entgegen.

Überladene Räume und voll behängene Fenster wirken unruhig und überfordern, was entsprechend Einfluss auf die Atmosphäre hat. Ein bewusster Umgang mit äußeren Reizen und auch mit Raumdekoration ist im Raumkonzept unbedingt zu berücksichtigen. Wanddekoration kann entweder passend zur Raumfunktion (z. B. Poster von Bauwerken im Baubereich, Kunstwerke im Atelier etc.) oder für die Dokumentation von Bildungsprozessen eingesetzt werden. Fenster bieten einen offenen Blick nach draußen und werden gerne von Kindern genutzt – auch hier bietet es sich an, zu reflektieren, ob die Sicht frei ist oder was dort aus welchem Grund aufgehängt wurde (z. B. Kunstwerke der Kinder mit Transparenzpapier oder ein Glaskristall, der bei Sonneneinstrahlung kleine Regenbogen im Raum entstehen lässt etc.).

Um die Perspektiven der Kinder auf die Raumgestaltung nachvollziehen zu können, ist es wesentlich, dass pädagogische Fachkräfte Kinder in ihrem Tun beobachten, mit ihnen direkt ins Gespräch kommen, ihre eigenen Perspektiven hinterfragen und sich selbst immer wieder auf Augenhöhe der Kinder begeben.

So wird deutlich, wie Kinder die Elemente im Raum wahrnehmen und welche Sichtbeziehungen zwischen den Räumen bestehen. Auch die Material- und Körpererfahrungen vom Boden aus – also aus der Perspektive der spielenden und der nicht gehenden Kinder – sind so für die pädagogischen Fachkräfte erlebbar. Wenn Kinder ihre Räume mitgestalten, umbauen und in eigene Welten verwandeln können, stärkt dies ihre Kreativität, ihr Wohlbefinden und ihre Identifikation mit den Räumen.

Die Lust an der Exploration und am Selbermachen ist allerdings auch mit Gefahren verbunden. Pädagogische Fachkräfte begleiten insbesondere die jüngsten Kinder bei ihren Abenteuern und machen sie auf potenzielle Risiken aufmerksam. Dabei ist die individuelle Wahrnehmung von Gefahren für Kinder oder zumutbaren „Abenteuern“ bei den Erwachsenen unterschiedlich. Ein Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften im Team ist bei dieser Frage hilfreich und wichtig.

Räume sind auch Ausschnitte der soziokulturellen Umwelt von Kindern.

Findet sich hier die Vielfalt der in der Kita und im Stadtteil vorhandenen Menschen und Lebenswelten wieder, so fungieren die Räume als Spiegel, in dem sich die Kinder erkennen, und als Fenster, durch die Kinder in andere Welten blicken können.²⁰⁰

So bieten die Räume den Kindern Identifikation und Zugehörigkeit wie auch Anregungen, um Neues über die Menschen in der Umgebung zu erfahren.

Neben der Einhaltung aller rechtlichen Anforderungen an Räume²⁰¹ ist es wichtig, bei der Planung besonderen Wert auf Nachhaltigkeitsaspekte zu legen. Verwendete Materialien müssen unbelastet und frei von Schadstoffen sein. Dies gilt besonders für die jüngsten Kinder, die ihre Umgebung oft mit den Händen und dem Mund erkunden, was eine bewusste Materialauswahl, vorzugsweise von Naturmaterialien, unerlässlich macht. Aber auch für die älteren Kinder müssen in Ateliers, Spiel- und Rückzugsräumen nachhaltige und schadstofffreie Gegenstände und Möbel zur Verfügung stehen.

Die Gestaltung von Außenflächen mit vielfältigen Bewegungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten ist von großer Bedeutung für die ganzheitlichen Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder.

Im Außengelände finden sich Herausforderungen zum Bewegen, Klettern, Schaukeln, Rollenspiel, bewegliche Elemente zum Konstruieren, Werkzeug, Forscherutensilien und Materialien zum kreativen Gestalten.

Auch das Anlegen eines Gartens mit dem Aussäen und Ernten von Gemüse bietet elementar wichtige Lebens- und Bildungserfahrungen und macht das Thema Nachhaltigkeit erfahrbar. Lernorte wie Regenwassertonnen, Insektenhotels, Kompost/Wurmkiste, Vogelhäuser oder Vogeltränken sowie evtl. ein Balkonkraftwerk sind im Kita-Alltag einfach zu integrierende Beobachtungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die zum Nachdenken über Zusammenhänge anregen. Für eine nachhaltige Raumnutzung (innen und außen) haben die pädagogischen Fachkräfte Vorbildfunktion. Da nicht alle Kitas über einen eigenen Außenbereich verfügen, bieten sich Kooperationen in der Nachbarschaft (z. B. mit Gemeinschaftsgärten), Angebote der Region, Parkanlagen oder Spielplätze an. Interessant gestaltete Außenflächen oder Naturtage ermöglichen es Kindern, sich täglich im Freien aufzuhalten und dort gemeinsam tätig zu werden. Die gesundheitsfördernde Bewegung im Freien und die Erfahrungen eines nachhaltigen Umgangs mit der Natur gehen hier Hand in Hand. Außengelände bieten in der Regel auch mehr Platz für die Bauten und Kunstwerke der Kinder. Hier können sie großflächig arbeiten, müssen ihr Gebautes und Konstruiertes nicht gleich auf- oder wegräumen und vertiefen durch das wiederkehrende Spielen und Werkeln ihre Kompetenzen.

Selbst wenn Einrichtungen auf den ersten Blick nicht über die notwendigen räumlichen Möglichkeiten verfügen, die hier genannten Anregungen zur Raumgestaltung umzusetzen, gibt es auch in kleinen Kitas oder in Altbauten Gelegenheiten für inspirierende Raumerfahrungen: klappbare Staffeleien oder Vorhänge, die von der Decke herabhängen, bieten beispielsweise Raum für bildnerisches Gestalten oder Theaterspiel. Naturerfahrungen wie Säen und Ernten können Kinder auch in Blumenkästen machen. Modulare Möbel oder Raumteiler ermöglichen eine flexible Raumnutzung. Hier können sich pädagogische Fachkräfte, Kinder und Familien mit Fantasie und Kreativität einbringen und die „neue“ Kita in der „alten“ Kita gestalten, in der es zusammen mit dem Innen- und Außenraum auch den inspirierenden Vorstellungsraum gibt.

PRAXISIMPULSE 5.5.3

- **Orientierung im Raum:** Beschriftungen an Türen und am Mobiliar sowie in den verschiedenen Spielbereichen – mit Abbildungen und in den Sprachen der Kinder, auf ihrer Augenhöhe; verschiedene Sprachen farblich kennzeichnen
- **ansprechende Waschräume:** Ästhetisch gestaltete, geschützte, warme Wickelplätze, welche die Kinder selbst erreichen können; Möglichkeit für Wasserspiele drinnen
- **angenehme Schlaf- oder Ruheplätze:** Rückzugsorte, Höhlen, Verstecke, Hochebene, Matratzen/Matten, Kissen,

200: Angelehnt an Rudine Sims Bishop, die 1990 für Kinderbücher formulierte, sie sollten als Spiegel, Fenster und Schiebetüren fungieren: Kinder sollen sich darin selbst erkennen, sie sollen in andere Welten blicken können und sie sollen in andere Welten eintreten können. <https://www.scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>

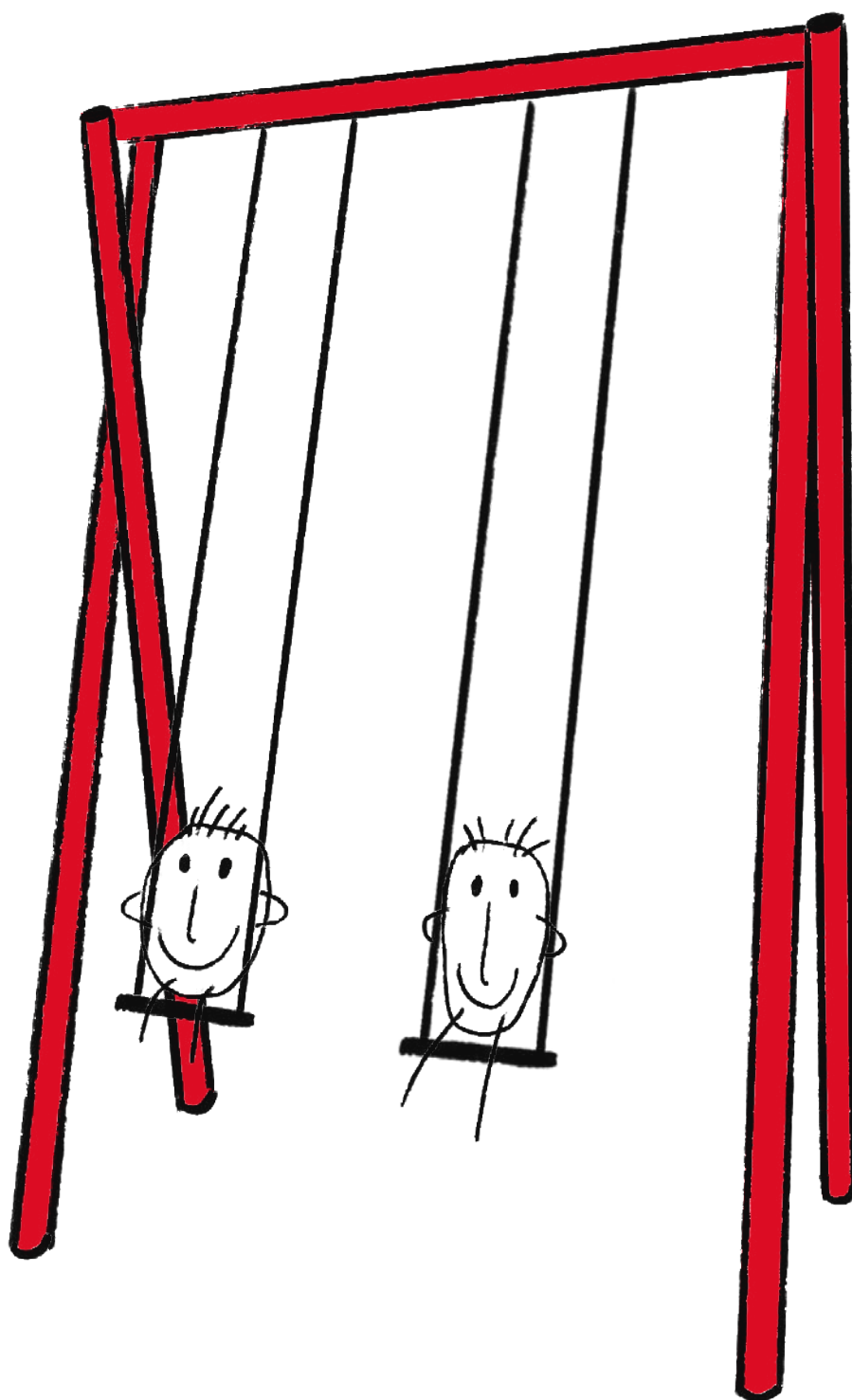
Decken, Zelte, dimmbares Licht, Raumtrenner, Hängematte, Sessel, Sofa

- **überschaubare Essensplätze:** Kleine Tischgruppen für die Mahlzeiten, um Tischgespräche zu ermöglichen; verschiedene Sitzmöglichkeiten (Stühle in unterschiedlicher Höhe, Hocker, Sitzkissen), Aufsteller mit der Personenanzahl pro Tisch als Orientierung beim Tischdecken
- **Einrichtung mit individuellen Bezügen:** Gebrauchsgegenstände und Einrichtungselemente aus den Lebenswelten der Kinder; Portfolio für jedes Kind; Briefkasten für jedes Kind (Briefgeheimnis); Eigentumsfächer und Mappen für jedes Kind; selbstgestaltete Abschiedstafeln oder -zaunlatten für Kinder, die in die Schule wechseln
- **Bereiche für Rollenspiele:** Material, Kleidung und Stoffe, Utensilien aus verschiedenen Lebenswelten; vielfältige und kreativ nutzbare Dinge des alltäglichen Lebens; Möglichkeiten, Material aus verschiedenen Räumen zum Rollenspiel herbeizuholen und im Spiel zu nutzen
- **Wandgestaltung mit Bezug zu den Lebenswelten der Kinder:** Kinder- und Familienfotos, gemalte Bilder, gebaute Werke der Kinder, Regionale Stadtpläne/Bilder der Wohnumgebung, Fotos von bekannten Hamburger Sehenswürdigkeiten und Bauwerken (Hafen, Michel, Hamburger Dom, Rathaus, Elbphilharmonie, ...); Geburtstagskalender mit Namen und Bildern; verschiedene Spiegel; gemeinsame Projekte dokumentieren und ausstellen; Ausstellungen laufend aktualisieren
- **ruhige Orte für Kommunikation:** Rückzugsbereiche für Gespräche in kleinen Gruppen und zum Lesen; gemütliche und einladende Sitzgelegenheiten; Bibliothek mit Bilderbüchern, in denen die Lebenswelten der Kinder vorkommen; Kinderbücher, die unterschiedliche Lebensumstände und Gefühle von Menschen zeigen, auch belastende wie Armut, Arbeitslosigkeit, Tod, Freude, Angst, Trauer, Wut; Kinderbücher mit mutmachenden Geschichten von Menschen, die sich gegen Ungerechtigkeit wehren; Sachbücher in verschiedenen Sprachen und Schriften; Globus, Atlas, Sternenkarte; Bücher über Künstler und ihre Werke
- **Räume für Bewegung und zum Konstruieren:** Orte mit wenig oder ohne Mobiliar und viel Freiraum zum Klettern, zum Springen, mit Schrägen, Höhenunterschieden, unterschiedlichen Bodenbelägen, Tunneln, Bewegungsbaustellen; Elemente zum großformatigen Bauen (z. B. Kartons, Kisten, Kaplasteine); Werkstätten mit echten Werkzeugen
- **Medienwerkstatt:** Videokamera, Fotoapparat, Fotolabor, Diaprojektor, Mikrofon, Recorder, Diktiergerät, Tablets mit kindgerechten Apps und Programmen; Schreibplatz mit Computer, Telefon, Stempeln, Druckkästen und Büromaterial, Alphabete und Anlauttabellen
- **Räume für den kreativen Ausdruck:** ein Atelier bzw. ein Raum oder ein Teil im Außenbereich für den Umgang mit Farben und anderen Gestaltungsmaterialien; bereitstehende Papiere und Farben aller Art (z. B. Wasserfarbe, Ölfarbe, Pigmentfarben) sowie Ton, Knete, Wachs (ohne Giftstoffe); großflächige Gestaltungsmöglichkeiten wie Staffeleien und Werkbänke; Baustoffe aller Art, Hölzer, Verpackungen; verschiedene Fügmaterialien und Werkzeuge; Werke der Kinder und bekannter Künstler ausstellen; eine Bühne aufbauen; Verkleidungsutensilien; spielerischer und freier Zugang zu den Angeboten im Bereich

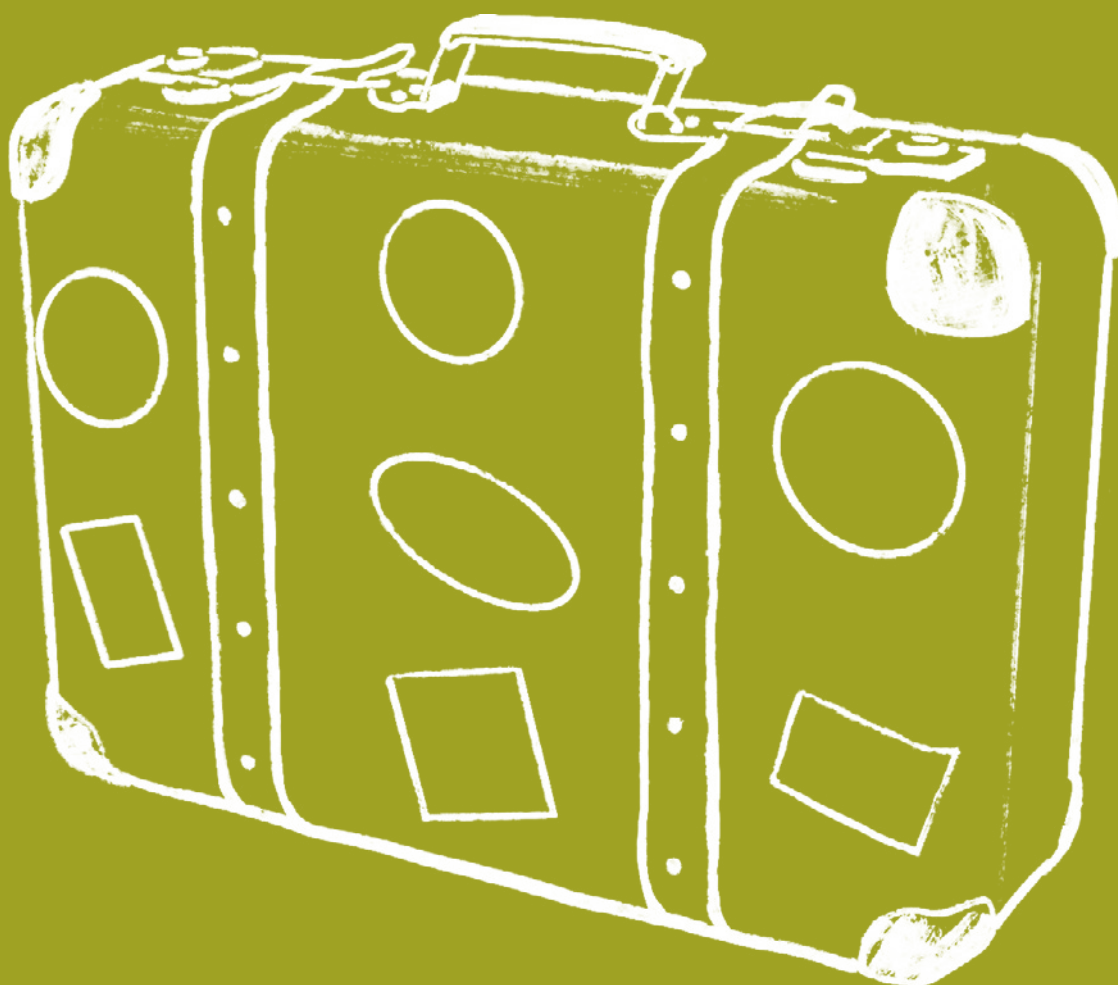
der Musik, Liederbücher, CDs, Räume (auch Zeiträume), in denen lautstarkes Bewegen und Toben möglich ist, zum Tanzen, zum Ruhe erleben

- **Räume zum Experimentieren:** mit Lupen, Mikroskop, Pipetten, Spritzen, Füllgläsern mit Deckel, alten Brillengläsern; Lichttische bauen; Spiegelflächen bauen; Lichtveränderungen und -manipulationen anregen: Dimmer, Kaleidoskope, Prismen, Farbfolien, Kameras; Materialien zum Anlegen eines Hör-, Duft- oder Fühlmemories, Naturmaterialien mit spannenden Oberflächen wie verschiedenen Baumrinden; Bilder zu Naturereignissen, von Konstruktionszeichnungen, technischen Bauwerken und Geräten; Fotodokumentationen zu Experimenten, in denen auch das einzelne Kind seine Experimentier- und Forschungsergebnisse wiederfindet
- **Materialien für mathematische Grunderfahrungen:** Materialien in großen Mengen: Nüsse, Kastanien, Steine, Muscheln, Schnecken, getrocknete Hülsenfrüchte, Zapfen, Pappen, Schachteln, Röhren, Verpackungsmaterialien, Knöpfe, Korken, Bausteine, Eisbecher, Eisstäbchen, Würfel, 1-Cent-Münzen, Wäscheklammern, Toilettenpapierrollen, Joghurtbecher, Schraubverschlüsse von Tetrapacks, Büroklammern, durchsichtige Boxen in verschiedenen Größen, frei zugängliche Behälter für Gegenstände zum Sortieren und Ordnen (z. B. „Schatzkorb“); Platz für die Ausstellung der Sammlungen; Kaufladen mit Waage, Kasse, Geld und Einkaufsmaterialien wie Schachteln, Dosen u. ä.; vielfältige Messinstrumente: Waagen, Messbecher, Maßbänder, Zollstock, Töpfe, Flaschen, Schüsseln, Sanduhren in unterschiedlichen Größen und Laufzeiten; Symbole für Zeiterfahrungen (Tag-Monat-Jahr, Wochentage, Geburtstage, Festtage) entwickeln und visuell markieren, z. B. Geburtstagskalender; Würfelspiele (wie Mensch-ärgere-dich-nicht); Würfel in verschiedenen Ausführungen (polyedrisch), Somawürfel, Steckwürfel, Magnetwürfel; Bausteine in verschiedenen Formen und Farben, Fröbel-Baukasten; mathematisches Material, z. B. von Montessori; Ziffern aus Holz, Moosgummi
- **Außengelände mit vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten und Herausforderungen, die Kinder selbstbestimmt nutzen und annehmen können:** Wasser, Spritz- und Matschräume, Werkstätten mit echten Werkzeugen, Nischen für Rückzug und Entspannung, Hängematten, Sinnesräume, Orte zum Klettern, Schrägen, Orte zum Springen, Sinnesparcours, Fühl- und Taststraßen, unterschiedliche Bodenbeläge, große Kisten, Tunnel, Höhenunterschiede, eine Vielfalt an zweckfreien Materialien zum Experimentieren und Gestalten, Bewegungsbaustellen; Erfahrungsanregungen mit Sand, Wasser, verschiedenen Naturmaterialien; Gartenanlage zum Säen und Pflanzen; ökologische Gestaltung des Außengeländes unter Beteiligung der Kinder (z. B. Reisigzaun, Kompost)
- **Erkundungen im Sozialraum:** Spaziergänge „ohne Ziel“ durchführen, bei denen es ums Entdecken geht; Lieblingsorte der Kinder im Umfeld der Kita besuchen; besonders signifikante Bauwerke oder für Kinder interessante Gebäude entdecken; Kinder den Weg nach Hause zeigen lassen (wenn möglich), Projekte anbieten zu Themen wie: „Was kenne ich in meinem Viertel?“, „Wohin kann ich überall zu Fuß gehen?“ oder „Wie komme ich zum Eisladen?“

- 166: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 167: Erhebungs- und die dazugehörigen Auswertungsmethoden finden sich im Methodenschatz II bei Nentwig-Gesemann et al. (2020b).
- 168: Anregungen und Gelingensfaktoren für „gute“ Gespräche finden sich im Methodenschatz II im Anhang A1 bei Nentwig-Gesemann et al. (2020b).
- 169: Sie können so ihre lernmethodischen Kompetenzen vertiefen.
- 170: Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 20.
- 171: Das ermöglicht Kindern, sich völlig in ihre Tätigkeit zu vertiefen, darin aufzugehen und diese Konzentration als beglückend zu empfinden. Dieser mentale Zustand wird auch als Flow bezeichnet.
- 172: Pädagogische Fachkräfte haben gegenüber Kindern einen Erfahrungsvorsprung und einen Erziehungsauftrag. Sie verantworten die Organisation der Tagesstruktur mit Fixpunkten und Möglichkeiten für individuelle Freiräume.
- 173: Der Begriff Bildungsbewegungen verweist auf die Zusammenhänge unterschiedlicher Bildungsmomente, die sich im eigenaktiven Lernen sinnhaft zusammenfügen.
- 174 Die kleinen Übergänge im Tagesverlauf werden als Mikrotransitionen bezeichnet. Anregungen zu ihrer Gestaltung gibt die Impulskarte „Übergänge im Alltag begleiten“ in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023).
- 175 Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 18.
- 176 Vgl. ebd., S. 19.
- 177 in Anlehnung an, Hehn-Oldiges (2021), S. 174.
- 178 Vgl. ebd., S. 9.
- 179 Vgl. ebd., S. 12.
- 180 Vgl. ebd.
- 181 Vgl. ebd., S. 9.
- 182 Vgl. Nentwig-Gesemann, et al. (2022), S. 11. In Kitas sind die Freiräume, die Kinder als „geheime“ Orte nutzen, in der Regel pädagogisch bewusst gewählte Orte, an denen Kinder sich zurückziehen können. Pädagogische Fachkräfte verantworten diese Orte als geeignet, um neben den Explorationsbedürfnissen zugleich den Schutzrechten der Kinder und ihrer Aufsichtspflicht nachzukommen.
- 183 Vgl. ebd., S. 12.
- 184 Vgl. ebd., S. 6.
- 185 Vgl. ebd., S. 15.
- 186 Vgl. ebd., S. 16.
- 187 Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2021), S. 121.
- 188 Vgl. Nentwig-Gesemann, et al. (2022), S. 21
- 189 Mehr zu Spielschemata: Saumweber (2014), oder: Die Praxismappe: Kindliche Spielschemata (2019).
- 190 Mehr zu Beziehungen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren: Wüstenberg/Schneider (2021).
- 191 Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023).
- 192 Vgl. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2017), S. 150 f., S. 117.
- 193 Spielschemata zeigen Kinder, wenn sie die Welt entdecken und versuchen herauszufinden, wie Dinge funktionieren und welche Wirkung sie damit erzielen können. Diese sich wiederholenden Aktionen führen zu Kategorisierungen, logischen Klassifikationen und Kombinationen dieser Muster und somit zu späteren Handlungskonzepten der Kinder.
- 194 Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 14.
- 195 Diese wahre Geschichte aus einer Berliner Kita ist veröffentlicht in Preissing (2010).
- 196 Spaggiari 1990 (Vortrag beim internationalen Kongress zur frühen Kindheit in Reggio Emilia).
- 197 In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 198 Der gesamte Absatz nimmt Bezug auf die Qualitätsbereiche und -dimensionen aus Nentwig-Gesemann et al. (2021), S. 36 ff.
- 199 Siehe u. a. Comune di Reggio Emilia (Hrsg.) (2002).
- 200 Angelehnt an Rudine Sims Bishop, die 1990 für Kinderbücher formulierte, sie sollten als Spiegel, Fenster und Schiebetüren fungieren: Kinder sollen sich darin selbst erkennen, sie sollen in andere Welten blicken und in diese eintreten können. <https://www.scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- 201: Vgl. Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (2012).



Übergänge gestalten



Übergänge sind besonders sensible Phasen im Leben eines Kindes. Zu den bedeutsamen Übergängen gehören für viele Kinder der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung und der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.

Auch die Wechsel von einer Tageseinrichtung in eine andere oder bei großen Kindertageseinrichtungen von einer Gruppe (z. B. Krippengruppe) in eine andere (z. B. Elementargruppe) stellen Herausforderungen für Kinder und Erwachsene dar. Insgesamt bedeuten Übergangssituationen im Wesentlichen Veränderungen:

- auf der Ebene des Individuums, wie das Erleben und Verarbeiten starker Gefühle (Unsicherheit, Trauer, Verlustangst – aber auch Vorfreude, Freude und Stolz) sowie die Veränderung des eigenen Selbstbildes („ich gehöre zu den Neuen“; „jetzt bin ich bei den Großen“)
- auf der Ebene der Beziehungen, wie die zeitweilige Trennung von vertrauten Bezugspersonen und das Kennenlernen zunächst noch unbekannter Menschen sowie der Aufbau neuer Bindungsbeziehungen; auch bestehende Beziehungen wie die zwischen Kind und Eltern²⁰² verändern sich durch Übergänge
- auf der Ebene der Lebensumwelten, wie ungewohnte Umgebungen und Zeitrhythmen, durch die mehr Selbständigkeit oder auch Bedürfnisaufschub verlangt werden.²⁰³

Übergänge stellen Kinder vor besondere Entwicklungsanforderungen, die sowohl Chancen als auch Risiken beinhalten: Chancen, wenn der Übergang seitens des Kindes als spannende Herausforderung erlebt wird, bei der es Unterstützung erfährt und an der es wachsen kann; Risiken, wenn die neuen Anforderungen nicht den Bedürfnissen und

Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes entsprechen und es überfordern und verzagen lassen.²⁰⁴ Aus der Transitionsforschung (Transition = Übergang / Wandel) ist bekannt, dass ein Kind, das die ersten Übergänge in seinem Leben gut bewältigt, wahrscheinlich auch weitere Übergangssituationen in seinem Leben gut meistern kann.

Gelungene Übergänge stärken das Selbstvertrauen des Kindes und somit seine Widerstandskraft, seine Resilienz.²⁰⁵

Umgekehrt gilt: Ein Kind, das in seinen ersten Übergangsphasen ernsthafte Verletzungen seiner Bedürfnisse erfährt, wird häufiger Schwierigkeiten haben, neuen Lebenssituationen mit Selbstvertrauen zu begegnen. Zu solchen möglichen Verletzungen gehören z. B. die Trennung von vertrauten Bezugspersonen ohne Eingewöhnungsphase oder das Alleingelassen-Werden in Situationen von Stress oder Traurigkeit. Dazu gehört auch, wenn in der neuen Umgebung nichts von dem gültig ist, womit Kinder vertraut waren. Dann fällt es ihnen schwer, die Anforderungen in dieser neuen Umgebung zu verstehen. Dies macht sie unsicher und gehemmt. Noch schlimmer ist es, wenn das abgewertet wird, was ihnen bislang vertraut war. Das geschieht zum Beispiel, wenn ihre vertraute Familienkonstellation in der Bildungseinrichtung als „nicht normal“ gilt. Oder wenn ihre Familiensprachen dort als wertlos erscheinen und ihnen allgemein Sprachfähigkeit abgesprochen wird, weil sie noch kein Deutsch sprechen.

Die Gestaltung von Übergangssituationen verlangt deshalb von den pädagogischen Fachkräften eine hohe Aufmerksamkeit und fachliche Kompetenz, um die Kinder bei diesen Prozessen feinfühlig zu unterstützen.

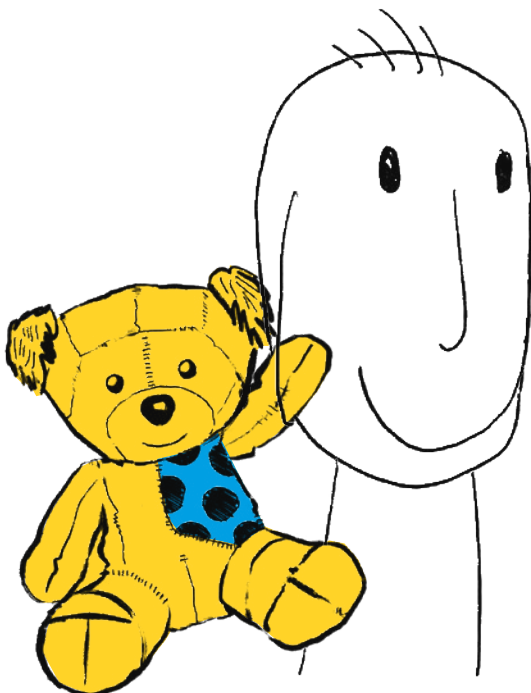
202: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (sorgeberechtigten) Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.

Faktoren für einen gelingenden Übergang ^{6.1}

DIE BETEILIGUNG DER KINDER ^{6.1.1}

Übergänge gelingen eher, wenn die Betroffenen an deren Gestaltung beteiligt sind und Einfluss auf das Geschehen nehmen können. Dabei sieht diese Beteiligung im Entwicklungsverlauf eines Kindes unterschiedlich aus: Jüngere Kinder zeigen, was sie möchten, mögen oder was ihnen missfällt. Hier kommt der Beobachtung eine besondere Bedeutung zu, um ihre Gefühle, Absichten und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und angemessen beantworten zu können. Mit zunehmenden Vorstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten – auch in Bezug auf die Sprachentwicklung und Begriffsbildung – können Kinder dann über bevorstehende Situationen kommunizieren und ihre Ängste, Wünsche und Erwartungen im Spiel und im Dialog mit anderen teilen.

Wenn Kinder erleben, dass sie selbst mit ihren Bedürfnissen nach Nähe und Distanz, nach Verbundenheit und Eigenständigkeit, nach Geborgenheit und Explorationslust im Mittelpunkt des Übergangsprozesses stehen und mitbestimmen können, wie dieser gestaltet wird, wenn sie erfahren, dass sie hierbei von Eltern und pädagogischen Fachkräften begleitet werden, ist es wahrscheinlicher, dass sie auch in ihrem zukünftigen Leben neue Herausforderungen eher mit Zuversicht annehmen.



Die fünf- und sechsjährigen Kinder der Kita „Fuchs und Rabe“ sprechen über ihren Schulanfang, der im Sommer bevorsteht. Ihre Gruppe heißt „Die alten Hasen“, weil sie schon so vieles in der Kita erlebt und gelernt haben und als „die Großen“ auch am besten Bescheid wissen. Einige Kinder erzählen, dass sie die Kita eigentlich gar nicht verlassen möchten, so befürchtet z. B. Luca, dass er in der Schule nicht alles schaffen wird und dann lieber wieder zurück in den Kindergarten geht. Sibel sorgt sich, dass ihre Kita-Erzieherin sie vergessen könnte. Allerdings gibt es in diesem Kindergarten das Ritual, dass alle Schulanfänger und Schulanfängerinnen zum Abschied eine kleine individuelle Tontafel gestalten, die danach gebrannt und an der Außenwand der Kita angebracht wird. Seit 30 Jahren werden diese Tontafeln in der Fassade verankert und auch die inzwischen erwachsenen ehemaligen Kita-Kinder stehen öfters vor dem Gebäude und betrachten ihre Tafel. So beruhigt Matteo beim Arbeiten mit dem Ton die anderen Kinder: „Immer, wenn Du in der Schule Angst hast, gehst Du zu Deiner Tafel, die zaubert dann die Angst ganz schnell weg!“

DIE BALANCE ZWISCHEN KONTINUITÄT UND DISKONTINUITÄT ^{6.1.2}

Übergänge können gelingen, sofern Bekanntes den Schritt in das Neue begleitet: wenn Kinder beispielsweise beim Eintritt in die Kita von vertrauten Bezugspersonen begleitet werden und dort liebgewonnene Gegenstände aus ihrer gewohnten Umgebung wiederfinden, oder wenn Kinder den Schuleintritt mit einer Freundin oder einem Freund erleben und sie dort bekannte Routinen oder Rituale vorfinden.²⁰⁶ Dann haben Kinder auch die Chance, durch das Unbekannte und die neuen Herausforderungen ihre Kompetenzen zu erweitern. Entscheidend ist dabei ebenfalls, dass ihre bereits erworbenen Kompetenzen in der neuen Gruppe bzw. Institution wertgeschätzt werden und ihren Nutzen haben.

DIE KOOPERATION ALLER BETEILIGTEN ^{6.1.3}

Um eine Balance zwischen Kontinuität und Neuem halten zu können, bedarf es der engen Kooperation aller am Übergang beteiligten Akteure. Hierzu gehört u. a. der Austausch über die einzelnen Schritte des Übergangsprozesses, die Ziele für die künftige Kooperation, Verantwortlichkeiten und Austauschbedarfe. Neben organisatorischen Fragen sind aber vor allem inhaltliche Gespräche zwischen den Beteiligten bedeutsam: „Welche Vorstellungen von Kindern und ihren Bildungsprozessen haben wir?“, „Wie definieren wir unsere Rolle?“ oder auch „Müssen alle Kinder zur gleichen Zeit dasselbe tun?“ Dies sind Fragen, die

pädagogische Fachkräfte aus Kita und Schule in einem inhaltlichen Austausch stellen können.²⁰⁷

Zur Gestaltung des Übergangs braucht es ebenso den kontinuierlichen Austausch mit der Familie des Kindes und – so weit möglich – mit dem Kind selbst. Was wünschen sich das Kind und seine Familie für das Ankommen im Neuen, was besorgt sie, was ist wichtig zu wissen? Damit vertrauensvolle Beziehungen wachsen können, ist es wichtig, dass Familien von Anfang an einbezogen werden, verlässliche Ansprechpartner und -partnerinnen haben und für den Austausch auch Wege gefunden werden, um Barrieren der Verständigung zu überwinden.

Da ein Kind in dem System verwurzelt ist, das es durch seine bisherigen Erfahrungen kennenlernen konnte, muss sich die jeweils aufnehmende Institution kundig machen, woher das Kind kommt und welche Erwartungen, Wünsche, Interessen und Bedürfnisse die Familie und das Kind mitbringen. Eine Möglichkeit zum Kennenlernen kann neben einem Willkommensrundgang beispielsweise auch ein Familiencafé in der Kita sein, bei dem „alte“ und „neue“ Familien und pädagogische Fachkräfte sich begegnen, gemeinsam Waffeln backen, die Kita erkunden und miteinander ins Gespräch kommen. Auf diese Weise können die verschiedenen Lebenswelten, Interessen und Bedürfnisse kennengelernt und aufeinander bezogen werden. Für Kinder bringen solche Erlebnisse die zwei Welten zusammen: Das vertraute Zuhause und die Kita als neuer sozialer Raum – mit Kindern und Erwachsenen, seiner Ausstattung und den Spielmöglichkeiten, neuen Regeln und Gepflogenheiten. Insbesondere für Kinder, deren häusliche Umgebung sich stark von der Kita unterscheidet, sind solche Erlebnisse bestärkend.

DIE INDIVIDUELLE BEGLEITUNG EINES KINDES 6.1.4

Kinder bewältigen anstehende Übergangsprozesse sehr unterschiedlich: Je nach Erfahrungen, individuellen Möglichkeiten und Temperament reagieren manche Kinder auf neue Situationen neugierig und unbefangen; andere beobachten dagegen zunächst aufmerksam die unbekannte Umgebung und nähern sich erst allmählich anderen Menschen und ungewohnten Situationen.

Selin besucht mit ihrem Vater zum ersten Mal die Krippe, sie sitzt auf dem Schoß des Vaters und schaut um sich. Kontakt zu anderen aufnehmen oder spielen möchte sie noch nicht. Vielmehr beobachtet sie aufmerksam das Geschehen um sich herum, ihrem Temperament entsprechend vorsichtig und vom Schoß des Vaters aus. Emil kommt auch zum ersten Mal in die Krippe und krabbelt gleich auf die Holzisenbahn in der Ecke los. Lebhaft untersucht er die Eisenbahn und zeigt sie einem anderen Kind. Dabei lächelt er und bringt die Bahn danach zu seiner Mutter.

Deshalb sind eine individuelle Begleitung der einzelnen Übergänge auf der Grundlage gezielter Beobachtungen und die enge Kooperation aller Beteiligten von großer Bedeutung. Je jünger die Kinder sind, umso wichtiger ist es, dass die Personen, die dem Kind aus seiner bisherigen

Biografie vertraut sind, an dem Übergang in die neue Lebensphase intensiv beteiligt sind.

DIE ROLLE DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE 6.1.5

An pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stellt die Gestaltung von gelingenden Übergängen hohe Anforderungen bezüglich ihrer Empathie und Kommunikationsfähigkeit und an ihr Selbstbewusstsein, ihr Fachwissen zum Übergangsprozess nach außen zu vertreten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist das gesamte Team gefordert. Die pädagogischen Fachkräfte entwickeln miteinander eine Vorstellung davon, wie Übergänge in der Kita gelingen, was beachtet und wer eingebunden sein sollte, was Kinder und Familien in dieser Zeit unterstützt und was den pädagogischen Fachkräften dabei wichtig ist. Der daraus entstehende gemeinsame Handlungsrahmen für die Gestaltung von Übergangsprozessen sollte in die pädagogische Konzeption der Kita münden. Sowohl im Prozess der Auseinandersetzung als auch bei der Gestaltung der Übergangsphasen selbst ist es entscheidend, dass pädagogische Fachkräfte bei Bedarf Unterstützung von Leitungskräften, vom Träger und von Fachberatungen erhalten. Denn die Übergänge sind nicht nur für die Kinder bedeutsam – sie sind es auch für die Erwachsenen, die diese gemeinsam mit den Kindern und Familien gestalten.

DIE BETEILIGUNG DER FAMILIEN 6.1.6

Eine zentrale Bedeutung bei Übergangssituationen kommt den Familien zu: Ihre Einstellungen zur Betreuung in der Kita, zu den pädagogischen Fachkräften und ihr Verhalten beim Übergang ihres Kindes in die neue Einrichtung sind wichtige Faktoren für das Gelingen des Übergangsprozesses. Familien sind naturgemäß emotional eng mit ihrem Kind verbunden und erleben deshalb den Übergang unmittelbarer und von starken Emotionen begleitet. Sie erfahren eine zeitweilige Trennung von ihrem Kind und müssen mit Gefühlen wie Sorge oder Trauer umgehen, eventuell auch mit einem schlechten Gewissen. Zudem prägt ein neuer Tagesablauf den Lebensalltag der Familien. Die Familien brauchen deshalb Angebote, um eine stabile Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften aufbauen zu können, denen sie ihr Kind anvertrauen. Vielleicht haben sie selbst Übergänge als unangenehm erlebt und erinnern sich daran. Pädagogische Fachkräfte wissen um diese möglichen Bedenken und Zweifel und gehen in Gesprächen vertrauensbildend darauf ein. Mit entsprechenden Informationen gestalten sie den Übergang gemeinsam mit den Familien. Dabei verfügen sie über eine Fachlichkeit, die sie vermitteln können und auf deren Grundlage sie sozusagen als „Regisseurinnen“ und „Regisseure“ den Übergang gestalten. Wichtige Etappen von Eingewöhnungs- und Übergangsprozessen sind in der pädagogischen Konzeption einer Einrichtung verankert. Dies gibt Orientierung für die einzelnen pädagogischen Fachkräfte und das gesamte

Team. Auch den Familien geben diese Konzeptionen wichtige Hinweise.²⁰⁸

Die Verständigung zwischen der Kindertageseinrichtung und den Familien beginnt bereits vor der Aufnahme des Kindes. Eine Vorstellung der Kita und ihres Profils durch Flyer, auf Websites oder via Social Media ermöglicht es Familien, eine Tageseinrichtung auszuwählen, die ihren Vorstellungen und Wünschen am meisten entspricht.

Dazu gehört auch, dass die Kita ihr jeweiliges pädagogisches Konzept für Familien zugänglich veröffentlicht. Die Einrichtungen laden zudem Familien ein, sich durch Hospitationen, Elterncafés, Spielnachmittage o. ä. einen ersten Eindruck vom Kita-Alltag zu verschaffen. Bereits vor der Aufnahme eines Kindes sind dies gute Gelegenheiten, um die Einrichtung sowie andere Familien und Kinder kennenzulernen.

Die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung²⁰⁹

DER ÜBERGANG AUS DER PERSPEKTIVE DES KINDES^{6.2.1}

Der Eintritt in die Kindertageseinrichtung bringt für ein Kind zahlreiche neue Eindrücke mit sich: Es trifft auf noch unbekannte Erwachsene und Kinder, auch die Räume und Materialien kennt es noch nicht. Zu diesen neuen Eindrücken kommen die zeitweilige Trennung von den vertrauten Bezugspersonen und neue Anforderungen an die eigene Selbstständigkeit. Deshalb ist für den Übergang die Anwesenheit vertrauter Bezugspersonen von großer Bedeutung. Diese Bezugs- bzw. Bindungspersonen – in der Regel die Eltern – geben dem Kind in der neuen Umgebung Sicherheit und sind in der Begegnung mit allem Neuen eine sichere Basis für das Kind. Durch eine von vertrauten Personen begleitete behutsame Eingewöhnung, d. h. eine sich zeitlich langsam steigernde Anwesenheit in der Kita, kann sich das Kind auf die neue Umgebung, die anderen Kinder und die noch fremden pädagogischen Fachkräfte einstellen und allmählich auch zu ihnen eine verlässliche Bindung *aufbauen*.

Damit dies möglich ist, braucht das Kind eine feste Bezugsperson in der Einrichtung, die kontinuierlich für gemeinsames Spielen, Kommunizieren und für Trost zur Verfügung steht. Durch beständige und feinfühligke Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind wird der Aufbau einer Bindung möglich, durch die sich das Kind in der Einrichtung wohlfühlen und gut weiterentwickeln kann.

Gerade in den ersten Lebensjahren haben viele Kinder ein besonderes Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit, nach einer „sicheren Basis“.

Vor allem in emotional belasteten Situationen wie bei Hunger, Müdigkeit oder Schmerz sind sie auf die Verfügbarkeit einer vertrauten Bezugsperson angewiesen.²¹⁰

Häufig werden die Begriffe Bindung und Beziehung gleichermaßen für das emotionale Band zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson benutzt. Es besteht allerdings ein wesentlicher Unterschied: Bindungen bezeichnen gefühlsmäßige und langanhaltende Verbindungen zwischen Menschen, wobei diese Verbindungen oftmals lebenslang von Bedeutung sind. In der frühen Kindheit haben Bindungen mit Verlässlichkeit und Vertrauen zu tun und sichern in körperlicher und seelischer Hinsicht das Überleben von Kleinstkindern. Beziehungen können ebenfalls biografisch bedeutsam sein, allerdings auch teilweise flüchtig oder von kurzer Dauer. Für die Eingewöhnung bedeutet dies, dass eine dem Kind vertraute Bindungsperson anwesend sein sollte, bis das Kind eine vertrauensvolle Bindung zur Bezugspädagogin aufgebaut hat. In Stress- oder Angstsituationen bedarf es der Anwesenheit einer Bindungsperson, damit das Kind sein seelisches Gleichgewicht wiedererlangen kann. Auch feinfühligke und stabile Beziehungen ermöglichen Kindern den Übergang in die Tagesbetreuung, doch in Momenten seelischer Irritationen bedarf es einer Bindungsperson, die dem Kind Stabilität und Orientierung vermittelt. Durch wiederkehrende feinfühligke Interaktionen im Kita-Alltag entwickeln sich meist nach drei bis fünf Tagen erste Anzeichen eines Bindungsaufbaus zwischen Kind und Bezugserzieherin bzw. Bezugserzieher. Nach zwei bis drei Wochen, bei manchen Kindern etwas später, ist diese neu gewonnene so genannte sekundäre Bindung stabil genug, damit sich ein Kind ohne die Anwesenheit eines Familienmitglieds in der Kindertageseinrichtung wohl fühlt. Es weiß dann, an wen es sich wenden kann, wenn es emotionale Unterstützung benötigt.

Eine tragfähige Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen in der Kita ist eine wesentliche Grundlage für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Das Fundament für diese Beziehung wird in der Eingewöhnungszeit gelegt. Diese Tatsache macht die aufmerksame Gestaltung dieser Phase so wichtig.

²⁰⁹: Jede Kita braucht ein Eingewöhnungskonzept. Eingewöhnungsmodelle, die von Hamburger Kitas genutzt werden, sind:

- die Partizipatorische Eingewöhnung nach Marjam Alemzadeh,
- das Berliner Modell,
- das Münchener Modell
- die Eingewöhnung der Peer – das Tübinger Modell.

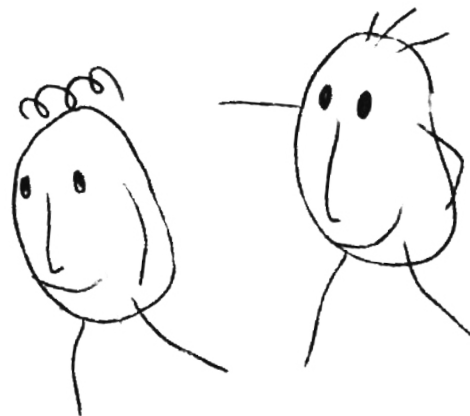
Zum Gelingen der Eingewöhnung trägt darüber hinaus bei, wenn die anderen Kinder von Anfang an aktiv in die Eingewöhnung einbezogen werden.

Wenn sie Gelegenheit haben, sich auf das neue Kind einzustellen, es kennenzulernen und Kontakt aufzubauen, fördert dies den Prozess der Eingewöhnung und stärkt die

Gruppe. Wenn die neuen Kinder erleben und spüren, dass sie willkommen sind, die anderen Kinder auf sie zugehen und an ihnen interessiert sind, gewinnen sie Vertrauen in die neue Gemeinschaft und die noch fremde Umgebung gewinnt an Attraktivität.

Sowohl die Erfahrung als auch die Bewältigung von Übergangssituationen tragen ebenfalls zur Entwicklung von Kompetenzen bei den Kindern bei:

- ★ **ICH-KOMPETENZEN:** Die Begleitung vertrauter Bindungspersonen und das feinfühliges Eingehen der pädagogischen Fachkräfte während des Übergangs stärken bei Kindern das Gefühl von Vertrauen und Sicherheit. Diese Erfahrung der Wertschätzung und Unterstützung fördert beim Kind den Aufbau eines „reichen“ inneren Selbstbildes. Kinder entwickeln ihre eigenen Annäherungsweisen, wenn sie auf Unbekanntes zugehen. Die Bewältigung der zeitweiligen Trennung von vden Eltern stärkt beim Kind das Gefühl von „Ich kann das schaffen!“ und damit die Zuversicht, Herausforderungen auch künftig zu meistern.
- **SOZIALKOMPETENZEN:** Durch eine begleitete Übergangssituation erlebt das Kind die Aufmerksamkeit und Zuwendung von Erwachsenen, die es auf den Übergang vorbereiten und dabei an seiner Seite sind. Auch andere Kinder nehmen Anteil und teilen die Vorfriede oder Ängste bezogen auf den Übergang. Mit dieser Erfahrung wächst für das Kind die Gewissheit, Teil einer Gemeinschaft zu sein und auch künftig Unterstützung zu erhalten. Zugleich kann sich das Kind selbst als stark und hilfreich erfahren, wenn es z. B. andere Kinder an den eigenen Empfindungen teilhaben lässt oder „Tipps“ für die Bewältigung von Übergängen geben kann.
- ▶ **SACHKOMPETENZEN:** Der Übergang in eine neue Institution stellt hohe Anforderungen an die Orientierungs- und Anpassungsfähigkeit eines Kindes, da es unbekannte Erwachsene, neue Orte und ungewohnte Tagesrhythmen antrifft. Es lernt in kurzer Zeit viele neue Kinder und pädagogische Fachkräfte kennen und nimmt Unterschiede zu seiner primären Bezugsgruppe, der Familie, wahr. Im Zusammenleben mit anderen Kindern erfährt es deren individuellen Grenzen sowie demokratische Prinzipien und soziale Regeln in der Kita. Die emotionale und verbale Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte unterstützt bei den Kindern das Verstehen und Verarbeiten vielfältiger neuer Informationen wie z. B. die Orientierung in neuen Räumen und das Zusammenleben in Gruppen; diese Erfahrungen können Kinder anschließend auf weitere Lebenssituationen und Übergänge übertragen.
- 🔦 **LERNMETHODISCHE KOMPETENZEN:** Das gemeinsame Nachdenken, Sprechen oder Gestalten zu den erlebten Übergängen stellt für das Kind eine Möglichkeit dar, mehr über sich zu erfahren: „Was hat mir Angst gemacht?“, „Was hat mir geholfen und was konnte ich schon richtig gut?“ Solche Fragen regen zur (Selbst-)Reflexion über das Erlebte an und richten damit den Blick auch auf das Erreichte und nicht nur auf das, „was ich noch schaffen muss“. Diese Vergewisserung der eigenen Kompetenzen trägt ebenfalls zur Entwicklung einer inneren Zuversicht bei.



DER ÜBERGANG AUS DER PERSPEKTIVE DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE 6.2.2

Sowohl in dem Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit als auch in dem Aufbau neuer Bindungsbeziehungen unterscheiden sich Kinder stark 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. Indem 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 Familien die Vorlieben, Abneigungen und das Temperament des Kindes besser kennenlernen. In den ersten Tagen empfiehlt es sich, Situationen wie Wickeln oder Füttern mit den Eltern gemeinsam zu gestalten. Diese Momente bringen eine körperliche Nähe und Intimität mit sich, die zu Beginn für manche Kinder noch zu viel sein kann. Damit sie sich an die neue Bezugsperson gewöhnen können, ist die Anwesenheit der Eltern auch in diesen Situationen von entscheidender Bedeutung.

Nähert sich das Kind nach einigen Eingewöhnungstagen aktiv der pädagogischen Fachkraft, ist es entspannt, spielt und lässt sich von seiner neuen Bezugsperson in schwierigen Situationen trösten, so ist ein guter Anfang gelungen.

Im Anschluss kann allmählich auch die Anwesenheitszeit des Kindes durch Mittagessen und Ruhezeit – in Abstimmung mit den Familien – gesteigert werden.²¹¹

Bei der Eingewöhnung sind die engen Bezugspersonen die „sichere Basis“ für das Kind. Es muss daher vor Beginn der Eingewöhnung geklärt werden, welches Familienmitglied die Eingewöhnung übernehmen kann. Dabei sind bisherige Bindungserfahrungen der Kinder und ihre spezifischen Familienkonstellationen zu berücksichtigen: In manchen Familien leben Kinder mit mehreren erwachsenen Bezugspersonen zusammen, zu denen sie Bindungen aufgebaut haben. Andere Kinder haben wiederum durch Fluchterfahrungen möglicherweise bereits einige Wechsel ihrer Bindungspersonen erlebt. Für die Kinder ist wichtig, dass sie wissen, welche Bindungspersonen ihre Eingewöhnung begleiten und dass diese es verlässlich tun. Möglicherweise begleiten zwei sich abwechselnde Bezugspersonen das Kind, mit denen die pädagogische Fachkraft dann im Austausch steht.²¹²

Grundsätzlich ist es für alle Eingewöhnungsprozesse hilfreich, wenn die pädagogischen Fachkräfte darauf achten, wem sich das Kind in der Kita besonders zuwendet und wie es das tut. Denn Kinder bauen ganz eigene Bindungen und Beziehungen in der Einrichtung auf und diese können die pädagogischen Fachkräfte beobachten und nutzen.

DER ÜBERGANG AUS DER PERSPEKTIVE DER FAMILIEN 6.2.3

Für Familien stellt der Übergang in die Kindertageseinrichtung eine emotional bedeutsame Situation dar, da sie sich oft zum ersten Mal regelmäßig von ihrem Kind trennen und es zunächst noch unbekannten Erwachsenen überlassen. Auch Familien werden folglich „eingewöhnt“, damit sie Sicherheit und Vertrauen gegenüber dem neuen Lebensumfeld ihres Kindes entwickeln können. Dabei sind sie auf die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte angewiesen, die sie begleiten.

Schon im ersten Aufnahmegespräch können sich die Familien mit den pädagogischen Fachkräften über das Kind, seine bisherige Lebensgeschichte und Entwicklung austauschen sowie ihre Vorstellungen, Wünsche und Bedenken oder Befürchtungen zum Ausdruck bringen. Vielleicht sind sie nicht auf Anhieb überzeugt, dass es ihrem Kind in der Kita gut geht. Die Skepsis kann stärker sein, wenn Eltern ihr Kind als sehr verletzlich sehen, weil es z. B. noch sehr jung ist, sehr zurückhaltend ist oder weil es eine Beeinträchtigung hat. Es kann sein, dass sie Zweifel haben, ob hier gut auf ihr Kind eingegangen wird. Diese Bedenken können ebenfalls entstehen, wenn Eltern eine starke Diskrepanz zwischen ihrer Familienkultur und der Kitakultur wahrnehmen und sich sorgen, wie ihr Kind diesen Umstand verkraften kann. Wenn sie als Familie die Erfahrung mitbringen, häufig wegen ihres Äußeren, ihrer Familienkonstellation, ihrer Familiensprache(n), ihrer Religion usw. abgelehnt und diskriminiert zu werden, dann rechnen sie auch in dieser öffentlichen Institution damit und benötigen starke Zeichen, dass ihr Kind an diesem Ort davor geschützt ist. Deutliche Zeichen, die ein Kita-Team schon bei den ersten Begegnungen mit Familien setzen kann, sind eine sichtbare Willkommenskultur und Angebote zur Überwindung möglicher Sprachbarrieren (wie Dolmetscher und Übersetzungsdienste).

Bei diesen ersten Gesprächen mit den Familien wird auch das in der Kita angewandte Eingewöhnungskonzept erläutert und die Organisation der Eingewöhnung abgestimmt: Wann wird das Kind aufgenommen? Wer kann das Kind begleiten? Wie lange haben die begleitenden Bezugspersonen Zeit für die Eingewöhnung? Wer kann sie vertreten, sofern sie verhindert sein sollten? Was sollten die pädagogischen Fachkräfte für eine gelingende Eingewöhnung wissen oder berücksichtigen?

Ein Beispiel aus Schweden:

Die Kindertageseinrichtung „Stella Nova“ in Schweden hat ein besonderes Ritual für die ersten Tage in der Kita entwickelt. Die Kita liegt in der Mitte eines Stadtviertels mit vielen verschiedenen Kulturen und Sprachen. Wenn ein neues Kind eingewöhnt wird, kommt die pädagogische Fachkraft am ersten Tag zur Haustür der Familie und holt alle ab. Am zweiten Tag wartet sie einige Meter vor der Haustür auf die Familie. Am dritten Tag begrüßt sie die Familie in der Mitte des Weges. Am vierten Tag wartet die pädagogische Fachkraft einige Meter vor der Kita-Tür und am fünften Tag heißt sie die Familie in der Kita willkommen. So werden Kind und Familie Stück für Stück in das neue Kita-Leben begleitet.

Übergänge bei Einrichtungswechsel und innerhalb von Kindertageseinrichtungen ^{6.3}

Zuweilen wechseln Familien ihren Wohnort und die Kinder damit auch die Kindertageseinrichtung. In jedem Fall bedeutet ein Einrichtungswechsel für Kinder und ihre Familien, sich auf eine neue Lebenswelt mit zunächst unbekannten Erwachsenen, Kindern und Räumlichkeiten einzustellen. Aus der „alten“ Einrichtung werden sie ihre gewonnenen Erfahrungen in die neue mitbringen und diese miteinander vergleichen.

Es ist sinnvoll, für die Gestaltung des Übergangs mit Kindern und Familien gemeinsam herauszufinden, was ihnen in ihrer vorherigen Kindertageseinrichtung gutgefallen und gefallen hat, was sie möglicherweise vermisst haben und was sie sich von ihrer neuen Tageseinrichtung erhoffen.

Dabei ist es hilfreich, die vorausgegangenen Erfahrungen aufzunehmen und gleichzeitig zu vermitteln, dass jede Tageseinrichtung in ihrem jeweiligen Kontext ein eigenes Profil entwickelt. Im Gespräch mit den Eltern und Kindern können Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Einrichtungen zum Thema gemacht werden. So entsteht die Chance, aus vorausgegangenen Erfahrungen der Kinder und Eltern zu lernen und das eigene Profil deutlicher zu artikulieren und zu begründen.

Innerhalb von großen Kindertageseinrichtungen kommt es auch zu Übergängen zwischen verschiedenen Gruppen und Angeboten, z. B. von der Krippe in den Elementarbereich oder vom Elementarbereich in eine Vorschulgruppe. Auch diese Übergänge sollten angemessen gestaltet werden.

Ole sitzt mit seiner Bezugserzieherin Carola und seinem Freund Jona in der Bücherecke des Krippenbereichs. Ole hat bald Geburtstag und wechselt in den Elementarbereich. Jetzt packen die drei zusammen einen Koffer, den Ole mitnimmt. Neben persönlichen Gegenständen wie seinem Portfolio und seinem Kuschellöwen kann Ole auch für einige Zeit Objekte aus der Krippe mitnehmen. Heute wählt er sein liebstes Bilderbuch aus und packt es in den Koffer.

Zur bewussten Gestaltung des Übergangs von einer Gruppe in die andere entwickeln Kitas Rituale, mit denen Kinder den Übergang bewusst mitgestalten können. Weitere Strategien sind der Wechsel zusammen mit Freunden, individualisierte Besuchstage oder ein schrittweiser Wechsel. Beispielsweise kann das Kind morgens in der Krippe ankommen, dann den Vormittag im Elementarbereich verbringen und anschließend wieder in der Krippe ruhen. Einige Hamburger Kitas schaffen strukturelle Verbindungen zwischen je einer Krippen- und einer Elementargruppe, z. B. durch Tandems der pädagogischen Fachkräfte.



Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ²¹³ 6.4

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt einen nächsten bedeutenden Schritt in der Biografie von Kindern und ihren Familien dar. Er erfordert zudem die Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen²¹⁴ aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

DER ÜBERGANG VON DER KINDERTAGESEINRICHTUNG IN DIE GRUNDSCHULE AUS DER PERSPEKTIVE DES KINDES 6.4.1

Als die ‚Großen‘ in der Kita haben die Kinder meist schon mehrere Jahre in ihrer Kindertageseinrichtung verbracht – sie empfinden Stolz darauf, nun zu den Ältesten zu gehören. Sie genießen diesen Status und erleben sich im Zusammensein mit den jüngeren Kindern als kompetent, sie „wissen in der Kita Bescheid“. Dieses Bewusstsein macht sie persönlich stärker. Gleichzeitig sind sie in ihren sozialen Kompetenzen gefordert, wenn ihnen in der Gruppe die Rolle der Erfahreneren überlassen wird. Pädagogische Fachkräfte, welche die älteren Kinder zum Teil schon über Jahre kennen, können mit ihnen gut über ihre individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse reflektieren. Dies kann im Rahmen von Alltagsgesprächen, über die Entwicklungsdokumentation oder Lerngeschichten geschehen oder beim gemeinsamen Auswerten von Projekten innerhalb und außerhalb der Kita.

Die meisten Kinder sehen dem neuen Lebensabschnitt mit Spannung und Vorfreude entgegen, aber auch mit einer gewissen Verunsicherung, da sie wissen, dass die Schule deutlich anders ist als ihre Kindertageseinrichtung. „Werde ich mich da zurechtfinden?“ oder „Was ist, wenn ich etwas nicht kann?“ sind Fragen, die Kinder vor dem Schuleintritt bewegen. Deshalb wirkt es unterstützend, wenn sie in der Schule etwas Vertrautes vorfinden. Dies kann beispielsweise eine Lehrerin oder ein Lehrer sein, die/den sie schon kennenlernen konnten oder auch Kinder aus ihrer Kita. *So gab es in einer Einrichtung beispielsweise ein gemeinsames Projekt von Kita- und Grundschulkindern zum Thema „Sonne, Mond und Sterne“: Einmal in der Woche kamen die Kinder abwechselnd in der Schule oder in der Kita zusammen und forschten zusammen. So konnten die Kita-Kinder eine Grundschule schon vor Schulanfang gut kennenlernen und die Schulkinder kamen wieder zurück in eine Kita und waren dort „die Großen“.*

Ein Schulkind zu werden, bedeutet individuelles Wachstum, sich neuen Herausforderungen stellen zu müssen und birgt Chancen auf einen Kompetenzgewinn.

Der Übergang kann aber auch Risiken mit sich bringen, denn die Kinder sind gefordert, Diskontinuitäten auf der individuellen Ebene, der Beziehungsebene und in der Lebensumwelt gut zu bewältigen.²¹⁵

Ein Beispiel aus dem Projekt „Gesund von der Kita in die Schule“:

Eine pädagogische Fachkraft reflektiert: „Es hat mich überrascht, wie intensiv sich Kinder mit dem Thema auseinandersetzen. Wir haben eine Gesprächsrunde zum Thema Schule mit den Kindern gemacht und ein Kind fragte da: ‚Und wie heiße ich dann in der Schule?‘ Es ist mir bewusst geworden, dass es sich wirklich in der Transition befindet, dass es um seine Identität geht, um den Wechsel vom Kita-Kind zum Schulkind.“²¹⁶

Je mehr das Kind sich dabei als aktiv mitgestaltend – also selbstwirksam – erlebt, umso eher bedeuten Übergänge auch Entwicklungschancen. Als hilfreich haben sich dabei z. B. gemeinsame Projekte von Kita- und Grundschulkindern gezeigt, bei denen im gemeinsamen Tun die Institutionsgrenzen verschwimmen.²¹⁷ Erlebt ein Kind zeitgleich mit dem Übergang in die Schule andere einschneidende Veränderungen (Umzug, Geburt eines Geschwisterkindes u. a.), sollten Familien und Fachkräfte besonders auf Stressreaktionen achten, die darauf hinweisen könnten, dass das Kind überfordert ist, und gemeinsam Wege zur Unterstützung suchen.

DER ÜBERGANG VON DER KINDERTAGESEINRICHTUNG IN DIE GRUNDSCHULE AUS DER PERSPEKTIVE DER FAMILIEN 6.4.2

In der Regel freuen sich Familien mit ihren Kindern auf den neuen Lebensabschnitt und sind stolz auf ihr Schulkind. Idealerweise sind auch sie in dieser Phase aktiv, indem sie ihr Kind ermutigen, es in seiner Vorfreude auf die Schule bestärken und darüber sprechen, was das Kind dort erwartet.

Einige Familien sehen der neuen Phase im Leben ihres Kindes allerdings auch mit Verunsicherung entgegen. Dies hat zum Teil mit eigenen Schulerfahrungen zu tun. So erleben Familien auch den Übergang in die Grundschule mit verschiedenen Emotionen. Möglicherweise trauen sie ihrem Kind die neue Herausforderung noch nicht zu oder sie kennen das deutsche Bildungssystem aufgrund ihrer Zuwanderung nicht aus eigener Erfahrung. Oder aber das Kind bedarf aufgrund einer Beeinträchtigung einer besonderen Betreuung und Begleitung, die sie in der Schule u. U. nicht erwarten. Diese Unsicherheit der Eltern spüren die Kinder und dieses Gefühl kann sich auf sie übertragen und sie ebenfalls verunsichern.

214: Mit der Formulierung „Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ sind alle pädagogisch Tätigen gemeint: die Erzieherinnen und Erzieher, die Sozialassistentinnen und -assistenten sowie die Sozial- und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aus der Kita ebenso wie die Lehrkräfte, die pädagogischen Fachkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen aus der Grundschule. 215: Aus Studien zu Übergangssituationen wurde deutlich, dass ein Drittel aller Übergänge von der Kita in die Schule nicht gut gelingen; vgl. Niesel/Griebel (2011).

Auch bei der Begleitung der Familien in dieser Lebensphase kommt den pädagogischen Fachkräften in der Kita und den Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule eine wichtige Rolle zu: Sie können in der Zeit vor dem Einschulungstermin – am besten gemeinsam – vieles tun, um Eltern Sicherheit zu vermitteln und ihnen aufzuzeigen, welche wichtige und aktive Rolle sie im Übergangsprozess einnehmen. In Gesprächen und im Rahmen von Elternrunden – die gemeinsam von Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen gestaltet werden können – kommen die Kompetenzen und Stärken ebenso wie die Entwicklungsbedarfe der Kinder zur Sprache sowie die Fragen und Anregungen der Eltern. Es wird transparent, was Kita, Schule und Familie gemeinsam tun, um den Übergang vorzubereiten und zu begleiten.²¹⁸

Ziel ist es, dass Eltern ihrem Kind zuverlässige und vor allem optimistische Partner sind, die ihm diesen nächsten Schritt auch zutrauen.

Pädagogische Fachkräfte und Eltern können – auch gemeinsam – Ablösungs- und Übergangsrituale entwickeln, die allen Beteiligten dabei helfen, dass der Übergang in die neue Bildungs- und Lebensphase gut gelingt.

Dazu gehört auch, dass pädagogische Fachkräfte und Eltern nach einer gewissen Zeit schauen, wie dem Kind der Übergang in die Grundschule gelungen ist, denn der Übergang endet nicht mit der Einschulung, sondern kann bis zu einem Jahr nach der Einschulung andauern.

In Hamburg haben Familien im Jahr vor der Einschulung zwei Wahlmöglichkeiten: Sie können ihre Kinder weiter die Kindertageseinrichtung besuchen lassen oder die Vorschulklasse an einer Grundschule wählen. Die pädagogischen Fachkräfte in der Kita sind auch an dieser Stelle wichtige Gesprächspartnerinnen und -partner für die Familien, da sie diesen nicht immer einfachen Entscheidungsprozess professionell begleiten können.

DER ÜBERGANG VON DER KITA IN DIE GRUNDSCHULE ALS GEMEINSAME VERANTWORTUNG DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN AUS KINDERTAGESEINRICHTUNGEN UND GRUNDSCHULEN 6.4.3

Das Ankommen und Einleben von Kindern in der Grundschule ist ein Prozess, der in der Kindertageseinrichtung beginnt und sich in den ersten Monaten der Schulzeit fortsetzt. Die Neugierde der Kinder und ihre Lust am Lernen zu erhalten, ist dabei entscheidend. Die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Schulen gestalten dabei sowohl den Abschied von der Kindertageseinrichtung als auch den Neuanfang in der Schule.

Für die Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist es sehr hilfreich, sich über das jeweilige Verständnis von Bildung auszutauschen. „Wie nehmen wir die einzelnen Kinder wahr?“, „Über welche Ausdrucks- und Lernformen verfügen die Kinder?“

„Welche Themen interessieren die Kinder besonders?“ und „Welche Freundschaften geben den Kindern Halt?“ sind mögliche Fragen für einen solchen Austausch.

Stimmen die Pädagoginnen und Pädagogen in ihrem Verständnis von Bildung und Lernen weitgehend überein, erleben Kinder in diesen zentralen Fragen Kontinuität.

Lehrerinnen und Lehrer, die Gelegenheit hatten, den Alltag einer Kindertageseinrichtung – z. B. im Rahmen einer Hospitation – mitzuerleben, haben sich ein Bild davon machen können, wie und was die Kinder dort lernen. Pädagogische Fachkräfte, die ihrerseits in einer Schulklassse oder jahrgangsübergreifenden Lerngruppe zu Gast waren, erhalten ein lebendiges Bild davon, was „ihre“ Kinder auf der nächsten Stufe des Bildungswegs erwartet.

Im Rahmen des Austausches (z. B. gemeinsamer Elternabend, Projekttag etc.) können auch die Hamburger Bildungsleitlinien bzw. die Bildungspläne der Hamburger Grundschule zur Sprache kommen.²¹⁹ Ziel ist es, einen guten Einblick in und ein wechselseitiges Verständnis von der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kita und Schule zu gewinnen und miteinander in den Dialog über Gemeinsamkeiten und Unterschiede z. B. im Bildungsverständnis, in den Zielen des pädagogischen Handelns, in Abläufen etc. zu kommen. Auf diese Weise können die Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen zu einem gemeinsamen Übergangskonzept gelangen, welches die jeweils andere Institution schätzt und das den Kindern eine weitgehende Kontinuität im Bildungsverlauf ermöglicht.

Um die Zusammenarbeit über das individuelle Engagement hinaus gut zu verankern, gibt es z. B. die Möglichkeit, „gute Praxis“ in gemeinsamen Vereinbarungen schriftlich festzuhalten. Hierin können die Ziele, Inhalte und Arbeitsformen konkret beschrieben werden.

Buchstart 4½ – ein Projekt am Übergang Kita – Schule

Buchstart 4½ ist ein Hamburger Projekt zur Förderung der Sprach- und Literacy-Entwicklung auf dem Weg von der Kita in die Schule. Seine Schirmherrin ist die Autorin Kirsten Boie.

Die drei Projektbausteine von Buchstart 4½ sind

- „Das Hamburger Geschichten-Buch“. Auf dem Weg von der Kita in die Schule.
- „Geschichtenfinder-Tag(e)“ in den Kitas und in den Bücherhallen Hamburg
- Fort- und Weiterbildungen für Fachpersonal aus Kita und Grundschule (analog und digital)

Informationen sind erhältlich unter <https://buchstart-hamburg.de/buchstart-viereinhalb/>. Informationen zum Onlinekurs sind erhältlich unter <https://buchstart-online.de/>.

TRÄGER UND SCHULLEITUNG AN DER NAHTSTELLE VON KINDERTAGES-EINRICHTUNG UND SCHULE 6.4.4

Die Gestaltung der Kooperation am Übergang von Kita und Schule gehört zu den Regelaufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen. Träger und Schulleitung sind gleichermaßen verantwortlich dafür, die notwendigen Rahmenbedingungen und Strukturen zu schaffen.

Die Kitaleitung erleichtert die Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule z.B. dadurch, dass sie verantwortliche Fachkräfte für die Kooperation mit den Grundschulen im Umfeld benennt. Der Träger unterstützt sie dabei, indem er die Aufgaben in Bezug auf die Kooperation mit den Schulen in Anforderungsprofilen verankert, Ziele definiert, Ressourcen dafür bereitstellt, die Umsetzung evaluiert und bei Bedarf nachsteuert. Demnach haben die Träger vor allem steuernde Aufgaben und geben durch die Zusammenarbeit auf ihrer Arbeitsebene den Pädagoginnen und Pädagogen in ihren Einrichtungen ein Vorbild.

Ein Beispiel aus Harburg:

Auf der Regionalen Bildungskonferenz tauschen sich Akteurinnen und Akteure aus Kindertageseinrichtungen und Schulen über ihre Ausgestaltung des vorschulischen Jahrs aus. Die Teilnehmenden schätzen den Blick über den Tellerrand: Sie konnten Unterschiede in der Ausgestaltung des letzten Jahres vor der Einschulung in die erste Klasse zwischen Kita und Vorschule erkennen und finden, dass beides unterschiedliche Vorteile bietet – je nach den Bedürfnissen des Kindes kann das eine oder das andere passender sein. Sie nehmen sich vor, Kita und Vorschule nicht als Konkurrenz zu sehen, sondern zukünftig verstärkt zusammenzuarbeiten.

DAS VORSTELLUNGSVERFAHREN FÜR 4 ½-JÄHRIGE KINDER 6.4.5

Nach dem Hamburger Schulgesetz werden alle Hamburger Kinder ca. 1 ½ Jahre vor ihrer voraussichtlichen Einschulung zu einem Vorstellungsgespräch in die regional zuständige Grundschule eingeladen. Das Kind und seine Eltern haben im Rahmen des Gesprächs die Gelegenheit, die Schule kennenzulernen und mit den Lehrerinnen und Lehrern bzw. der Schulleiterin oder dem Schulleiter über die Arbeitsweisen, Inhalte, aber auch Erwartungen und Anforderungen, welche die Schule an die zukünftigen Schülerinnen und Schüler stellt, ins Gespräch zu kommen. Die Fragen und Wünsche der Eltern und Kinder an die Schule werden ebenfalls gemeinsam besprochen.

Das stellvertretungsverfahren wird in Kooperation von Kita und Schule gestaltet. Das Ziel des kooperativen Verfahrens ist es u.a., dass die Kita, die Eltern, die Schule und das Kind gemeinsam zu einer Einschätzung kommen, zu welchem Zeitpunkt der Übergang von der Kita in die Schule für das Kind sinnvoll ist und wie das letzte Jahr in der Kita oder in einer Vorschule gestaltet wird. Die erste ausführliche Einschätzung der Kompetenzen eines Kindes erfolgt bereits vor dem Vorstellungsgespräch an der Schule durch die Erzieherinnen und Erzieher in der Kita.

Grundlage hierfür sind die Beobachtungen und Dokumentationen aus der Kita zum Entwicklungsstand des Kindes. Für die Einschätzung werden gemeinsame, Hamburg weit gültige Protokollbögen verwendet. Die Einschätzung wird gemeinsam mit den Eltern in der Kita besprochen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird mit Einverständnis der Eltern an die Schule weitergeleitet und beim Vorstellungsgespräch um die Perspektive der Schule ergänzt. Bei einem besonderen Förderbedarf des Kindes besprechen Kita, Schule und Eltern möglichst gemeinsam, wie die weitere Förderung des Kindes – ggf. in Kooperation mit externen Fachkräften – gestaltet werden kann. Wenn die Schule im stellvertretungsverfahren für Viereinhalbjährige einen ausgeprägten Förderbedarf in der deutschen Sprache feststellt, ist für das Kind im Jahr vor der Einschulung der Besuch einer Vorschulklasse oder einer Kindertageseinrichtung verpflichtend. Zusätzlich zum Besuch einer Vorschulklasse bzw. bei einer Kitabetreuung im Umfang von maximal fünf Stunden täglich ist der Besuch einer additiven Sprachförderung in einer Grundschule an zwei Nachmittagen in der Woche verpflichtend. Dieser Förderbedarf hat damit konkrete Auswirkungen auf das Leben des Kindes und der Familie und sollte wie der Wechsel in die Schule feinfühlig begleitet werden.

Die kooperative Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des stellvertretungsverfahrens ist eine Grundlage für eine weitergehende Zusammenarbeit von Kita und Schule. Der gemeinschaftlich gestaltete Prozess schafft für alle Beteiligten – Kind, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Fachkräfte – eine Transparenz über den Entwicklungsstand des Kindes. Er bietet eine Möglichkeit, gemeinsam die individuell geeigneten Schritte bis zum Übergang in die Grundschule zu gestalten.

DAS LETZTE JAHR IN DER KINDERTAGES-EINRICHTUNG 6.4.6

Das letzte Jahr in der Kindertageseinrichtung ist ein Jahr, das die Kinder in besonderer Weise stärkt, wachsen lässt und auf den Übergang in die Schule vorbereitet. Die Kindertageseinrichtungen verfügen über bewährte pädagogische Konzepte und bieten eine individuelle Entwicklungsbegleitung der Kinder über die gesamte Kitazeit hinweg an. Von Anfang an finden Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation Anwendung, welche die Entwicklungs- und Bildungsprozesse des einzelnen Kindes beschreiben. Die Bildungsarbeit in der Kita orientiert sich am spezifischen pädagogischen Konzept der Einrichtung, das immer auch eine an den individuellen Bedürfnissen und Interessen jedes einzelnen Kindes orientierte pädagogische Begleitung vorsehen sollte. Kinder, die sich bereits mit drei Jahren für Buchstaben und Zahlen interessieren, werden darin ebenso unterstützt wie Kinder, die beispielsweise noch kurz vor der Schulzeit erhebliche Entwicklungsbedarfe in der sprachlichen Bildung oder in der Aufmerksamkeitssteuerung aufweisen. Ein gutes pädagogisches Konzept nimmt die Kinder ganzheitlich in den Blick und greift die Bedarfe und unterschiedlichen Entwicklungstempi der Kinder während der gesamten Kitazeit individuell auf.

Das letzte Jahr in der Kindertageseinrichtung ist beides zugleich: einerseits besonders – weil der Übergang in die Schule näher rückt und sich alle Beteiligten darauf einstellen müssen, andererseits nicht besonders – weil sich das pädagogische Angebot (auch) im letzten Jahr vor der Schulpflicht weiter an dem besonderen Konzept der Kita, dem Qualitätsanspruch des Trägers und diesen Bildungsleitlinien orientiert.

Viele Familien interessiert, was ihre Kinder in diesem Jahr in der Kita (noch) zu erwarten haben, was dieses Jahr auszeichnet, was es für das Kind im Vergleich zur bisherigen Kitazeit besonders macht und wie die Kinder gut auf den Übergang in die Schule vorbereitet werden. Besonders wichtig ist ihnen dabei häufig, dass ihr Kind weiterhin ausreichende Anregungen findet, seiner Entwicklung entsprechend gefördert wird und es nicht zu einer Unterforderung kommt. Jede Kindertageseinrichtung findet darauf ihre ganz eigenen Antworten – für die Eltern und für die Kinder.

Ein gutes Beispiel für die Gestaltung des letzten Kita-Jahres ist der Qualitätsrahmen, den die Hamburger Kita-Anbieter, d. h. die in der Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege zusammengeschlossenen Verbände, die Elbkinder Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH und der Verband SOAL e. V. entwickelt haben: „Kita-Brückenjahr – garantiert gut vorbereitet in die 1. Klasse!“ Das Konzept „Brückenjahr“ beschreibt Qualitätskriterien, welche die Grundlage für die einrichtungsindividuelle Gestaltung des Jahres vor der Einschulung bilden können. Mit „Brückenjahr“ wird das letzte Jahr in der Kita vor dem regulären Schuleintritt in die 1. Klasse bezeichnet. Zielgruppe sind in der Regel die Fünfjährigen. Sie erleben in diesem Jahr besondere Anregungen und Aktivitäten.

Familien erhalten durch eine Broschüre zum Kita-Brückenjahr und durch die Erläuterung des Konzepts Einblicke dahingehend, was ihr Kind in seinem letzten Kita-Jahr erwartet und worauf sie sich verlassen können.

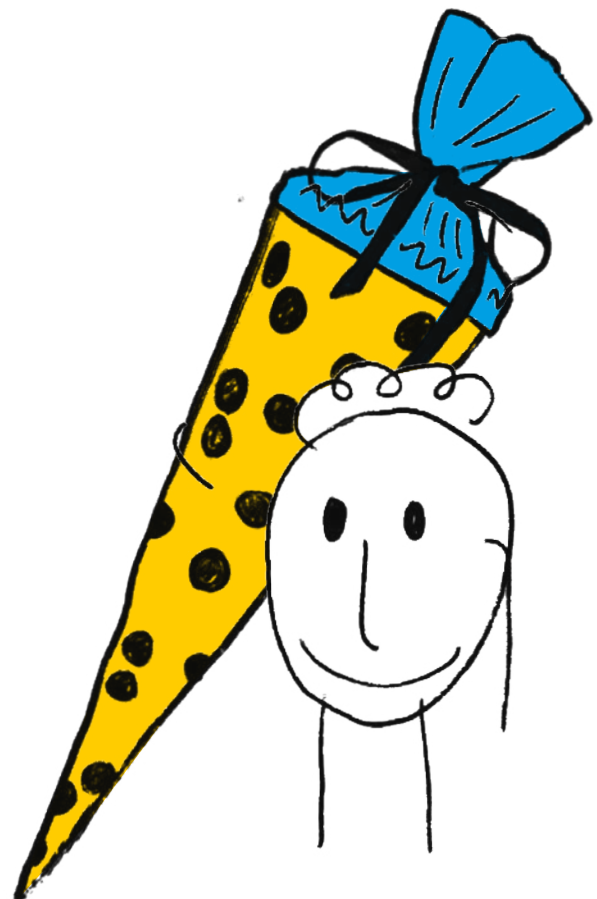
Im Folgenden wird das Konzept des Hamburger Kita-Brückenjahres zusammengefasst.²²⁰

STATUSWECHSEL: „ICH BIN SCHON GROSS“ 6.4.7

Im letzten Jahr vor dem Schuleintritt sind die meisten Kinder um die fünf Jahre alt. Viele Kinder kennen die Kita bereits seit einigen Jahren, sie sind jetzt „die Größten“ in der Kita, sozusagen „die alten Hasen“. Als solche haben sie größere Erfahrungsschätze gegenüber jüngeren Kindern, für die sie ein Vorbild und vielleicht sogar eine Art Mentorinnen und Mentoren sein können. Sie haben andere Rechte und genießen vielleicht auch Privilegien, die Jüngere noch nicht haben. Gleichzeitig bereiten sie sich auf ihre neue Rolle als „Anfänger“ in der Schule vor. Die Kitas bieten den Kindern im letzten Jahr vor der Schule die Chance, diesen durchaus vielschichtigen Rollen- und Statuswechsel deutlich zu spüren und daran zu wachsen. Gemeinsam ist solchen identitätsbildenden Angeboten eine positive Ausrichtung auf die kommende Schulzeit.

KOMPETENZEN: „ICH WEISS SCHON GANZ VIEL“ 6.4.8

Das Kita-Brückenjahr knüpft an die in der Kita bewährten Konzepte und Methoden an, fokussiert im letzten Kita-Jahr aber deutlich auf den Übergang in die Schule. Auch für eine erfolgreiche Bildungsbiografie in der Schule ist die Entwicklung aller Kompetenzbereiche eine sehr wichtige Voraussetzung. Die Bildungsangebote sind deshalb (auch) im Kita-Brückenjahr so konzipiert, dass die Kinder umfassend ihre Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodischen *Kompetenzen* einbringen, entwickeln und stärken können.



220: Zum ausführlichen Konzept siehe: „Das Kita-Brückenjahr...garantiert gut vorbereitet in die erste Klasse!“, erhältlich bei allen Hamburger Wohlfahrtsverbänden und Kita-Anbietern. Der Alternative Wohlfahrtsverband SOAL e. V. hält das Konzept und die Materialien mit dem Titel „Spielend von der Kita in die Schule – wie Kinder sich bilden“ zur Gestaltung des Übergangs Kita-Schule bereit.

PORTFOLIO: „DAMIT ALLE WISSEN, WAS ICH SCHON KANN“ 6.4.9

Beim Übergang in die Schule ist es besonders wichtig, dass das Kind selbst und seine Familie weiß, was das Kind schon alles kann. Die gängige Praxis der Beobachtung und Dokumentation der Bildungsbiografie schafft Transparenz und fördert das Vertrauen in eigene Fähigkeiten. Auch für die Schule ist es ein großer Gewinn zu wissen, wie die Kita und die Eltern das einzelne Kind einschätzen, in welchen Bereichen das Kind Stärken und Schwächen hat, wie sich das Kind selbst einschätzt und mit welchen Themen es sich gerne beschäftigt. Die Kindertageseinrichtung erstellt zusammen mit dem Kind – aufbauend auf den vorangegangenen Beobachtungen und Dokumentationen – ein spezielles Portfolio, das den individuellen Entwicklungsweg im Brückenjahr dokumentiert.

ANGEBOTE UND PROJEKTE: „AUF DEM WEG IN DIE SCHULE“ 6.4.10

In der Praxis bedeutet die Fokussierung des Brückenjahrs auf den Übergang, dass die Kinder auf die Perspektive, bald „in die Schule zu kommen“, eingestimmt, in ihrer Freude unterstützt und ermutigt werden, dass sie Raum für Auseinandersetzung erhalten und vor allem, dass sie ihr Bild von der Schule mit der Realität abgleichen können. Kinder wollen wissen, wohin sie gehen, was sie dort erwartet und welche Erwartungen an sie gestellt werden. Im letzten Kita-Jahr werden besondere Angebote entwickelt und zusätzliche Themen besprochen, die für das Kind in Bezug auf den Wechsel an die Schule wichtig sind. Die Kita geht dafür aktiv auf Schulen in der Umgebung zu und strebt die Vereinbarung verbindlicher Kooperationen an.

TRANSPARENZ UND VERBINDLICHKEIT: „DAMIT ALLE WISSEN, WORAUF SIE SICH VERLASSEN KÖNNEN“ 6.4.11

Jede Kita, die sich am Konzept des Hamburger Brückenjahres orientiert, verpflichtet sich, dessen konzeptionelle Eckpunkte einzuhalten und sie – in Verbindung mit dem eigenen Kita-Konzept – individuell auszufüllen.²²¹ Die Kita dokumentiert ihre spezifischen Brückenjahr-Angebote in Bezug auf den genannten Qualitätsrahmen und schafft somit Transparenz über die einforderbare Qualität – vor allem gegenüber den Eltern.

Wenn Kinder anderen Kindern die Kita erklären: Ein Beispiel aus Reggio Emilia:

Die Fünf- bis Sechsjährigen, die in die Schule kommen, haben eine Broschüre mit Texten und Bildern gestaltet, welche die neuen Kinder auf den Kindergarten vorbereitet. Dort finden sich viele Tipps und Ratschläge, u. a. diese: „Man kann im Kindergarten viel lernen und viel Spaß haben. Man kann mit den Freunden spielen, aber man darf nur mit unechten Pistolen schießen. Ihr braucht nicht zu weinen, wenn die Mütter und Väter weggehen. Wenn sie Geld verdient haben, holen sie euch am Nachmittag wieder ab. Macht euch keine Sorgen und seid glücklich und denkt nicht so viel nach und denkt ans Spielen!“²²²

202: In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.

203: Vgl. Griebel/Niesel (2011), S. 82 ff.

204: Vgl. u. a. Hédervári-Heller 2011; Laewen et al. (2013).

205: Vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönau-Böse (2022).

206: Vgl. u. a. Winnicott (2006); Stern (2007).

207: Busuleanu/Nieweglowska-Köhler (2023); Busuleanu/Norkeliunas-Kaeber (2022).

208: Grundlage können hierfür sein: Laewen et al. (2013).

209: Jede Kita braucht ein Eingewöhnungskonzept. Eingewöhnungsmodelle, die von Hamburger Kitas genutzt werden, sind:

- die Partizipatorische Eingewöhnung nach Marjam Alemzadeh,

- das Berliner Modell,

- das Münchener Modell

- die Eingewöhnung der Peers – das Tübinger Modell.

210: Zu diesem bindungstheoretischen Konzept und zur Eingewöhnung von Kindern siehe auch: Laewen et al. (2013).

211: Vgl. Laewen et al. (2003); Hédervári-Heller (2019).

212: Vgl. Keller (2011).

213: Vgl. auch Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (2021) und Busuleanu/Norkeliunas-Kaeber (2022).

214: Mit der Formulierung „Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ sind alle pädagogisch Tätigen gemeint: die Erzieherinnen und Erzieher, die Sozialassistentinnen und -assistenten sowie die Sozial- und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aus der Kita ebenso wie die Lehrkräfte, die pädagogischen Fachkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen aus der Grundschule.

215: Aus Studien zu Übergangssituationen wurde deutlich, dass ein Drittel aller Übergänge von der Kita in die Schule nicht gut gelingen; vgl. Niesel/Griebel (2011).

216: Busuleanu/Norkeliunas-Kaeber (2022), S. 42.

217: Vgl. Ramseger/Hoffsommer (Hrsg.) (2008).

218: Busuleanu/Norkeliunas-Kaeber (2022a), S. 29.

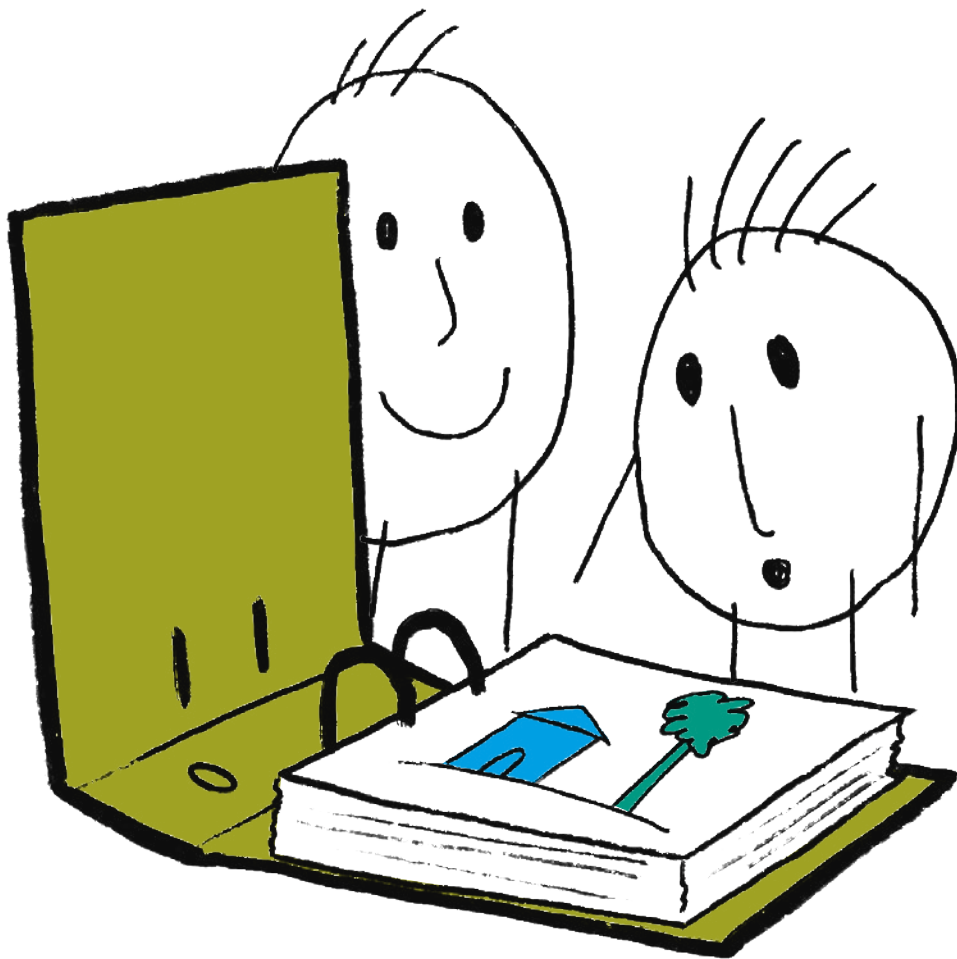
219: Hamburger Bildungspläne.

220: Zum ausführlichen Konzept siehe: „Das Kita-Brückenjahr... garantiert gut vorbereitet in die erste Klasse!“, erhältlich bei allen Hamburger Wohlfahrtsverbänden und Kita-Anbietern. Der Alternative Wohlfahrtsverband SOAL e. V. hält das Konzept und die Materialien mit dem Titel „Spielend von der Kita in die Schule – wie Kinder sich bilden“ zur Gestaltung des Übergangs Kita – Schule bereit.

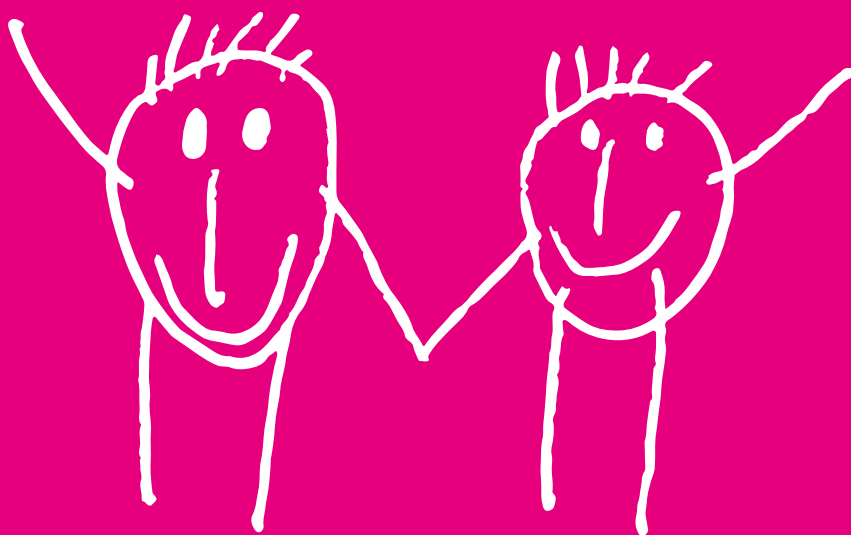
221: Hierzu kann die umfangreiche Materialsammlung des Brückenjahr-Konzepts genutzt werden (Materialkoffer, Kooperationskalender, Kompetenzkonzept).

222: Reggio Children (2002), S. 18 ff.

221: Hierzu kann die umfangreiche Materialsammlung des Brückenjahr-Konzepts genutzt werden (Materialkoffer, Kooperationskalender, Kompetenzkonzept).



Bildungs- und Erziehungs- partnerschaft mit Eltern und Familien



Die Familie gilt als primärer Ort des Aufwachsens von Kindern. Während die Kita die erste Bildungsinstitution im Leben eines Kindes ist, ist die Familie der erste und wichtigste alltägliche Lebens- und Bildungsort. Hier erleben Kinder die spezifischen Vorstellungen, Werte, Weltbilder und Deutungen ihrer Familie. Gemachte Erfahrungen von Bindung und Vertrauen in ihrer Familie sind prägend für zukünftige Beziehungen, die Kinder eingehen. Deshalb sind Eltern und Familien als Expertinnen und Experten des Kindes unerlässlich für eine gelingende Partnerschaft mit der Kindertageseinrichtung.

Die gesellschaftliche Vorstellung von Familie ist im Wandel: Es gibt vielfältige Konstellationen und Lebensrealitäten, die heute Familie darstellen. Dabei spielen längst nicht nur leibliche Elternschaft, sondern auch soziale und rechtliche Sorgebeziehungen eine Rolle.²²³

Familie ist kein statisches Konstrukt, sondern wird immer wieder neu verhandelt.²²⁴

Pädagogische Fachkräfte können sich daran orientieren, wen das Kind selbst als Familie bezeichnet.

Darunter können zum Beispiel auch Mitbewohner und Mitbewohnerinnen oder nachbarschaftliche bzw. freundschaftliche Beziehungen fallen, genauso wie natürlich auch Großeltern und andere Angehörige. Familiäre Strukturen sind in allen Formen des Zusammenlebens zu finden, etwa auch im betreuten Wohnen oder in Patchwork-Konstellationen. Zentral ist die dauerhafte, verlässliche und emotionale Beziehung zum Kind.

In der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien übernehmen die pädagogischen Fachkräfte den professionellen und initiativ handelnden Part. Sie versetzen sich in die Perspektiven der Familien, reflektieren bestehende Machtverhältnisse und handeln stets im Sinne des Kindes unter Berücksichtigung der Lebenssituationen seiner Familie.

223: Wenn im Folgenden Bezug auf ‚Eltern‘ genommen wird, schließt dies immer leibliche und soziale Elternschaft ein.

Chancen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ^{7.1}

Für jedes Kind ist die Anerkennung der eigenen Familie entscheidend für die Entwicklung eines positiven Selbst- und Weltbildes. Sie stützt das Kind in der Entwicklung seiner Identität, Zugehörigkeit und Persönlichkeit. Kinder nehmen eine wertschätzende Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und ihren Bezugspersonen mit ihren feinen Antennen wahr, fühlen sich dadurch angenommen und können vertrauensvoll in Beziehung gehen. So gewinnen sie Sicherheit, um die Bildungsgelegenheiten, welche die Kita für sie bereithält, für sich zu nutzen. Pädagogische Fachkräfte können zu einem besseren Verständnis der Perspektiven eines Kindes gelangen, wenn sie auch bei den Familien sensibel nachfragen, wie das Kind sich zuhause äußert und verhält. In diese Gespräche der pädagogischen Fachkräfte mit den Familien können auch die Kinder angemessen eingebunden werden.

Eltern und pädagogische Fachkräfte haben eine besondere Verbindung zueinander, die in der Bildungsbiografie eines Kindes einzigartig ist: Eltern und Bezugspersonen sind meist zweimal täglich in der Einrichtung und haben so regelmäßigen Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften. Werden mehrere Geschwisterkinder betreut, sind Familien oft über viele Jahre mit einer Kita verbunden.

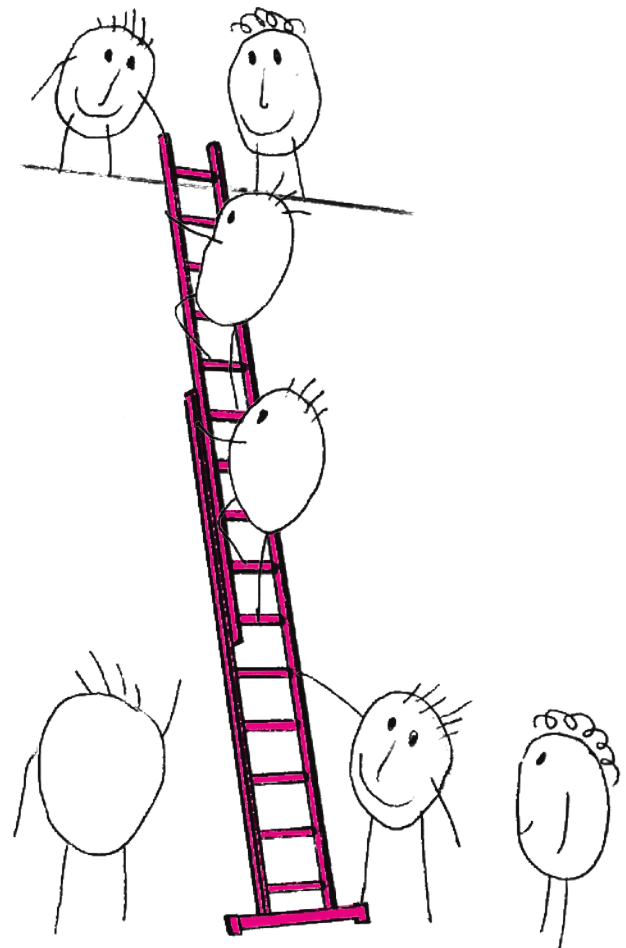
Wenn diese Beziehung von Respekt, Vertrauen und Wertschätzung geprägt ist, können Eltern ihre Ansichten und Wertvorstellungen mit den pädagogischen Fachkräften in der Kita teilen.

So wird eine vertrauensvolle Basis gelegt, auf der Eltern in der Kita auch Unterstützung und Hilfestellung in Erziehungsfragen und bei anderen Problemen erfahren und sich bei Bedarf Rat holen können. Durch den regelmäßigen Kontakt zu den Familien erhalten pädagogische Fachkräfte ein umfassenderes Bild vom Kind. Die Familien erfahren im Austausch mit den pädagogischen Fachkräften, welchen Interessen ihr Kind in der Kita nachgeht, welche Beziehungen es zu anderen Kindern pflegt, mit welchen Fragen und Themen es sich beschäftigt und wie es von den pädagogischen Fachkräften dabei begleitet wird. Oft stellt für die Kita und die pädagogischen Fachkräfte die spezifische Expertise der Eltern und Bezugspersonen ebenfalls einen Gewinn dar, von dem sie profitieren. Gerade bei den jüngsten Kindern ist der Austausch mit den Eltern und Bezugspersonen existentiell, um sich von den lebensweltlichen Erfahrungen der einzelnen Kinder ein Bild zu machen und die pädagogische Arbeit in der Kita daran anknüpfen zu können. Widersprüchliche Erwartungen an das Kind seitens Kita und Eltern können das Kind dagegen verunsichern und überfordern. Eine Zusammenarbeit, die zumindest auf gegenseitigem Wissen und Akzeptanz basiert,

dient dem Wohlergehen und den Bildungsprozessen des Kindes und stellt deshalb eine unverzichtbare Grundlage für die pädagogische Arbeit dar.

Bei der kontinuierlichen Verständigung der pädagogischen Fachkräfte und der Familie über die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder stehen die Bedürfnisse und Rechte der Kinder im Mittelpunkt. Aber auch bei Problemen und Meinungsverschiedenheiten ist ein vertrauensvolles Verhältnis mit den Familien die beste Grundlage dafür, auch über konfliktbehaftete Themen sprechen zu können, ohne dass der Kontakt selbst als belastet erlebt wird.

Die Kita hat eine Schlüsselposition für den individuellen Bildungsweg eines Kindes inne. Erfahrungen, die Eltern und Bezugspersonen im Austausch mit den pädagogischen Fachkräften machen, bilden eine Grundlage für das Vertrauen, das sie auch in die nachfolgenden Bildungsinstitutionen ihres Kindes setzen.



Diskriminierungssensible Kommunikation mit Eltern und Familien²²⁵

7.2

Bei der großen Vielfalt der Lebensformen kommt es darauf an, allen Familien gleichermaßen respektvoll und achtsam zu begegnen.²²⁶ Dafür benötigen pädagogische Fachkräfte und die Einrichtungen Wissen darüber, dass bestimmte Familien gesellschaftliche Diskriminierung erfahren, z. B. aufgrund ihrer Religionen, weil sie an der Armutsgrenze leben oder weil sie nicht einer tradierten Normvorstellung entsprechen, dass ein Kind einen Vater und eine Mutter als Eltern hat. Mögliche Beobachtungsfragen könnten folgende sein:

- Werden bei uns in der Einrichtung alle Eltern und Bezugspersonen gleichermaßen angesprochen?²²⁷
- Wieso fühlen sich die pädagogischen Fachkräfte bestimmten Familien und Bezugspersonen näher und anderen ferner?
- Welche Familien werden zu wenig wahrgenommen? Was brauchen sie, um sich gesehen und wertgeschätzt zu fühlen?²²⁸

Darüber hinaus ist es hilfreich, wenn pädagogische Fachkräfte ein mögliches Gefälle, das den Beziehungen zwischen ihnen und den Eltern zugrunde liegt, kritisch reflektieren und ihr Handeln entsprechend danach ausrichten. Bei Schwierigkeiten hinsichtlich der sprachlichen Verständigung suchen sie aktiv nach Möglichkeiten der Sprachmittlung und wählen je nach Situation passende Unterstützungsmöglichkeiten aus. Eine Übersetzung durch andere Bezugspersonen und Eltern, Übersetzungsapps und weitere technische Hilfsmittel eignet sich z. B. für Tür- und Angelgespräche. Für vertiefende Gespräche, wie z. B. Entwicklungsgespräche, sind verlässliche Sprachmittler- oder Dolmetscherdienste gefragt. Bedarfsgerecht bietet die Kita Informationen in einfacher Sprache, unterstützte Kommunikation mit Symbolen, Bildkarten oder Gebärden etc. an.

Formate und Anlässe der Kommunikation mit Eltern und Familien

7.3

Gerade wenn das Kind noch sehr jung ist, erfordert es von den Eltern und Familien viel Vertrauen in die Einrichtung, um es dort über mehrere Stunden am Tag betreuen zu lassen. Besonders wichtig und intensiv ist daher der Austausch in der Zeit der Eingewöhnung des Kindes.

Ein- bis zweimal jährlich dienen Einzelgespräche dem Austausch über den Entwicklungsstand des Kindes, seine besonderen Interessen und Fähigkeiten.

Eltern und Bezugspersonen werden eingeladen, in den Gesprächen ihre Beobachtungen und Deutungen aus dem Alltag der Familie, ihre Familienkulturen und Werte einzubringen. Hierfür sind sie die Expertinnen und Experten.

Die pädagogischen Fachkräfte berichten auf Basis ihrer systematischen Beobachtungen im *Kita-Alltag*. Für Eltern, Bezugspersonen und pädagogische Fachkräfte 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 in der Kindergemeinschaft außer Acht zu lassen. Für das Kind bedeutsame Erlebnisse, von ihm ausgewählte kreative Arbeiten und seine Entwicklungsprozesse können in einem Portfolio gesammelt und regelmäßig mit dem Kind und seiner Familie angeschaut und besprochen werden. Offene, vertrauensvolle Gespräche sind die Basis einer guten Zusammenarbeit zwischen dem lebensweltlichen Umfeld eines Kindes und den pädagogischen Fachkräften. Die Eltern und Familien können den pädagogischen Fachkräften

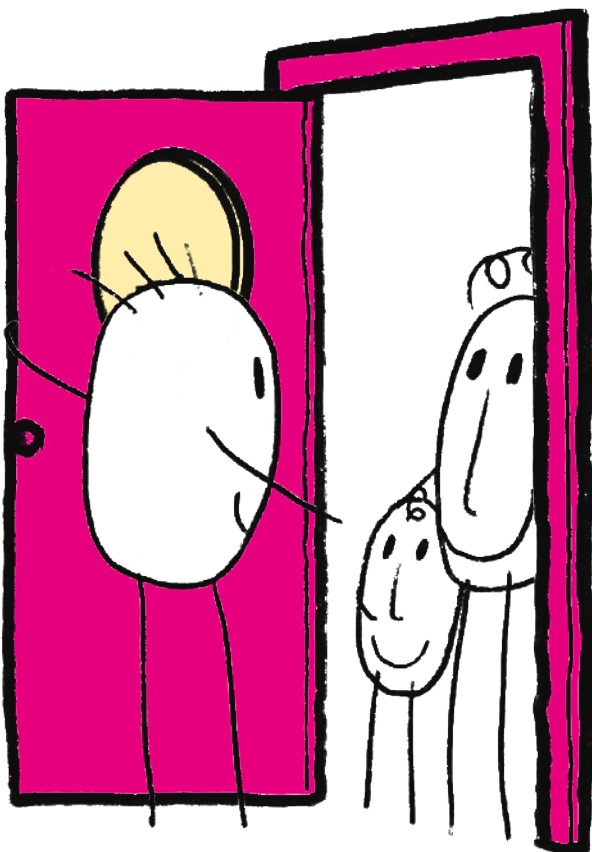
226: Ein darauf ausgelegtes, erprobtes Fortbildungskonzept ist „Dialog schaffen“, das in Hamburg und Berlin entwickelt wurde, siehe dazu: Busuleanu/, Höhme (2019).

wichtige Einsichten in das sprachliche Handeln des Kindes zuhause eröffnen und so insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu einer ganzheitlichen Einschätzung der Sprachentwicklung beitragen.

Zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gehört unbedingt der Dialog zu pädagogischen und konzeptionellen Themen.

Die Kita gestaltet passende Angebote, um mit den Familien dazu in den Austausch zu kommen – beispielsweise zur Bedeutung des Spiels, zu Freundschaften und Konflikten unter Kindern, zur Sprachentwicklung und mehrsprachigem Aufwachsen, zum Brückenjahr in der Kita und dem Übergang in die Grundschule. Bei möglicherweise heiklen Themen, wie beispielsweise *Körpererkundungsspielen der Kinder*, ist es wichtig, zunächst im Team selbst fachliche Sicherheit zu gewinnen, das Thema konzeptionell zu verankern und frühzeitig Gesprächsangebote für die Eltern auszugestalten, bevor es zu Verunsicherungen kommt. Pädagogische Fachkräfte berücksichtigen bei ihren Angeboten auch die Erwartungen von Eltern und Familien sowie ihre Familienkulturen. Zu spezifischen Fragen kann die Leitung Expertinnen oder Experten zu Elternversammlungen oder kleineren Gesprächsrunden einladen oder bei individuellen Fragen an entsprechende Beratungsstellen, medizinische oder therapeutische Hilfsangebote vermitteln.

4.1



Neben Tür- und Angel- sowie Entwicklungsgesprächen, Elternabenden und Aushängen gibt es viele weitere Formate des Austauschs zwischen Kita, Eltern und Familien, aber auch für die Familien untereinander. Es braucht oft keine aufwendigen Angebote, um einen offenen und anregenden Austausch zu fördern: Elterncafés, dialogische Gesprächsrunden, Vater-Kind-Angebote, Hospitationen, Feste oder ähnliches sprechen viele Familien an und können gemeinsam gestaltet werden. Dabei geht es weniger darum, bei jedem Format die Teilnahme einer möglichst großen Zahl an Familien zu erreichen, sondern vielmehr darum, ein breites Angebot zu gestalten, bei dem für möglichst viele Familien ein passendes Format dabei ist.

Wenn sich die pädagogischen Fachkräfte bei der Planung von Austauschformaten an den Interessen, Bedarfen und Ressourcen der Familien orientieren, baut das Brücken zur Teilnahme.

Indem z. B. eine parallele Kinderbetreuung angeboten wird oder auch Online-Formate in Betracht gezogen werden, können ebenfalls Eltern teilnehmen, die ansonsten durch die Betreuung ihres Kindes oder der Geschwisterkinder verhindert wären. Verschiedene Kommunikationswege und Austauschformate sprechen unterschiedliche Zielgruppen an: Während manche Eltern die persönliche Ansprache bevorzugen, reagieren andere besonders schnell auf Emails. Auch der Einsatz von Kita-Apps kann bewirken, dass Eltern und Bezugspersonen mehr Einblicke in den Alltag der Einrichtung erhalten.²²⁹

Kitas sind Orte für Begegnungen von Familien aus dem Stadtteil. Ungezwungene Angebote geben Eltern und Familien die Gelegenheit, mit anderen Familien ins Gespräch zu kommen und soziale Netze zu knüpfen. Begegnungsorte in der Kita wie Elternecken, Tauschregale oder ähnliches können die Vernetzung der Familien untereinander zusätzlich unterstützen.

Beteiligung und Stärkung von Eltern und Familien ^{7.4}

Transparenz und wechselseitige Information sind notwendig, um die im SGB VIII geforderte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern bzw. Sorgeberechtigten mit Leben zu füllen.

Wertschätzung, Anerkennung und Entgegenkommen sind Voraussetzung dafür, dass Eltern Verantwortung in der Kita übernehmen und die Bereitschaft entwickeln, mitzuwirken und mitzuentcheiden.

Das Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG) beschreibt den rechtlich-formalen Rahmen für die Beteiligung der Eltern bzw. Sorgeberechtigten (§§ 24–25). Es bezieht sich u. a. auf die Beteiligung an der (Weiter-)Entwicklung der Kita-Konzeption und deren Umsetzung in der pädagogischen Arbeit sowie weitere Entscheidungen in anderen wesentlichen Angelegenheiten der Einrichtung. Die Beteiligung der Eltern bzw. Sorgeberechtigten in den gesetzlich vorgesehenen Gremien (Elternausschuss der Kita, Bezirks- und Landeselternausschuss²³⁰) ist eine sinnvolle und notwendige Fortsetzung der Erziehungspartnerschaft auf institutioneller Ebene. Damit auch Eltern und Sorgeberechtigte in solchen Gremien Gehör finden, die sonst z. B. aufgrund von Diskriminierungserfahrungen eher „unsichtbar“ sind, ist es hilfreich, wenn Einrichtungen und pädagogische Fachkräfte proaktiv diese Familien ansprechen sowie ermutigen – und ihnen versichern, dass ihre Teilnahme gewünscht ist und einen wertvollen Beitrag leistet.

Neben formalen Möglichkeiten der Partizipation von Familien in entsprechenden Gremien sind non-formale Formen der Zusammenarbeit genauso bedeutsam. Wenn sich Eltern als aktive Mitgestaltende im Alltag der Kita einbringen können (z. B. durch Vorleseangebote, Begleitung von Ausflügen, Hilfe bei Renovierungsarbeiten, Hospitationen o. ä.), erhalten sie einen Einblick, wie der pädagogische Alltag in der Einrichtung abläuft. Dies schafft einen Raum von wechselseitiger Anerkennung und stärkt ihre Verbundenheit mit der Kita. Gleichzeitig wird durch das Einbeziehen das Recht der Eltern gefestigt, an wesentlichen Entscheidungen in der Kita beteiligt zu werden.

Über die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien kann sich die Kita zusätzliche Ressourcen erschließen, z. B. indem sich diese als Expertinnen und Experten für bestimmte Themen an der pädagogischen Arbeit, z. B. an Projekten, beteiligen.

In Kindertageseinrichtungen treffen Familien aus unterschiedlichen Lebenswelten aufeinander, die eine große Bandbreite an kultureller und sprachlicher Vielfalt, Erfahrungen und Kompetenzen einbringen können.

Es ist oft hilfreich, Eltern aus verschiedenen Bevölkerungsgruppen und Familienkulturen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu gewinnen, um so weitere Familien zu erreichen und zu unterstützen. Gemeinsam mit Eltern und Familien geplante und gestaltete Angebote führen zu echter Beteiligung und treffen die Bedarfe der Familien.

Um Familien bedarfsgerecht zu stärken, ist es wichtig, dass Kindertageseinrichtungen auch andere Angebote im Sozialraum kennen, auf diese verweisen können und ggf. mit diesen kooperieren. Unterstützungsangebote für Familien, insbesondere Angebote der Familienbildung und -beratung, können eine wichtige Ergänzung zur Stärkung der Eltern sein und gleichzeitig Kitas entlasten. Angebote von z. B. Erziehungs-, Familien- und Mütterberatungsstellen, Eltern-Kind-Zentren, Elternschulen, Hebammen, Sprach- und Integrationskursträgern sowie von Akteuren aus dem Gesundheitswesen etc. können für die Familien passgenaue Unterstützung im Sozialraum anbieten. Nicht zuletzt kann Sozialberatung beispielsweise zur Beantragung von Transferleistungen, Aufenthaltstiteln, Gutscheinbeantragungen usw. zu einer spürbaren Entlastung der Familien und so zu einer Reduktion des Stresslevels führen. Eltern können sich dann mit mehr Zeit und Konzentration ihren Kindern widmen.²³¹

Eltern von Kindern mit (drohender) Behinderung begleiten und unterstützen ^{7.5}

Eltern von Kindern mit (drohender) Behinderung haben spezifische Belastungen in ihrem Alltag und benötigen einfühlsame Begleitung und Verständnis für ihre Situation. Zusätzlich zur diskriminierungssensiblen Kommunikation mit Eltern und der inklusiv orientierten pädagogischen Arbeit begleiten und unterstützen pädagogische Fachkräfte die Eltern im Umgang mit den strukturellen Voraussetzungen der Eingliederungshilfe. Sie stehen den Familien bei der Diagnostik und Beantragung der entsprechenden

Gutscheine zur Seite oder verweisen an Verfahrenslotsen²³², die Kinder mit (drohender) Behinderung sowie deren Familien bei der Verwirklichung der ihnen zustehenden Leistungen beraten, begleiten und unterstützen. Für die interdisziplinäre Förderung des Kindes stimmen sie sich mit den heilpädagogischen Fachkräften, Therapeutinnen und Therapeuten, Psychologinnen und Psychologen und der Familie ab. Die Eltern sind dabei in besonderer Weise die Expertinnen und Experten bezüglich ihres Kindes.

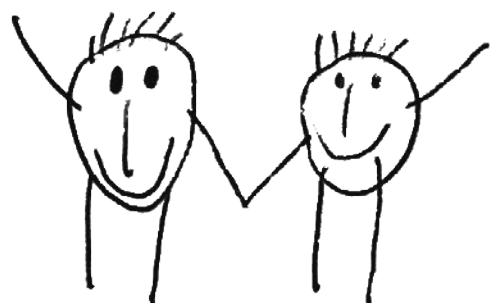
Zusammenarbeit mit Eltern und Familien als Thema und Praxis im Team ^{7.6}

Pädagogische Fachkräfte erleben Familien unterschiedlich: von sehr fordernd bis hin zu schwer erreichbar. Damit dieses subjektive Erleben nicht zu Zuschreibungen, dem Ausschluss von bestimmten Familien und der Benachteiligung von deren Kindern führt, braucht es den Austausch und die Unterstützung im Team. Gemeinsam können die pädagogischen Fachkräfte überlegen, wie eine konstruktive Zusammenarbeit mit allen Familien zu erreichen ist: Welche Lebenssituationen führen dazu, dass die Familie so handelt? Wer im Team ist in gutem Kontakt mit der Familie und könnte die Kolleginnen und Kollegen unterstützen? Welche Beratungsangebote im Sozialraum können hinzugezogen werden? Es lohnt sich, der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien regelmäßig einen eigenständigen Platz in den Reflexionsprozessen einzuräumen, beispielsweise durch kollegiale Fallberatung.

Eine besondere Sensibilität und einen im Team abgestimmten Umgang erfordert der Kinderschutz.

Pädagogische Fachkräfte erleben oftmals ein Spannungsfeld zwischen der vertrauensvollen Beziehung mit den Familien und ihrem gesetzlichen Auftrag, wachsam auf das Kindeswohl zu achten. Es erfordert in manchen Kitas viel Fingerspitzengefühl, mit den Eltern im wertschätzenden

Dialog zu bleiben, das Vertrauen der Eltern nicht durch eine ggf. erforderliche Zusammenarbeit mit dem Jugendamt zu verlieren und gleichzeitig das Kindeswohl als oberste Priorität im Blick zu behalten.



Anregungen zum Dialog mit Eltern und Familien ⁷⁻⁷

Im Rahmen des Forschungs- und Praxisprojekts „Medienerziehung im Dialog“ (Stiftung Digitale Chancen/ Stiftung Ravensburger Verlag) haben zehn Kitas versucht, neue Formate zu entwickeln, um mit Eltern in den Austausch zu dem herausfordernden Thema Medienpädagogik zu gehen. Elternabende fanden oft nur wenig Anklang und die Kitas sahen sich mit dem Problem konfrontiert, dass viele Eltern und Bezugspersonen nicht gerne offen über die Mediennutzung ihrer Kinder sprechen. Darüber hinaus hatten die Familien sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, wie Medienpädagogik in der Kita aussehen könnte. Dabei hegten sie oft sogar große Vorbehalte gegen eine Nutzung digitaler Medien in der Kita. Um sich dem Thema zu nähern und mit den Familien ins Gespräch zu kommen, waren besonders Austauschformate hilfreich, welche die Kinder und Eltern aktiv mit einbezogen. So verlieh eine Kita eine Kiste mit Materialien aus dem Bereich Medienbildung für zu Hause, die Eltern und Kinder gemeinsam ausprobieren konnten. Eine andere Kita führte eine Themenwoche durch, in deren Verlauf die Kinder ihre Eltern zu den Medienerfahrungen in ihrer eigenen Kindheit „interviewt“ haben. Erst danach gingen die Fachkräfte der Kitas mit den Eltern ins Gespräch. Eine weitere Kita stellte eine kleine interaktive Ausstellung zusammen und lud die Familien zur Besichtigung dieser ein. Über einen Film mit Bildern aus dem Kita-Alltag bekamen die Gäste Einblicke in die Medienarbeit in der Kita, konnten Fragen stellen, sich untereinander austauschen und gemeinsam mit ihren Kindern einige Apps ausprobieren.²³³

Erläuterungen

Die Beispiele zeigen, dass – unabhängig vom Thema des Dialogs mit Eltern und Bezugspersonen – es oft hilfreich ist, über die klassischen Austauschformate hinaus zu denken und neue Wege zu erproben. Wenn Familien, wie in den aufgeführten Beispielen, selbst aktiv werden können und konkrete Einblicke in die pädagogische Praxis bekommen, wird auch der anschließende Austausch konstruktiver und vertrauensvoller. Interaktive, lockere Formate in entspannter Atmosphäre schaffen einen Rahmen, in dem Eltern sich aktiv beteiligen, positive Erfahrungen machen und dabei Kontakte zu anderen Familien knüpfen können. Werden die Kinder in diesen Prozess mit einbezogen, dann erleben Eltern ihre Kinder dabei häufig in einer für sie neuen Rolle: In den oben genannten Beispielen „interviewten“ die Kinder ihre Eltern oder erklärten ihnen Materialien und Apps, die sie aus der Kita kannten. So erleben Eltern ganz direkt die Relevanz eines pädagogischen Themas für ihr Kind und seine engagierte Auseinandersetzung damit.

223: Wenn im Folgenden Bezug auf ‚Eltern‘ genommen wird, schließt dies immer leibliche und soziale Elternschaft ein.

224: Jurczyk (2014), S. 11.

225: ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016).

226: Ein darauf ausgelegtes, erprobtes Fortbildungskonzept ist „Dialog schaffen“, das in Hamburg und Berlin entwickelt wurde, siehe dazu: Busuleanu/, Höhme (2019).

227: Busuleanu/Höhme (2020), S. 51 ff.

228: Busuleanu (2020), S. 30 f.

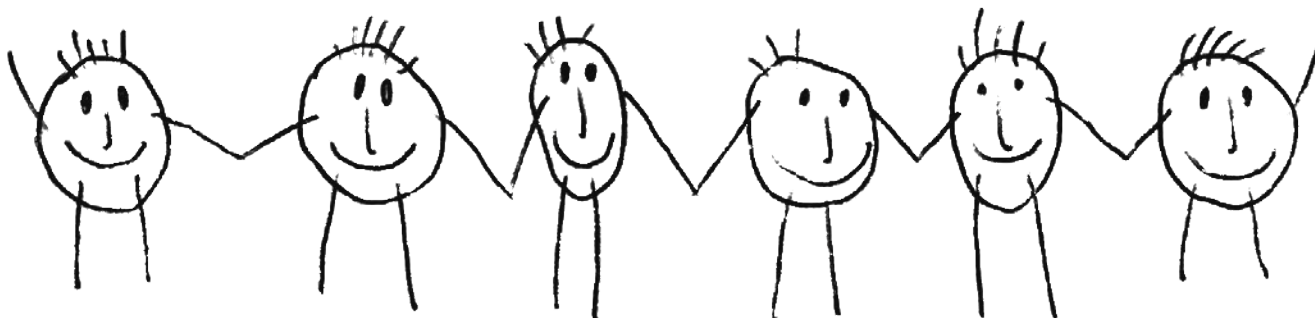
229: Vgl. Lienau/van Roessel (2022), S. 46.

230: <https://www.lea-hamburg.de/>

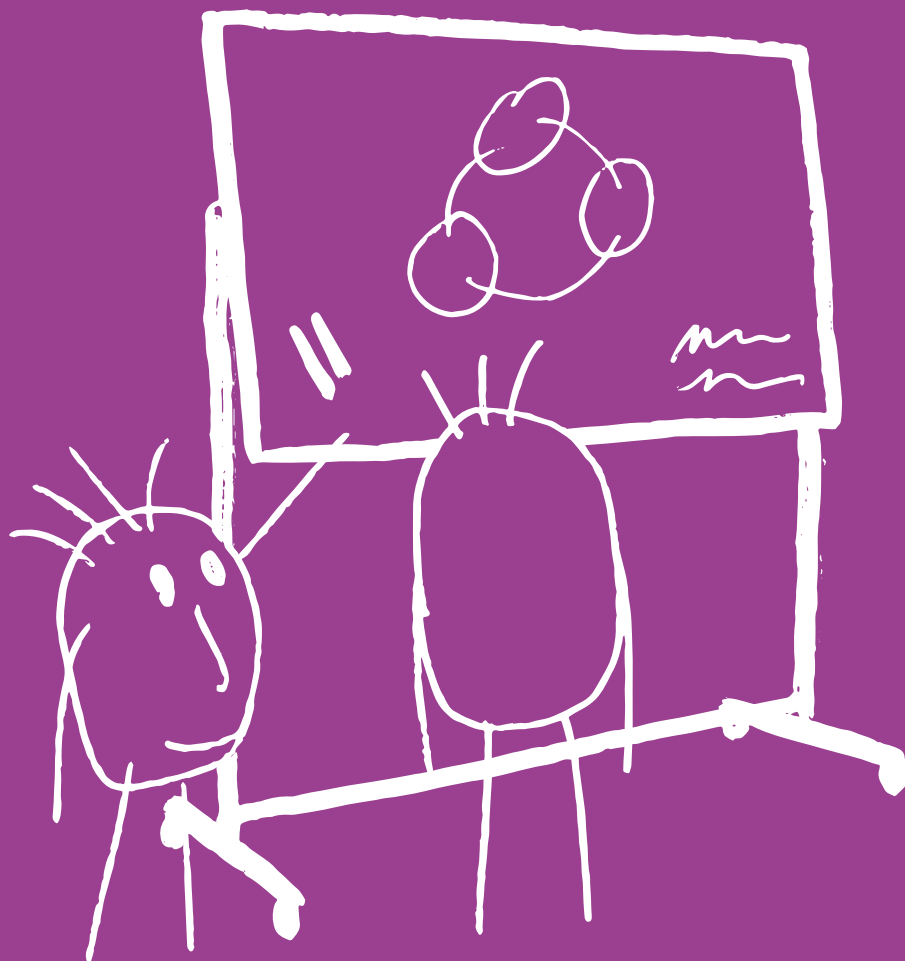
231: Unterstützungseinrichtungen sind zu finden unter Hamburger Familienwegweiser.

232: <https://www.hamburg.de/verfahrenslotsen/>

233: Lienau/Röck (2022).



Kita als Lernende Organisation



Die zurückliegenden Jahre haben gezeigt, dass Kita-Leitungen²³⁴ und -Teams sich immer wieder mit neuen Themen wie den Auswirkungen der Corona-Pandemie, der Betreuung von Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung, der angespannten Fachkräftesituation und dem Kita-Platz-Ausbau für jüngste Kinder auseinandersetzen müssen. Sie sind gefordert, einen Umgang mit sich stets wandelnden, heterogenen politischen und gesellschaftlichen Anforderungen ebenso wie mit sich verändernden Familienkonstellationen und den damit veränderten Lebenswelten von Kindern zu finden. Neben den Veränderungen, die die Kitas von außen erreichen, z. B. durch Gesetze oder gesellschaftliche Entwicklungen, setzen Kitas sich im Rahmen der Qualitätsentwicklung kontinuierlich mit kitainternen Fragestellungen auseinander, die sich ebenfalls verändern – je nach den Themen der Kinder, Familien und der Zusammensetzung des Kita-Teams. Qualitätsentwicklung ist ein dynamischer Prozess und stetige Aufgabe der Kita-Teams.

Wie in der Organisation der Kita und des Trägers mit Veränderungen und Herausforderungen umgegangen wird, hat auch Einfluss auf die Zusammenarbeit mit Familien und die pädagogische Alltagsgestaltung mit den Kindern.

Damit Kinder lernen und sich entwickeln können, muss auch die Kita lernen und sich entwickeln. Wenn Kitas nicht nur auf den Wandel im Alltag reagieren, sondern ihn als Lernende Organisation und als Ort gelebter Demokratie gemeinsam mit Kindern und Eltern aktiv gestalten wollen, bedarf es eines ganzheitlichen Blicks auf das System Kita.

Der Leitgedanke der Kita als Lernende Organisation zeigt auf, wie Kindertageseinrichtungen Rahmenbedingungen setzen können, die kontinuierliches gemeinsames Lernen ermöglichen. Dazu gehören Strukturen, welche die Lernfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte, aber auch der gesamten Organisation begünstigen. Sie schließen alle Akteurinnen und Akteure, die in Beziehung zur Kita stehen, wie pädagogische Fachkräfte, Kita-Leitungen, Fachberatungen, Trägerverantwortliche, Kinder, Familien und externe Partner/Partnerinnen wie Beratungsstellen ein. Dabei berücksichtigen sie ihre unterschiedlichen Rollen und Kompetenzen, bündeln sie und lassen sie wirksam ineinandergreifen. Dadurch werden Rahmenbedingungen geschaffen, in denen sich die einzelnen Akteurinnen und Akteure weiterentwickeln und mit ihren individuellen Ideen und Erfahrungen in die soziale Gemeinschaft einbringen können. Bedeutsam in diesem Prozess ist die beständige Reflektion bestehender Hierarchien, Aufgabenverteilungen, bestehender Ungleichheiten und Machtverhältnisse, die zu reduzierter Teilhabe oder schlimmstenfalls auch Ausschlüssen von Kindern und Erwachsenen führen können. Wird in der Reflektion Ausschluss oder Teilhabeverlust für Menschen bewusst, dann ist es möglich, Korrekturen im eigenen Handeln vorzunehmen und der Ungleichheit entgegenzuwirken, um dem Ziel eines gemeinsamen Dialogs näher zu kommen. Der angestrebte gemeinsame Dialog ermöglicht die Entwicklung einer geteilten Haltung, einer gemeinsamen Strategie sowie die gemeinschaftliche Nutzung und Verankerung von Wissen und hat damit einen nachhaltigen Einfluss auf die Qualität der Arbeit in der Kita und das Zufriedenheitsempfinden aller Beteiligten.

234: Der Begriff Kita-Leitung wird in den Hamburger Bildungsleitlinien für alle Formen der Leitung verwendet, z. B. auch für Leitungsteams oder Eltern-Kind-Initiativen, in denen die Leitungsaufgaben teilweise auf die einzelnen pädagogischen Fachkräfte aufgeteilt werden. Die Inhalte der Leitungstätigkeit sind sinngemäß übertragbar.

Kinder als mitgestaltende Akteure in einer Kita als Lernende Organisation ^{8.1}

Kinder beobachten Erwachsene und nehmen ihr Interagieren als Vorbild für ihr eigenes Handeln. Jedes Kind begreift die Welt durch Ausprobieren und den Austausch darüber. Es beobachtet sehr genau, wie Erwachsene „was machen“ und bildet sich sein Bild von der Welt. In einer Kita, deren Kultur von einem starken, demokratischen Miteinander sowie Veränderungs- und Lernbereitschaft geprägt ist, können Kinder viele Impulse für die eigene Entwicklung und Schutzfaktoren für die Bildung von Resilienz finden.

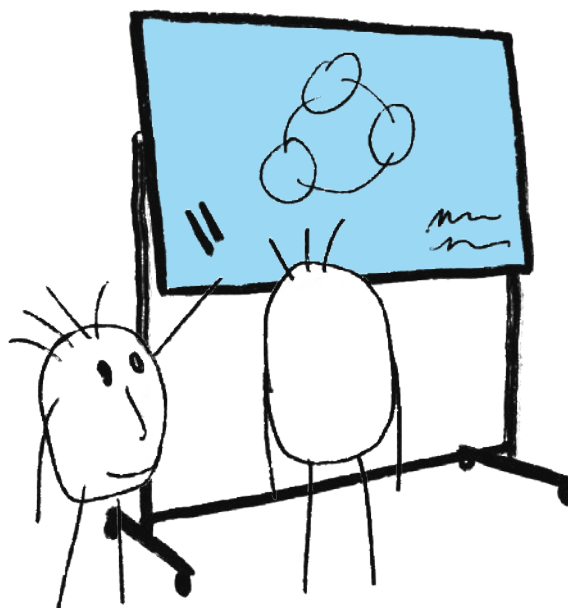
Wenn pädagogische Fachkräfte sich den Kindern gegenüber sowohl als Lehrende als auch als Lernende zeigen, verdeutlichen sie dem Kind, dass Lernen und Entwicklung nie aufhören.

Die Art und Weise des Aushandelns, der gegenseitigen Wertschätzung, die Bereitschaft, Kritik zu äußern und anzunehmen sowie die allgemeinen Umgangsformen sind wichtige Bestandteile der unmittelbaren Bildungsumwelt der Kinder. Das Recht des Kindes, gehört zu werden und mitzuentcheiden, wird durch die innere Einstellung, sich beteiligen zu wollen und Verantwortung zu übernehmen, gestärkt. Pädagogische Fachkräfte können das unterstützen, indem sie offen für die Perspektiven der Kinder sind und diese kontinuierlich bewusst und aktiv in Qualitätsentwicklungsprozesse einbeziehen. Wesentlich dafür ist die

Etablierung eines Verfahrens für Beschwerden und die Beteiligung von Kindern, damit diese die Möglichkeit haben, Rückmeldungen zur pädagogischen Arbeit zu geben.²³⁵ Zum systematischen und fortlaufenden Einbeziehen der Kinderperspektiven eignen sich darüber hinaus vielfältige Methoden wie die foto-/videobasierte Kita-Führung, Gruppendiskussionen, eine Beschwerdemauer oder teilnehmende Beobachtung.²³⁶ Methodenvielfalt ist im inklusiven Sinne bedeutsam, damit jedes Kind sich entsprechend seiner Möglichkeiten und Vorlieben äußern kann, auch bezüglich diskriminierender Vorgänge.²³⁷

Je mehr pädagogische Fachkräfte über die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern zu verstehen versuchen, desto mehr können die Kinder zu gleichberechtigten Mit-Akteuren in der Qualitätsentwicklung werden.²³⁸

Eine Basis für eine solche offene, dialogische Beziehung, in der Kindern bewusst zugehört wird und verschiedene Perspektiven anerkannt werden, wird bereits mit Eintritt in die Kita gelegt. Dabei geht es bei den jüngsten Kindern zunächst vor allem darum, dass ihre Bedürfnisse und Interessen aufmerksam wahrgenommen und in der Gestaltung des Alltags und der pädagogischen Angebote angemessen berücksichtigt werden.



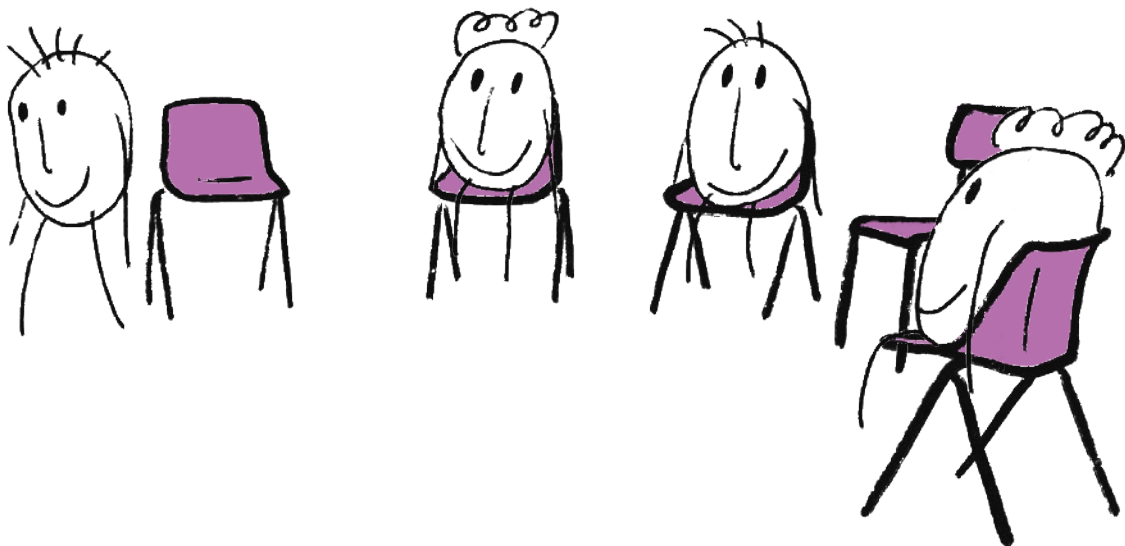
Kita-Kultur in der Kita als Lernende Organisation gestalten ^{8.2}

In Kitas arbeiten viele verschiedene Personen zusammen, die in unterschiedlichen Beziehungen zueinanderstehen und miteinander interagieren: die Kita-Leiterinnen/-Leiter, pädagogische Fachkräfte und weitere Angestellte wie beispielsweise Hauswirtschaftskräfte, Fachberaterinnen/Fachberater, Trägervertreterinnen/Trägervertreter wie auch Ehrenamtliche. Die Ausbildung und Anleitung von pädagogischen Fachkräften hat ebenfalls einen hohen Stellenwert. Eine lernfähige Kita zeichnet sich durch ihre offene, wertschätzende und fehlerfreundliche Organisationskultur aus. Sie schafft Bedingungen, in denen die Mitarbeitenden innerhalb des Kita-Teams und gemeinsam mit Kindern und deren Familien lernen und sich weiterentwickeln können. So gelingt es, dass Kinder, Mitarbeitende und Familien miteinander im Austausch sind, sich beteiligen und so gemeinsam den Entwicklungsraum Kita im Sinne der Kinder mitgestalten können. Dafür braucht es klare Absprachen zu Zuständigkeiten, Arbeitsabläufen und Entscheidungsprozessen ebenso wie die Bereitschaft, sich gegenseitig zu unterstützen und zu vertrauen. Diese Form der geteilten Verantwortung unterstützt auch eine gemeinsame Problemlösung, in welche die verschiedenen Perspektiven, Ideen und Erfahrungen einfließen können.

Es braucht eine Kita-Kultur, die von Respekt, offener Kommunikation sowie Fehler- und Konfliktfreundlichkeit geprägt ist und die Herausforderungen als Chance für Entwicklung und Lernen versteht.

Dies umfasst auch eine gesunde gelebte Feedbackkultur. Die Orientierung an gemeinsamen Zielen und Werten, die beschreiben, wie „unsere Kita(s) sein soll(en)“, schafft einen verbindenden Rahmen und eine Orientierung im täglichen Handeln. Insbesondere in herausfordernden Situationen braucht es neben Flexibilität und Anpassungsfähigkeit einen solchen sicheren Handlungsrahmen und gefestigte Netzwerke zur Unterstützung.

Der Bildungsauftrag der Kita, wie er in diesen Leitlinien formuliert wird, kann nur erfüllt werden, wenn alle an der Kita beteiligten Personen zusammenarbeiten. Träger, Leitung(en) und pädagogische Fachkräfte setzen sich nach diesem Verständnis gemeinsam damit auseinander, wie sie einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit und zum demokratischen Zusammenleben leisten (können). Sie verstehen sich als kompetentes System und entwickeln eine von allen geteilte Vision, verfolgen gemeinsame Ziele und teilen wesentliche Grundwerte. Sie sind miteinander im Dialog, teilen ihr Wissen und ihre Erfahrungen und kommunizieren offen und wertschätzend zwischen den Mitarbeitenden, über alle Ebenen beim Träger und mit den Familien. Eine solche gelingende Zusammenarbeit beeinflusst auch den pädagogischen Alltag mit den Kindern und die Zusammenarbeit mit den Familien in positiver Weise.



Beitrag der pädagogischen Fachkräfte ^{8.3}

Die pädagogischen Fachkräfte übernehmen gemeinsam mit der Kitaleitung Verantwortung für die Qualitätsentwicklung in ihrer Kita. Eine wichtige Voraussetzung dieser geteilten Verantwortung ist die Bereitschaft, dass alle Mitarbeitenden sich einbringen und ihre verschiedenen Perspektiven in den Entwicklungsprozess einfließen lassen. In einem regelmäßigen und konstruktiven Austausch kann die eigene Sicht reflektiert und durch jene der anderen ergänzt werden. Denn: Der Blick durch die eigene „Brille“ auf die Welt ist oft unvollständig und einseitig.

Die eigenen Annahmen im Dialog mit Kolleginnen und Kollegen zu hinterfragen, birgt die Chance, die Handlungsoptionen zu erweitern und ein gemeinsames Verständnis für das professionelle Handeln zu entwickeln.

Neben den Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte sollten auch die der Kinder und ihrer Familien in die Qualitätsentwicklung der Kita einfließen. Die pädagogischen Fachkräfte sind dazu auch mit den Kindern und Familien im Austausch, holen Rückmeldungen ein und ziehen daraus Schlüsse für Veränderungen. So kann das Lernen zur gemeinsam gepflegten Kultur werden.

Qualitätsentwicklung in geteilter Verantwortung heißt auch, die Stärken der einzelnen pädagogischen Fachkräfte einzubeziehen und Synergien innerhalb des Teams zu identifizieren und zu nutzen. Pädagogische Fachkräfte können beispielsweise über die Arbeit mit den Kindern hinaus Aufgaben in der Einrichtung übernehmen und so ihre Kompetenzen in die Gemeinschaft der Kita einbringen. Erfahrene Fachkräfte, die vielleicht als Anleiterinnen und Anleiter jüngere Mitarbeitende begleiten, können von diesen wiederum in anderen Themenfeldern Unterstützung erfahren. Mehrsprachige Fachkräfte werden mit ihrer sprachlichen Kompetenz wertgeschätzt und können ihre Kolleginnen und Kollegen bei Gesprächen mit Familien, die nicht sicher auf Deutsch kommunizieren können, unterstützen. So werden im Team Wissen und Erfahrungen geteilt und für alle nutzbar.

Regelmäßig stattfindende Arbeits- und Kommunikationsformen wie Dienstberatungen, kollegialer Austausch und kritisch-konstruktive Dialogrunden ermöglichen die Auseinandersetzung mit dem gemeinsamen Auftrag und den von allen geteilten Zielen:

Erst wenn jede und jeder weiß, dass alle auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten und eine geteilte Vorstellung davon haben – wenn aus den persönlichen Vorstellungen eine gemeinsame Vision wird – können Veränderungsprozesse gelingen.

Dazu bedarf es stetiger Reflexion, das Abgleichen von Ziel und Konzeption mit den sich verändernden Umständen und einer entsprechenden Anpassung von Handlungs- und Entscheidungsprozessen. Qualitätsentwicklung und Veränderung sind stetige Prozesse, die nachgesteuert werden müssen. Pädagogische Fachkräfte brauchen dabei Mut für Neues, Offenheit für Entwicklung, die Bereitschaft für das Erkunden auch ungewöhnlicher Wege und den biografischen, reflexiven Blick jedes und jeder Einzelnen: *Wie ist mein Umgang mit Veränderungen? Worauf kann ich mich einlassen und was fordert mich heraus? Was hilft mir?* Wenn konzeptionelle Weiterentwicklungen von mehreren pädagogischen Fachkräften erarbeitet werden, kann neben der Verringerung der Belastung ebenfalls sichergestellt werden, dass das gewonnene Wissen und die Kompetenzen nicht verloren gehen, etwa bei Personalwechseln. Nicht zuletzt sind auch Vernetzungen sowohl mit den Eltern und Familien als auch mit anderen Organisationen und mit lokalen Partnern aus dem Sozialraum der Kita hilfreich, um eine Weiterentwicklung voranzubringen: durch Austausch, Unterstützung und das Einbeziehen externer Expertisen.

Aus dem pädagogischen Auftrag der Kitas, das Kind und seine Lebenswelt in den Mittelpunkt zu stellen, ergibt sich die Notwendigkeit, sich mit Veränderungen zu befassen und diese pädagogisch zu begleiten.

Ein demokratisches und wertschätzendes Klima spüren Kinder in den vielfältigen Kontakten der pädagogischen Fachkräfte während eines Kita-Tages.

Die Qualität der Zusammenarbeit im Team entscheidet darüber, welche Rechte und Möglichkeiten auf Teilhabe den Kindern tatsächlich eröffnet werden. Die Gewährleistung des Mitbestimmungsrechts der Kinder setzt gute Absprachen im Team und gemeinsame Verantwortung für die gesamte Kindergemeinschaft voraus. Bei der Organisation der Arbeit im Team sollte das Ziel verfolgt werden, dass alle Kinder die Möglichkeiten der gesamten Kita nutzen können. Um den von außen gestellten Anforderungen und den eigenen Ansprüchen gerecht werden zu können, ist es notwendig, dass Teams darüber verhandeln, wie unter den gegebenen Rahmenbedingungen eigene Ansprüche und die Bedarfe von Kindern in Übereinstimmung gebracht werden können.

Ein geklärtes pädagogisches Grundverständnis befähigt Teams in herausfordernden Zeiten, den Blick auf das Wesentliche zu fokussieren und Überlastung entgegenzuwirken.

Pädagogische Fachkräfte sind sich ihrer Vorbildwirkung bewusst. Sie entwickeln eine Teamkultur, die von demokratischen Werten wie Partizipation, Gleichheit, Autonomie, Wertschätzung und Solidarität geprägt

ist. Sie verständigen sich im Team und mit den Kindern und Eltern darüber, welche Werte und Normen in der Kita wichtig sind und orientieren sich dabei u. a. an der UN-Kinderrechtskonvention.

Beitrag der Kita-Leitung²³⁹ 8.4

Die Leitung einer Kindertageseinrichtung ist die Schnittstelle zwischen Träger und Team. Sie ist 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.²⁴⁰ In der Rolle der Vorgesetzten eines Kita-Teams kommt ihr eine Schlüsselrolle in der Personal- und Organisationsentwicklung zu. Zudem prägt sie durch ihre fachlich-pädagogischen Kompetenzen und ihren Führungsstil maßgeblich die Kita-Kultur.

Die Leitung vertritt das in den Hamburger Bildungsleitlinien dargelegte Bildungsverständnis und steht ein für die Entwicklung einer demokratischen, inklusiven Kultur auf der Basis der Kinder- und Menschenrechte.²⁴¹

Anforderungen an die Kita-Leitung reichen von der Gestaltung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags im Rahmen der Bildungsleitlinien über Betriebsführung, Selbstmanagement, Personalführung und Teamentwicklung bis hin zur Organisationsentwicklung.²⁴²

In ihrer Rolle als Team- und Personalentwicklerin beteiligt, fördert und führt die Kita-Leitung ihre Mitarbeitenden zielorientiert und unterstützt die Eigeninitiative und Kreativität jedes und jeder Einzelnen. Sie schätzt und fördert die individuellen Unterschiede und Schwerpunkte im Team bei gleichzeitiger Orientierung auf das gemeinsame Ganze. So initiiert sie die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstverständnis im Kita-Team und sichert die Verankerung des Handlungsrahmens in der pädagogischen Konzeption der Kita. Die Kita-Konzeption gilt es – auf der Basis der Bildungsleitlinien und des Trägerleitbildes – kontinuierlich sowie unter Beteiligung aller Mitarbeitenden weiterzuentwickeln, damit das Team einen gemeinsamen Orientierungs- und Handlungsrahmen hat. Vor diesem Hintergrund hat die Kitaleitung auch die kontinuierliche Weiterentwicklung der einzelnen Mitarbeitenden im Blick und fördert sie z. B. durch eine bedarfsorientierte Fortbildungsplanung.

Um auf sich wandelnde Umwelten und neue Entwicklungen innovativ und gemeinsam als Kita-Team reagieren zu können, braucht es die Bereitschaft, gemeinsam und neu zu denken. Das bedeutet auch, Bewährtes und Gewohntes immer wieder auf den Prüfstand zu stellen, an den aktuellen Anforderungen und Bedarfen zu messen

und gegebenenfalls anzupassen. Die Kita-Leitung sorgt innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen für gute Voraussetzungen, die wiederkehrende gemeinsame Qualitätsentwicklungs- und Reflexionsprozesse ermöglichen. Sie gestaltet gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften und ggf. mit Unterstützung durch die Fachberatung einen partizipativen Dialog innerhalb des Teams, mit dem Träger der Kindertageseinrichtung, mit den Familien, Kindern und mit anderen Verantwortungsträgern und -trägerinnen. Darüber hinaus sorgt sie dafür, dass Hürden zur Beteiligung abgebaut werden und die Mitarbeitenden genügend Zeit für den pädagogischen Austausch haben.

In Entwicklungs- und Aushandlungsprozessen setzt die Leitung Impulse, hält Prozesse im Gang und steuert die Erarbeitung gemeinsamer Ziele und Lösungen.

Nicht zuletzt unterstützt und begleitet sie die Mitarbeitenden in Veränderungsprozessen, die mitunter sehr herausfordernd für einzelne sein können.

Die Kita-Leitung hat mit ihrem eigenen Handeln großen Einfluss hinsichtlich einer offenen und fehlerfreundlichen Teamkultur. Sie sorgt für transparente Informations- und Entscheidungsprozesse und pflegt eine wertschätzende Kommunikation insbesondere in herausfordernden Situationen. Als Vorgesetzte eröffnet sie den einzelnen Mitarbeitenden Mitgestaltungs- und Entscheidungsspielräume und achtet gleichzeitig darauf, dass Vereinbarungen eingehalten werden. Mit diesem Handeln unterstützt die Kita-Leitung die Resilienzförderung in ihrem Team. Gemeinsam mit dem Team etabliert sie eine offene Feedbackkultur, in der neben den Mitarbeitenden auch Kinder und Eltern Rückmeldungen geben können. Um all den genannten Aufgaben gerecht werden zu können, sind die Angebote des Praxisunterstützungssystems wie Supervision, Fachberatung, Coaching oder Fortbildungen für die Kita-Leitungen, auch für das (Selbst-) Management in der Leitungsrolle, essentiell.

Beitrag des Trägers 8.5

Der Träger hat eine maßgebliche Rolle im Hinblick auf die strukturelle Qualitätssicherung und -entwicklung und bestimmt auf der Systemebene entscheidend die Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Kindertageseinrichtungen. Die Verantwortung für die Umsetzung der in der Betriebserlaubnis festgelegten Anforderungen an die Kitas liegt beim Träger. In der Qualitätsentwicklungsvereinbarung legen Träger gemäß Hamburger Kinderbetreuungs-gesetz fest, wie sie die fachliche Qualität der Arbeit sichern und welche Maßnahmen getroffen werden, um sie regelmäßig zu überprüfen und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Die Aufgabe des Trägers ist es, aktuelle und zukünftige Herausforderungen zu erkennen und die eigene Ausrichtung entsprechend immer wieder neu zu justieren.

Die den Hamburger Bildungsleitlinien zugrundeliegende Werteorientierung im Hinblick auf Demokratie, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit leitet dabei das Trägerhandeln nach innen und nach außen. In einer Unternehmenskultur nach dem Leitgedanken einer Lernenden Organisation fließen dabei die Perspektiven, Erfahrungen und Themen der Mitarbeitenden aus den Kitas und den verschiedenen Bereichen des Trägers wie auch die Perspektive der Kinder in die Entscheidungen ein. Umgekehrt werden die Mitarbeitenden durch eine offene Kommunikation und transparentes Agieren über alle wichtigen Entscheidungen, Entwicklungen und Maßnahmen informiert und daran beteiligt.

Damit die Mitarbeitenden der Kitas ein lernfreundliches Miteinander gestalten und leben können, braucht es auch beim Träger eine Kultur der Offenheit für neue Entwicklungen, lebenslanges Lernen und den gemeinsamen Dialog. Der Träger schafft Strukturen und Formate für den fachlichen Austausch und Hospitationen, für Fort- und Weiterbildungen sowie für die Beteiligung der Mitarbeitenden auch über die einzelne Kita hinaus. Er trägt dazu bei, vorhandene Ressourcen und interne Expertisen effektiv nutzbar zu machen und durch zusätzliche bedarfsorientierte Angebote zu erweitern. Dabei berücksichtigt er die Anliegen und Verbesserungsvorschläge der pädagogischen

Fachkräfte, Kita-Leitungen, Familien und Kinder. Er sorgt für eine Struktur, die Beteiligung, Rückmeldungen und Beschwerden möglich macht. Engagement ist willkommen und wird aktiv gefördert.

Der Träger sorgt für gute Arbeitsbedingungen und schafft Bedingungen für ein lernförderliches Arbeitsumfeld in Kitas.

Außerdem berät er die Einrichtungen, insbesondere die Kita-Leitungen, und steht mit ihnen in einem vertrauens- und respektvollen Austausch. Er stellt sowohl zeitliche, inhaltliche als auch finanzielle Ressourcen zur Verfügung und ist darüber hinaus offen für Anregungen aus dem pädagogischen Alltag der Kitas. Neben der Übernahme von Verwaltungsaufgaben schafft der Träger Unterstützungs-, Vernetzungs- und Fortbildungsangebote für die Mitarbeitenden, die an ihren Themen und Bedarfen orientiert sind und von ihnen mitgestaltet werden können. Dazu gehören zum Beispiel regelmäßige Begleitung und Unterstützung durch Fachberatung, ggf. durch den Dachverband, regelmäßige Leitungsrunden, Coachings und Supervision, Fortbildungen, Fachtagungen, Arbeitskreise und die Vermittlung externer Referentinnen/Referenten.

Neben der individuellen Weiterentwicklung jeder pädagogischen Fachkraft fördert der Träger die Entwicklung der pädagogischen Schwerpunkte der Kita entlang des eigenen Trägerprofils und bezieht sich dabei explizit auf die Bildungsleitlinien. Für die fachliche Unterstützung und für die Begleitung der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität stellt der Träger den Kitas Fachberatung zur Verfügung. Rollen, Aufgabenbereiche und Abläufe beim Träger sind für die Mitarbeitenden transparent und klar geregelt. Zudem ist es hilfreich, wenn Leitungskräfte bezüglich ihrer Entscheidungsbefugnisse klare schriftliche Vorgaben haben.²⁴³ Wenn die Verantwortungsstrukturen und Entscheidungsspielräume für die einzelne Kindertageseinrichtung, die jeweiligen Leitungskräfte und die einzelnen Fachkräfte geklärt sind, schafft der Träger eine wesentliche Grundlage für ein transparentes Informations-, Kooperations- und Entscheidungsmanagement.

Gesundheit und Wohlbefinden von Kita-Teams als Aufgabe der Lernenden Organisation 8.6

Gesunde Erwachsene können Kinder gut in ihrer Entwicklung begleiten. Das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte, ihre Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Zufriedenheit haben wesentlichen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit. Deshalb liegt es nicht nur in der Eigenverantwortung der einzelnen Mitarbeitenden, sondern ist eine grundlegende Verantwortung der Organisation, dafür zu sorgen, dass sich die Mitarbeitenden an ihrem Arbeitsplatz psychisch und physisch wohlfühlen. Dazu gehören neben gesunden Arbeitsbedingungen (z. B. rückenfreundlicher Arbeitsplatz, Rückzugsmöglichkeiten, Lärmschutzmaßnahmen etc.) auch ein positives Arbeitsklima, ein gutes Zeit- und Konfliktmanagement sowie ausreichende Handlungsspielräume für die Mitarbeitenden. Dem Träger und der Leitung kommen bei der Gestaltung einer gesunden Arbeits- und Lernwelt für alle Beteiligten der Kindertageseinrichtung eine besondere Bedeutung zu.

Gesundheitsförderung in der Kindertageseinrichtung setzt an den Lebens- und Arbeitsbedingungen in der Kita an (Setting-Ansatz).



Das heißt, neben inhaltlichen Themen wie Hygiene, Bewegung, Ernährung oder Resilienzförderung werden auch die Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung und ihr Einfluss auf die Gesundheit der Kinder sowie der pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen. Ziel ist es dabei, die Gesundheitsressourcen aller Beteiligten in der Kita zu stärken.

Im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes sind auch Kitaträger verpflichtet, Diskriminierung am Arbeitsplatz entgegenzuwirken. Dazu gehören klare Leitlinien gegen Diskriminierung und das Recht der Mitarbeitenden, sich bei Diskriminierung zu beschweren.

Mit der Einrichtung einer Beschwerdestelle bei Diskriminierung signalisiert der Träger seine Verantwortung, Diskriminierung nicht hinzunehmen.

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. Die pädagogischen Fachkräfte nutzen unter Beachtung datenschutzrelevanter Erfordernisse bei Bedarf frühzeitig unterstützende Ressourcen wie Fachberatung und die Vielfalt der regionalen und überregionalen Institutionen, die sie mit ihrer fachlichen Expertise in der Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern unterstützen und damit auch entlasten.



Eltern als mitgestaltende Akteurinnen und Akteure in einer Kita als Lernende Organisation ^{8.7}

Die Kindertagesbetreuung unterstützt Eltern und Familien dabei, ihren Erziehungspflichten und -rechten gut nachkommen zu können²⁴⁴. Konkreter gefasst bedeutet dies für die Kindertagesbetreuung, die Eltern in ihrem Familienalltag wahrzunehmen. Ihre Herausforderungen werden auch im Bezug zum Sozialraum gesehen, in dem die Familie lebt. Wenn ein Kita-Team beispielsweise bemerkt, dass es sehr viele alleinerziehende Eltern in der Einrichtung gibt und erfasst, welche Herausforderungen für die Eltern daraus entstehen, reagiert die Kita als Lernende Organisation darauf. Das Team erweitert seine Kenntnisse über unterstützende Institutionen, die für Alleinerziehende hilfreich sind. Es hat Adressen und Flyer von Erziehungsberatungsstellen, kann Netzwerke von Alleinerziehenden empfehlen, kennt Familienzentren im Umfeld und kooperiert ggf. mit ihnen. Des Weiteren kann eine gegenseitige Unterstützungsbörse unter den Familien der Kita durch das Kita-Team initiieren werden, z. B. für kurze Betreuungsbedarfe außerhalb der Öffnungszeiten. Bei solchen Angeboten der Kita geht es auch darum, im Rahmen des Auftrags zu bleiben. In dem Beispiel bedeutet das, die Unterstützungsbörse zu initiieren und Raum dafür am Schwarzen Brett zu bieten. Jedoch ist es nicht Aufgabe der Kita, die Börse durch das Kita-Team zu verwalten.

Die Lernende Organisation Kindertagesbetreuung führt zu Anpassungen an die sich verändernde Wirklichkeit, muss sich gleichzeitig aber immer am zentralen Auftrag der Kindertageseinrichtung orientieren, um nicht zu einer gänzlich anderen Organisation zu werden.

Die Bewältigung von Familie und Beruf stellt eine der größten Herausforderungen für Familien dar. Eltern und Familien haben deshalb ein großes und über ihren rechtlichen Anspruch auch legitimes Interesse an einer guten Qualität der Kindertagesbetreuung. Sie haben Rechte bei der Mitgestaltung der Organisation Kita. So können Eltern sich an der Entwicklung der Kita-Konzeption beteiligen und damit direkten Einfluss auf die pädagogische Arbeit nehmen. Sprechen sich beispielsweise im Rahmen der Entwicklung der Kita-Konzeption sehr viele Eltern für eine Frühstückssituation mit einem Buffet für alle Gruppen aus, da das die „Bringesituation“ für Eltern erleichtern würde, kann dies Einfluss auf die Organisation der Kita nehmen. Eltern wirken zudem in strukturell gesetzten Gremien wie dem Elternausschuss und dem Bezirks-Elternausschuss mit. Sie nehmen auf diese Weise Einfluss auf maßgebliche Entscheidungen.

Das Konzept der Erziehung- und Bildungspartnerschaft bewirkt eine Aufwertung der Elternrolle, nicht zuletzt mit der Betonung der elterlichen Expertise für das eigene Kind. Zugleich unterstellt dieses Konzept den Eltern eine Motivation zur Zusammenarbeit²⁴⁵ und lässt bei den Eltern einen Handlungsdruck entstehen. Eine mögliche Ablehnung wird Eltern dadurch erschwert.

Eltern haben ganz unterschiedliche Ansprüche an eine Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung.

Manche Eltern wollen über die wesentlichen Aspekte der Einrichtung ausschließlich informiert werden, andere möchten sich hingegen stark in die Alltagspraxis einbringen. Wieder andere sehen Erziehung und Bildung als gemeinsame Verantwortung, beteiligen sich in den Gremien und wünschen sich eine enge Gesprächskultur mit den pädagogischen Fachkräften.

Eltern müssen ihre Rechte nicht wahrnehmen, denn sie sind im Kitagefüge „Nicht-Professionelle“. Von der Seite der professionellen Fachkräfte braucht es ein Zugehen auf alle Eltern und Familien. Die Zusammenarbeit gelingt durch eine offene, emphatische Einladung an die Eltern, sich an den für sie bedeutsamen Aspekten der Entwicklung der Lernenden Organisation zu beteiligen.

234: Der Begriff Kita-Leitung wird in den Hamburger Bildungsleitlinien für alle Formen der Leitung verwendet, z. B. auch für Leitungsteams oder Eltern-Kind-Initiativen, in denen die Leitungsaufgaben teilweise auf die einzelnen pädagogischen Fachkräfte aufgeteilt werden. Die Inhalte der Leitungstätigkeit sind sinngemäß übertragbar.

235: Rechtliche Verpflichtung zur Sicherung der Kinderrechte durch Verankerung eines Verfahrens zur Beteiligung und Beschwerde siehe § 45 SGB VIII.

236: Diese und weitere Methoden zur Erhebung, Auswertung und Dokumentation der Kinderperspektiven finden sich hier: Nentwig-Gesemann et al. (2020b).

237: Zur Vertiefung zu diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren, siehe Backhaus/Wolter (2019).

238: Zur Einbeziehung von Kinderperspektiven in die Qualitätsentwicklung, siehe Nentwig-Gesemann et al. (2020b).

239 Literaturempfehlung zum Thema Kita-Leitung: Strehmel/Ulber (2020).

240: Vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2022), S. 19.

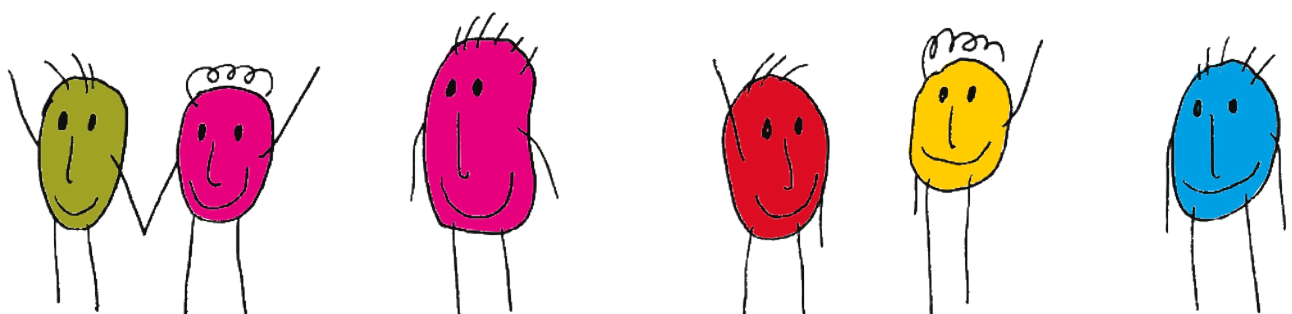
241: Vgl. Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018).

242: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014), S. 128 f.

243: Vgl. Mieth et al. (2018), S. 45.

244: Vgl. Hundt/Marion (2013), S. 24 ff. und S. 39.

245: Vgl. Kalicki (2010), 193 ff.



Anhang

GLOSSAR

Bindung und Beziehung

Als Bindung wird das emotionale Band zwischen zwei Personen – insbesondere zwischen Eltern und Kindern – bezeichnet, das oft lebenslang von Bedeutung ist. In der frühen Kindheit haben Bindungen mit Vertrauen zu tun und sichern das Überleben von Kleinstkindern. Auch Beziehungen können biographisch bedeutsam sein, sind allerdings auch teilweise flüchtig oder von kurzer Dauer. Es besteht darüber hinaus noch ein weiterer Unterschied zwischen Bindungen und Beziehungen: In für Kinder stressauslösenden Situationen – wie zum Beispiel beim Übergang in die Kindertageseinrichtung – reduziert die Anwesenheit einer Bindungsperson den Stress und gibt dem Kind die nötige Sicherheit zum Spielen und Lernen. Die Anwesenheit einer Bindungsperson – ob in der Familie oder beim Übergang in die Tageseinrichtung – kann also das Explorationsverhalten bei Kindern fördern.²⁴⁶

Der „sichere Hafen“

In jedem Menschen gibt es von Geburt an das Bedürfnis nach Neuem und Vertrautem. Diese beiden Verhaltenssysteme bezeichnete John Bowlby als Explorations- und Bindungsverhalten und beide Systeme sind bei jungen Kindern stets abwechselnd aktiv. So kann ein Kind, das beispielsweise die Anwesenheit der Eltern vermisst, nicht explorieren und lernen. Fühlt es sich hingegen sicher und ohne Stress, kann es auf das Neue zugehen und sich weiterentwickeln. Deshalb stellen vertraute erwachsene Bindungspersonen nach Bowlby einen „sicherer Hafen“ für die Kinder dar.²⁴⁷

Dialogisch beobachten

Der interessierte Dialog und die bewusste Beobachtung sind die beiden wesentlichen Zugänge zu den Bildungsprozessen der Kinder. Als Bildungsbegleiter wollen pädagogische Fachkräfte Kinder verstehen. Sie beobachten genau, was Kinder tun und nehmen sich im Alltag Zeit, um mit Kindern über ihre individuellen Gedanken, Sichtweisen und Themen ins Gespräch zu kommen. Die pädagogischen Fachkräfte spiegeln an die Kinder zurück, was sie wahrnehmen, was sie erstaunt, was sie bewundern und was sie fasziniert oder auch irritiert. So erfahren die Kinder Resonanz durch die pädagogischen Fachkräfte und werden in ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung bestärkt. Die eigenen Deutungen, Erklärungen, Begründungen und Sichtweisen des Kindes stellen wiederum elementar wichtige Rückmeldungen an die pädagogischen Fachkräfte dar. Pädagogische Fachkräfte werten verschriftlichte Beobachtungen und ausgewählte Gesprächspassagen aus und nähern sich so dem, was für die Kinder gerade bedeutsam ist, worüber sie nachdenken, was sie sich fragen, was sie tun und erleben wollen, an.

Dialogisch interagieren

Pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern dialogisch interagieren, nehmen bewusst wahr, was Kinder ausdrücken (Sprache, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Engagiertheit). Sie agieren selbst bewusst so, dass ihr Gegenüber ihre Ausdrucksweise verstehen kann und zu einer Antwort eingeladen wird. Dialogisches Interagieren bedarf einer hohen Aufmerksamkeit und Bewusstheit der pädagogischen Fachkräfte, sowohl für den eigenen Ausdruck wie auch jenen des Kindes. Marte Meo²⁴⁸ ist eine Methode, mit der pädagogische Fachkräfte sich in diese Richtung gezielt weiterentwickeln können. Durch Videographie bietet die Methode Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit eigenen Ausdrucksformen und deren Wirkung auf Kinder.

Eltern und Familie

Die gesellschaftliche Vorstellung von Familie ist im Wandel: Es gibt vielfältige Konstellationen und Lebensrealitäten, die heute Familie darstellen. Dabei spielen längst nicht nur leibliche Elternschaft, sondern auch soziale und rechtliche Sorgebeziehungen eine Rolle.²⁴⁹ Familie ist kein statisches Konstrukt, sondern wird immer wieder neu verhandelt²⁵⁰. Pädagogische Fachkräfte können sich daran orientieren, wen das Kind selbst als Familie bezeichnet. Darunter können zum Beispiel auch Mitbewohner und Mitbewohnerinnen, nachbarschaftliche oder freundschaftliche Beziehungen fallen – und natürlich auch Großeltern und andere Angehörige. Familiäre Strukturen sind in allen Formen des Zusammenlebens zu finden, etwa auch im betreuten Wohnen oder in Patchwork-Konstellationen. Zentral ist die dauerhafte, verlässliche und emotionale Beziehung zum Kind.

Entwicklungsgerecht/Entwicklungsangemessen

Die beiden Begriffe werden als Fixpunkt verwendet, um Kinder vor Über- und Unterforderung zu schützen. Sie wenden sich klar gegen eine Orientierung an statischen Kategorien wie Alter und fordern pädagogische Fachkräfte auf, für jedes Kind individuell dessen aktuellen Entwicklungsstand als Maßstab herauszufinden. Entwicklungsgerechte bzw. -angemessene Bedingungen stellen pädagogische Fachkräfte her, indem sie für vielfältige Anregungen sorgen, die Kinder inspirieren. Sie lassen zudem Herausforderungen zu, die ein Stück weitergehen als das, was ein Kind bisher schon gemeistert hat. Auf diese Weise halten sie jedem Kind den Raum der Entwicklung offen.

Erkunden als Aktivität der Kinder

Mit Erkunden ist das selbsttätige Tun von Kindern gemeint, durch das sie ihre Umgebung aktiv wahrnehmen und kennenlernen. Mit Augen, Ohren, Mund, Händen und Füßen sammeln Kinder vielfältige Informationen und machen sich so ein Bild von der Welt. Häufig wird im Zusammenhang mit dem kindlichen Lernen auch das Wort „explorieren“ benutzt. Dies ist eine noch stärkere Form des Erkundens, indem Kinder z. B. Gegenstände intensiv betrachten, betasten und dabei die verschiedenen Eigenschaften und Funktionen ausprobieren. Erkunden und Explorieren sind wichtige Bestandteile des forschenden Lernens, das auch noch das so genannte „Experimentieren“ umfasst. Dies ist

im wissenschaftlichen Sinn eine gezielte Untersuchung von Objekten oder Phänomenen mit einem bestimmten Ablauf, die sich eher bei älteren Kindern beobachten lässt. Dabei beginnen Kinder z.B. über verschiedene Möglichkeiten zur Lösung eines Problems oder zum Verstehen eines Phänomens nachzudenken.

Erkunden als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns

Pädagogisches Erkunden ist eine Grundhaltung der Neugierde und des Verstehen-Wollens. Pädagogische Fachkräfte beobachten Kinder und führen Dialoge mit ihnen, um die Interessen, die Wünsche und die Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen. Sie sind mit Kindern und Eltern im Austausch über deren Lebenssituationen und interessieren sich für sozialräumliche und gesellschaftliche Bedingungen, die auf das Leben der Kinder und Familien einwirken. Diese Zugänge nutzen sie, um das, was Kinder in der Kita zeigen, tun, äußern oder verbergen zu erkennen, zu verstehen und davon pädagogisches Handeln abzuleiten.

Familienkultur

Familienkultur ist ein Begriff der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und wird verstanden als das „jeweils einzigartige Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven einer Familie, in das auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse, mit Ortswechseln, mit Diskriminierung oder Privilegierung eingehen.“²⁵¹

Feinfühligkeit und die „hinreichend gute Mutter“ (good enough mother)

Feinfühligkeit ist ein durch die Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth (1913 – 1999) geprägter Begriff (*engl. maternal sensitivity*), der die Reaktion einer Bezugsperson gegenüber einem Kleinkind beschreibt. Im Kontext der Bindungstheorie entwickelte M. Ainsworth ein Instrument, das die Qualität der Feinfühligkeit misst und Aufschlüsse über die Bindungsqualität zwischen Kind und Bezugsperson bietet. Zu den Kriterien für Feinfühligkeit gehören: Die Wahrnehmung der Signale des Kindes, die richtige Interpretation dieser Signale, die zeitlich prompte Reaktion und die Angemessenheit in Bezug auf den Entwicklungsstand und die Interessen des Kindes. Fanden die so genannten „Feinfühligkeitsskalen“ von M. Ainsworth zunächst vor allem Anwendung in der Kindheitsforschung, so hat sich Feinfühligkeit inzwischen als wichtiges Merkmal der Qualität von Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kleinkindern etabliert und ist u. a. auch Bestandteil der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften.

Fragen nach der Qualität des Verhaltens von Bezugspersonen gegenüber ihren Kindern finden sich auch bei D. Winnicott (1896 – 1976), der den Begriff der „hinreichend guten Mutter“ („good enough mother“) entwickelte. Da er seine Studien wie auch M. Ainsworth überwiegend ab den 1950er Jahren durchführte, fanden seine Untersuchungen meist mit Kindern und ihren Müttern statt. Dabei erkannte er, dass Mütter (wie auch Väter) gegenüber ihren Kindern auch gemischte Gefühle haben können und formulierte daraufhin einige Verhaltensweisen für Eltern – sozusagen

„Mindestanforderungen“ für den Umgang mit ihren Kindern, um diesen eine gesunde kindliche Entwicklung zu ermöglichen. Dazu gehört nach Winnicott, einfühlsam, warmherzig und empathisch gegenüber dem Baby zu sein und auf seine Bedürfnisse einzugehen. Ebenfalls gehört dazu, eine „nährende Umgebung“ zu schaffen, in der sich das Baby sicher und geborgen fühlt (Winnicott 1963).

Kinderperspektiven

„Mit den ‚Perspektiven‘ der Kinder ist ein komplexes Konstrukt gemeint: ihre Erfahrungen und Erlebnisse, ihr alltägliches Leben und Erleben, ihre Themen und Interessen, ihre Art zu denken und zu handeln, ihre Vorstellungen, Meinungen, Relevanzen und Wünsche, auch ihre Beschwerden und ihre Verbesserungsvorschläge“²⁵² Diese in den Blick zu nehmen, bringt pädagogische Fachkräfte in die Lage, Kinder besser zu verstehen. Pädagogische Fachkräfte, die Kinderperspektiven erheben und auswerten, können daraus weitreichend Schlüsse für eine aktuell passende pädagogische Arbeit ableiten. Der Kinderperspektivenansatz bietet dafür eine fundierte Grundlage. Er hält Wissen über das bereit, was Kindern in der Kita wichtig ist. Dieses kann von pädagogischen Fachkräften als Ausgangslage für eigene Erkundungen in der Kita genutzt werden. Dafür sind Methoden für die Erhebung von Kinderperspektiven und für die Auswertung der Gespräche enthalten. Auf der Internetseite²⁵³ der Bertelsmann-Stiftung finden sich aktuelle Veranstaltungshinweise, die Materialien und eine Liste der Multiplikator*innen für Kinderperspektiven aufführen, welche Kitas und Trägern bei der Einführung des Kinderperspektivenansatzes begleiten und beraten können.

Projekte in der Kita

Projekte in der Kita sind ein Prozess, in dem Kinder begleitet von Erwachsenen oder allein tiefgehend und aus mehreren Richtungen über einen längeren Zeitraum hinweg ein Thema ihrer Lebensrealität erkunden, erforschen und sich damit beschäftigen können. Merkmale von Projekten sind neben einer Suche nach Lösungen für ein Problem und dem Nachgehen von eigenen Fragen auch die enge Verzahnung von Handeln und Reflexion. Dabei bieten Erwachsene den Kindern eine Art Struktur für ihr Nachdenken und Tun, die Projekt-Schritte und weiteren Themen bestimmen aber die Kinder. Meist finden sich dabei so genannte „generative“ Themen (vgl. P. Freire 1970), d. h. Themen, die für die Kinder von Bedeutung sind, wie Krankheit oder Tod, aber auch alltägliche Erfahrungen der Kinder wie „Licht und Schatten“ oder „Wer ist hier der Bestimmer?“ (vgl. Reggio Children 2004). Besonders im Situationsansatz und in der Reggio-Pädagogik finden sich viele Projekte, bei denen Kinder ihren eigenen Fragen nachgehen und ihre Kompetenzen selbstbestimmt erweitern.

Resilienz

Mit Resilienz wird die Fähigkeit eines Menschen bezeichnet, belastende Lebensumstände gut zu meistern und mit negativen Ereignissen angemessen umzugehen, d. h. die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (vgl. Wustmann 2004). Dabei ist Resilienz keine

angeborene Eigenschaft, sondern ein Entwicklungsprozess, der mit verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen zusammenhängt. So begünstigen stabile, unterstützende und zugewandte Bindungen sowie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit die Entwicklung von Resilienz bei Kindern („Schutzfaktoren“). Zu den erschwerenden Lebenserfahrungen für die Entwicklung von Resilienz zählen das Fehlen stabiler Bindungen, die Erfahrung von Gewalt sowie mögliche körperliche Belastungen in der frühen Kindheit.

Resonanz

Wenn sich eine Resonanzbeziehung einstellt oder ausbildet, kommt es zu einer starken Wechselwirkung zwischen zwei Menschen. Etwas ergreift das Kind und die pädagogische Fachkraft bzw. mehrere Kinder. Sie haben einen intensiven Kontakt miteinander. So bildet sich ein Draht zwischen Subjekt und Welt, der glühen und manchmal auch reißen kann. Wenn das Bemühen eines Kindes ohne Resonanz, ohne Widerhall bleibt, wenn nichts zurückkommt, wenn es das Gefühl hat, „ins Leere zu reden“, wenn es also keinen Resonanzraum gibt, bleiben Interaktionsbeziehungen stumm.²⁵⁴

Salutogenese

Das Konzept der Salutogenese geht auf den Medizinsoziologen Aaron Antonovsky zurück und beschäftigt sich mit der Frage, warum Menschen gesund bleiben. Gesundheit und Krankheit werden nicht als alternative Zustände, sondern vielmehr als gedachte Endpunkte eines gemeinsamen Kontinuums verstanden. Es gibt fließende Übergänge und zahlreiche Zwischenstadien zwischen Gesundheit und Krankheit, welche die subjektive und die objektive Befindlichkeit angeben. *Antonovsky macht es von der Grundeinstellung eines Menschen – seinem Kohärenzgefühl – abhängig, wie gut er in der Lage ist, vorhandene Ressourcen zum Erhalt seiner Gesundheit und seines Wohlbefindens zu nutzen.*

Themen der Kinder

Als „Themen“ werden in der Pädagogik die Fragen oder Tätigkeiten von Kindern bezeichnet, die in Projekten oder im Kita-Alltag beobachtet werden können und handlungsleitend für weitere gemeinsame Aktivitäten sind. Diese können Facetten unterschiedlicher Bildungsbereiche berühren. Es sind auch beobachtbare Handlungen von jüngeren Kindern wie Ein- und Auspacken, Hinein- und Hinauslegen, Schieben oder Stapeln von Gegenständen (die so genannten „Schemata“). Ältere Kinder bringen häufig durch ihre Fragen Themen in den pädagogischen Alltag ein wie z.B.: „Haben Marienkäfer so viele Punkte, wie sie alt sind?“. Themen liegen auf einer tieferen Ebene als (Sach-) Interessen von Kindern. Pädagogische Fachkräfte finden Themen der Kinder, indem sie einen roten Faden suchen, der die verschiedenen Spiele und Interessen der Kinder, Ereignisse in den Familien und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen verbindet.

Literaturverzeichnis

ALLGEMEINER TEIL

Andres, Beate., Laewen, Hans-Joachim (2011). *Infans-Konzept der Frühpädagogik*. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Bange, Dirk; Georgi, Claudia (2017). Unverzichtbar und zukunftsweisend für Kinder: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der frühkindlichen Bildung. In: *Neue Praxis (NP)* (H. 6), S. 553–559

Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2017). *Interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Prozessen und Wirkungen der internen Evaluation in Berliner Kitas*. Berlin.

Beyersdorff, Sabine; Lauer, Milena (2020). *Werkzeugkiste 2.0 für die Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm*, Weimar: Verlag das Netz.

Cameron, Claire (2008). Was verstehen wir unter Kompetenz? In: *Kinder in Europa* (H. 15). Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Deutsche Unesco-Kommission e. V. (Hrsg.) (2014): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich*. Kitas setzen Impulse für den gesellschaftlichen Wandel. Bonn

Endres, Wolfgang; Rosa, Hartmut (2016): *Resonanzpädagogik*. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim Basel: Beltz Verlag

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (Sozialbehörde) (Hrsg.) (2023). *Handreichung zur Erstellung von Schutzkonzepten*. Hamburg. www.hamburg.de/go/37176 (letzter Zugriff am: 06.09.2024).

Georgi, C. (2013): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Chance für Kitas in Hamburg. In: *KiTa Aktuell/ND* (H. 3), S. 76–78

GEW (Hrsg.) (2017). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen*. Gemeinsam leben, spielen und lernen. 5. Auflage. Frankfurt am Main.

Gutknecht, Dorothee (2014). Responsivität: Antworten und sich abstimmen. Klärung des Begriffs und Praxisbeispiele. In: *Welt des Kindes* 2/2014, Freiburg. S. 44–46. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=581:responsivitaet-antworten-und-sich-abstimmen> (letzter Zugriff am: 28.05.2024).

Hildebrandt, Frauke; Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja; Pergande, Bianka (2021). *Abschlussbericht zur Studie*, Hrsg.: Fachhochschule Potsdam/ Entwicklungsinstitut PädQUIS/ An-Institut der Alice Salomon Hochschule/ Kooperationsinstitut der Universität Graz.

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016). *Inklusion in der Kitapraxis Band 3. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten*. Berlin: Wamiki.

Merget, Ester; Aich, Gernot; Engel, Eva-Maria; Richert, Karsten (2019). *Philosophieren in der Kita zur Stärkung des Selbstkonzepts*. Überarbeitet von Karsten Herrmann. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (2019). Nifbe. S. 44–47 <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=843:philosophieren-in->

der-kita-zur-staerkung-des-selbstkonzepts (letzter Zugriff am: 28.05.2024).

Nentwig-Gesemann, Iris; Bakels, Elena; Walther, Bastian; Munk, Lisa-Marie (2020a). Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz I Qualitätsdimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, Iris; Bakels, Elena; Walther, Bastian; Munk, Lisa-Marie (2021). Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. (Hrsg.) (2023). Retinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“. Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Reicher-Pirchegger, Elisabeth; Rettenbacher, Karoline; Walter-Laager, Cathrine; (2020). Frühe mathematische Bildung zur Sprache bringen. Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie Teamsitzungen. Universität Graz. Graz.

Schäfer, Gerd. E. (2008a). Anfängergeist. In: Betrifft Kinder 10/2008. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Schäfer, Gerd. E. (2008b). Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter. In: Betrifft Kinder 08-09/2008. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Schiffer, Eckhard (2001, 8. vollständig aktualisierte Auflage 2013): Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese; Schatzsuche statt Fehlerfahndung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Schmelzeisen-Hagemann, Sarah (2012). Aufbau emotionaler Bindungen durch „Beziehungsvolle Pflege“ nach Pikler. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Schmelzeisen_OV.PDF (letzter Zugriff am 13.09.2023).

Stoltenberg, Ute (2011): Werte im Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: leuchtpol: Hier spielt die Zukunft. Kinder. Werte. Klimaschutz. Dokumentation zur Fachtagung vom 02.12. – 03.12.2010 in Potsdam. Frankfurt, S. 10-18.

Van der Beek, Angelika; Schäfer, Gerd E., Steudel, Antje (2006): Bildung im Elementarbereich – Wirklichkeit und Phantasie. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Wagner, Petra (Hrsg.) (2022a). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Auflage. Freiburg: Herder Verlag.

Wyrobnik, Irit (2021). Korczaks Pädagogik heute. Wertschätzung, Partizipation und Lebensfreude in der Kita. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zimmer, Renate (2009). Beiträge der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung zur frühkindlichen Bildung. Bonn, Berlin: Deutsche Verkehrswacht.

BILDUNGSBEREICHE

Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit

Antonovsky, Aaron (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt-Verlag

Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Gesundheit und Verbraucherschutz (BGV) – Amt für Gesundheit (Hrsg.) (2019). Leitfaden für Kindertagesstätten zur Umsetzung des Infektionsschutzgesetzes und zum Umgang mit Infektionskrankheiten in Hamburg. Hamburg.

Hartung, Susanne; Rosenbrock, Rolf; (2022). Settingansatz? Lebensweltansatz. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden.

Hildebrandt, Frauke; Walter-Laager, Cathrine; Flöter, Manja; Pergande, Bianca (2020). Kurzbericht zur Studie BiKA. Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. Fachhochschule Potsdam/ Entwicklungsinstitut PädQUIS/ An-Institut der Alice Salomon Hochschule/ Kooperationsinstitut der Universität Graz.

Maywald, Jörg (2018): Sexualpädagogik in der Kita. Freiburg: Herder Verlag.

Schmelzeisen-Hagemann, Sarah (2012). Aufbau emotionaler Bindungen durch „Beziehungsvolle Pflege“ nach Pikler. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Schmelzeisen_OV.PDF. (letzter Zugriff am: 13.09.2023).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.) (2019). Die gute gesunde Kita gestalten – Referenzrahmen zur Qualitätsentwicklung im Berliner Landesprogramm für die gute gesunde Kita. 2. Auflage. Berlin.

Viernickel, Susanne; Dreyer, Rahel; Stammer, Kristin; Vestring, Lisa; Wieland, Ulrike; Wiens, Elena (2018). Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Institut für Angewandte Forschung in Berlin. https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5_Projekte/StimS/ifaf_stimts_ergebnisse_web.pdf (letzter Zugriff am: 29.05.2024).

Von der Beek, Angelika; Schäfer, Gerd, E. Steudel, Antje (2006). Bildung im Elementarbereich – Wirklichkeit und Phantasie. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Ottawa.

Zimmer, Renate (2009). Beiträge der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung zur frühkindlichen Bildung. Deutsche Verkehrswacht. Bonn/Berlin.

Bildungsbereich: Soziokulturelles Leben

Backhaus, Anne; Wolter, Berit (2019). Wenn Diskriminierung nicht in den Kummerkasten passt. Eine Arbeitshilfe zur Einführung von diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren in der Kita. Hrsg: KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung/ Institut für den Situationsansatz. <https://situationsansatz.de/publikationen/wenn-diskriminierung-nicht-in-den-kummerkasten-passt-eine-arbeitshilfe-zur-einfuehrung-von->

diskriminierungssensiblen-beschwerdeverfahren-in-der-kita/ (letzter Zugriff am: 28.05.2024).

Derman-Sparks, Louise (2014). Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion. Vortrag 4. Baustelle Inklusion. Berlin. https://baustellen.kinderwelten.net/wp-content/uploads/2021/11/1-Louise_Derman-Sparks.pdf (letzter Zugriff am: 28.05.2024).

Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) (1983). Weltkonferenz über Kulturpolitik. Schlussbericht der von der UNESCO vom 26. Juli bis 6. August 1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz. München: De Gruyter Saur.

ISTA (Hrsg.) (2019): KiDs aktuell – Beschwerden erleichtern! Für diskriminierungssensible Beschwerdeverfahren in der Kita. 1/2019, Berlin.

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2021). Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Berlin: Wamiki, Keller, Heidi (2011). Kinderalltag [Children's everyday life]. Heidelberg: Springer Verlag.

Lauer, Milena (2021). Das ist unser Abenteuer! In: Welt des Kindes 2/2021. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Wagner, Petra (2014). Was Kita-Kinder stark macht: Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben. Berlin.

Wagner, Petra (2022b). Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit in Kitas. In: Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2022). Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz. S. 200–222.

Bildungsbereich: Kommunikation, Sprachen, Schriftkultur

Adler, Astrid; Ribeiro Silveira, Maria (2021). Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen. Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 16(4–2021). S. 403–419.

Bruner, Jerome (2008). Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe und einem Nachwort zur zweiten Auflage von Theo Herrmann. 2. ergänzte Auflage, 1. Nachdruck. Bern: Hans Huber.

Chilla, Solveig; Niebuhr-Siebert, Sandra (2017). Mehrsprachigkeit in der Kita. Grundlagen – Konzepte – Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.

Dörfler, Mechthild (Hrsg.) (2019). Beziehung als Schlüssel zur Sprache. Grundlagen einer sprachsensiblen Bildungsarbeit in der Kita. 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Grosjean, François (1989). Neurolinguistics, Beware! The Bilingual is not two monolinguals in one person. Brain and Language, 36, S. 3–15.

Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim (2017). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Herder Verlag.

Heckt, Meike; Pohlmann, Britta (2022). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Übersicht der Ergebnisse Schuljahr 2021/22. www.hamburg.de/go/271574 (letzter Zugriff am: 06.09.2024).

Hormann, Oliver; Skowronek, Merle; (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in Kitas?

Ergebnisse einer Videoanalyse. Frühe Bildung 8(4). S. 194–199.

Hormann, Oliver; Koch, Katja; Neugebauer, Lukas (2021a). Spracherwerb und Sprachunterstützung im Elementarbereich: ein Überblick. In: Salisch v., Maria; Hormann, Oliver; Cloos, Peter; Koch, Katja, Mähler, Claudia (Hrsg.). Sprachliche Bildung: Fühlen, Denken, Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen. Münster/New York: Waxmann. S. 13–21.

Hormann, Oliver; Neugebauer, Lukas; Koch, Katja (2021b). Entwicklung der Dialogstrukturen und Sprachlehrstrategien der pädagogischen Fachkräfte. In: Salisch v., Maria; Hormann, Oliver; Cloos, Peter; Koch, Katja, Mähler, Claudia (Hrsg.). Sprachliche Bildung: Fühlen, Denken, Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen. Münster/New York: Waxmann. S. 81–96.

Kannengieser, Simone; Tovote, Katrin (2014). Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe. In: Sallat, Stephan; Spreer, Markus; Glück, Christian. W. (Hrsg.). Sprache professionell fördern. Kompetent – vernetzt – innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner. S. 296–302.

Lengyel, Drorit (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 29. München.

Lengyel, Drorit (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans J. (Hrsg.). Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann Verlag. Seite 273–285.

Lengyel, Drorit; Montanari, Elke; Salem, Tanja; Graßer, Barbara (2023). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen und die Bedeutung des migrationsgesellschaftlichen und organisationalen Kontexts. In: Schelle, Regine; Blatter, Kristine; Michel, Stefan; Kalicki, Bernhard (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 228–254.

List, Gundula (2010). „Bildungssprache“ in der Kita. In Krüger-Potratz, Marianne, Neumann, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.). Bei Vielfalt Chancengleichheit. Münster u. a.: Waxmann. S. 185–196.

List, Gundula (2011). Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. WiFF Expertise Nr. 11.

Mayr, Toni; Ulich, Michaela (2006). SISMik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.

Panagiotopoulou, Argyro (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. WiFF-Expertisen. Bd. 46. München: Deutsches Jugendinstitut.

Reich, Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Reich, Hans H. (2010). Wissenschaftliche Texte: Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive (1. Auflage). München: Deutsches Jugendinstitut.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023). BBP-Box Sprache. Weimar: Verlag das Netz. S. 66.

Simon, Stephanie Sachse, Seffi (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte: Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? In: Empirische Pädagogik, 25(4). S. 426–480.

Terhart, Henrike; Winter, Christina (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme. <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/migrationsbedingte-mehrsprachigkeit-familiare-sprachpraxen-und-elementarpaedagogische-programme> letzter Zugriff am: 16.09.2023.)

Woerfel, Till (2022). Mehrsprachigkeit in Kita und Schule. Faktencheck. Mercatorinstitut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache Köln. https://migrant-integration.ec.europa.eu/system/files/2022-02/Faktencheck_Mehrsprachigkeit_in_Kita_und_Schule.pdf (letzter Zugriff am: 28.05.2024).

Bildungsbereich: Ästhetische Bildung: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel

Babbe, Karin (2009). Wind unter den Flügeln. Ein Theaterbuch für Kindergarten, Grundschulen und Hort. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Berger, Ulrike; Greiner, Jule; Pfaff, Franziska; Robie, Beate; Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.) (2004). Spiel und Klang. Die Musikalische Früherziehung mit dem Murrel. Lehrerband. Kassel: Bosse.

Brügel, Eberhard (1993). Wirklichkeit in Bildern. Über Aneignungsformen von Kindern. Remscheid: Akademie Remscheid.

Dreier, Annette (2015). Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. 8. Auflage. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Verlag.

Dreier, Annette (2017). Nichts ist im Verstand, was nicht zuvor in den Sinnen war: Zur Bedeutung der ästhetischen Bildung in der Kindheit. In: von Ballusek, Hilde (Hrsg.) (2017): Professionalisierung der Frühpädagogik, Opladen/Berlin/Toronto. S. 197–211.

Elschenbroich, Donata (2003). Weltwissen der Siebenjährigen, München.

Marquardt, Petra P., Jerg, Stefanie (Hrsg.) (2010). Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reggio Children (Hrsg.) (2020). The wonder of learning. Wamiki.

Schäfer, Gerd (2014). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Seitz, Rudolf (1998). Die Bildsprache der Kinder. Kinder lernen anders In: Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1998), Lengwil am Bodensee.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (Hrsg.) (2014). Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. 2. Auflage. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Stern, Arno (2015). Wie man Kinderbilder nicht betrachten soll. München: ZS-Verlag.

Weidemann, Gisela (2010). Jetzt machen wir Theater! Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Wolter, Berit (2016). KiDs aktuell – Kinderlieder für alle! Anregungen für eine vorurteilsbewusste Praxis. Hrsg.: KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! Fachstelle Kinderwelten/Institut für den Situationsansatz/INA Berlin gGmbH (Hrsg.). Ausgabe 2/2016.

Bildungsbereich: Digitale Medienbildung

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Wbv Media: Bielefeld.

Barth, Bertram; Flaig, Berthold, B.; Schäuble, Norbert; Tautscher, Manfred (2018). Praxis der Sinus-Milieus: Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells. Wiesbaden: Springer VS.

Brüggen, Niels; Dreier, Stephan; Gebel, Christa; Lauber, Achim; Materna, Achim; Müller, Raphaela; Schober, Maximilian; Stecher, Sina (2022). Gefährdungsatlas Digitales Aufwachen. Vom Kind Aus Denken. Zukunftssicher Handeln. 2. Auflage. Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz: Bonn.

Eggert, Susanne; Wagner, Ulrike (2016). Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Expertise im Rahmen der Studie MoFam – Mobile Medien in der Familie. JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München.

Friedrich, Robert (2022): Digital durchdrungen – was bedeutet Lebensweltorientierung heute? In: Welt des Kindes 4/2022. Freiburg: Lambertus

Lepold, Marion; Ullmann, Monika (2018). Digitale Medien in der Kita: Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis. Berlin: Herder.

Lienau, Theresa, Röck, Matthias (2022). Medienerziehung in Dialog. Nachhaltige digitale Bildung als gemeinsame Aufgabe von Kita und Familie – Gelingensbedingungen und Praxisempfehlungen. kopaed, München.

Livingstone, Sonia; Blum-Ross, Alicia (2020). Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives. Oxford University Press, Oxford.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2021). MiniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Reichert-Garschhammer, Eva (2020). Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise des IFP im Auftrag des BMFSFJ. Staatsinstitut für Frühpädagogik. <https://www.kita-digital-bayern.de/files/media/public/downloads/Endfassung-Kurzexpertise-IFP-Digitalisierung-Kindertagesbetreuung.pdf> (letzter Zugriff am: 28.05.2024).

Roboom, Susanne (2017). Mit Medien kompetent und kreativ umgehen. Basiswissen & Praxisideen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Wendt, Ruth (2021). Digitale Medien im Alltag von Familien. München: Deutsches Jugendinstitut.

Bildungsbereich: Mathematische Bildung

Benz, Christiane; Peter-Koop, Andrea; Grüßing, Meike (2015). Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum (Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I+II).

Born-Rauchenecker, Eva; Vogtländer, Anna; Weber, Katharina (Hrsg.) (2020). Frühe alltagsintegrierte mathematische Bildung. Handreichung für Lehrende: LuPE – Lehr- und Praxismaterial für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Hannover: Klett Kallmeyer.

Fthenakis, Wassilios (Hrsg.) (2009). Frühe mathematische Bildung. 1. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS (Natur-Wissen schaffen, 2).

Koch, Katja; Schulz, Andrea; Jungmann, Tanja (2020). Überall steckt Mathe drin. Alltagsintegrierte Förderung mathematischer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag (Frühpädagogik).

Lee, Kerensa (2010). Kinder erfinden Mathematik: Das Konzept mit gleichem Material in großer Menge: Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge. Kiliansroda. Verlag das Netz.

Reicher-Pirchegger, Elisabeth; Rettenbacher, Karoline; Walter-Laager, Cathrine (2020). Frühe mathematische Bildung zur Sprache bringen. Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie Teamsitzungen. Universität Graz. Graz.

Schäfer, Gerd. (2019). Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.

Schuler, Stephanie; Streit, Christine; Wittmann, Gerald (Hrsg.) (2017). Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Wiesbaden: Springer.

Schuler, Stephanie; Sturm, Nina (2019). Mathematische Aktivitäten von fünf- bis sechsjährigen Kindern beim Spielen mathematischer Spiele – Lerngelegenheiten bei direkten und indirekten Formen der Unterstützung. In: Forschung in der Frühpädagogik. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung Weltzien, Dörte; Wadepohl, Heike; Schmude, Corinna; Wedekind, Hartmut; Jegodtka, Aljoscha (Hrsg.). Freiburg: Verlag FEL. S. 59–86.

Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023). BBP-Box Mathematik. Praxisimpulse und Reflexionsanregungen für eine alltagsintegrierte mathematische Bildung in der Kita. Kiliansroda: Verlag das Netz.

Bildungsbereich: Natur – Umwelt – Technik

Hildebrandt, Elske; Hildebrandt, Frauke (2014). Hosentaschendialoge: Dialoge mit Kindern im Kita-Alltag. Fragekarten, Übungen, Beispiele. www.hosentaschen-dialoge.de (letzter Zugriff am: 28.05.2024).

Hildebrandt, Frauke; Scheidt, Alexander; Hildebrandt, Andrea; Hédervári-Heller, Éva; Dreier, Annette (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: Frühe Bildung 5 (2). S. 82–90.

Stiftung Kinder forschen (Hrsg.) (2015). Technik. Kräfte nutzen und Wirkungen erzielen. Berlin. https://www.stiftung-kinder-forschen.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere-Technik-KuW_2015_akt.pdf (letzter Zugriff am: 29.05.2024).

stiftung-kinder-forschen.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere-Technik-KuW_2015_akt.pdf (letzter Zugriff am: 29.05.2024).

AUFGABEN DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE: KITA-LEBEN MIT KINDERN GESTALTEN

Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2009). Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Freiburg: Herder.

Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2012). Richtlinien für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen. richtlinien-kita-data.pdf (hamburg.de) (letzter Zugriff am: 06.09.2024).

Comune di Reggio Emilia (Hrsg.) (2002). Die 100 Sprachen der Kinder. Weinheim.

Die Praxismappe: Kindliche Spielschemata (2019): Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Ideen für Kinder unter 3. Freiburg: Herder Verlag.

Hehn-Oldiges, Martina (2021). Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Weinheim/Basel: Beltz Pädagogik.

Heimlich, Ulrich (2017). Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München.

Leu, Hans R.; Flämig, Katja; Frankenstein, Yvonne; Koch, Sandra; Pack, Irene; Schneider, Kornelia; Schweiger, Martina (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Nentwig-Gesemann, Iris; Bakels, Elena; Walther, Bastian; Munk, Lisa-Marie (2020a). Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz I Qualitätsdimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, Iris; Bakels, Elena; Walther, Bastian; Munk, Lisa-Marie (2020b). Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II Erhebung, Auswertung und Dokumentation. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, Iris; Bakels, Elena; Walther, Bastian; Munk, Lisa-Marie (2022). Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Begleitbroschüre. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Preissing, Christa (2010). Ganz oder gar nicht? In: Welt des Kindes 5/2010. Freiburg: Lambertus

Saumweber, Katja (2014). Schemas im Early Excellence Ansatz. Berlin.

Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023). BBP-Box Sprache. Kiliansroda: Verlag das Netz.

Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2022). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg: Herder.

Wüstenberg, Wiebke; Schneider, Kornelia (2021). Ich-Du-Wir. Wie Kinder in den ersten drei Lebensjahren ihre Beziehungen miteinander gestalten: Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Berlin: Wamiki.

KOOPERATIONSAUFGABEN

Beller, Kuno (2002). Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Frühe Kindheit (H. 2). Berlin: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e. V. S. 9-14.

Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (2021): Gesund von der Kita in die Schule: Kinder und Familien im Übergang begleiten. Leitfaden für Pädagog:innen in Kita und Schule.

Berry, Gabriele (2013). Was Kita-Kinder stark macht. Den Übergang in die Schule meistern. Berlin.

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2009). Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlung an Politik, Träger und Einrichtungen. 3. Auflage. Gütersloh.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2016). Familie und frühe Bildung. (Nr. 34; Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik).

Busuleanu, Štěpánka; Nieweglowska-Köhler, Dorota (2023). Von der Kita in die Schule: Übergänge gesund gestalten. In: Welt des Kindes. SPEZIAL, 1/2023.

Busuleanu, Štěpánka; Norkeliunas-Kaeber, Isabelle (2022a). Praxiskonzept „Gesund von der Kita in die Schule“ für Pädagog:innen in Kita und Schule – Bausteine für die Gestaltung einer Kooperation. Berlin: Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) in der Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA).

Busuleanu, Štěpánka; Norkeliunas-Kaeber, Isabelle (2022b). Gemeinsam bis zum Schulstart. Übergänge gesund gestalten. In: Betrifft KINDER, Heft 07–08/2022.

Busuleanu, Štěpánka (2020). Wenn Ihnen Eltern nicht sympathisch sind. Professionell handeln – eine Arbeitshilfe. In: Kindergarten heute. 2/2020. Verlag Herder. S. 30-31.

Busuleanu, Štěpánka; Höhme, Evelyne (2020). Eine vorurteilsbewusste Dialogkultur mit Familien entwickeln. In: KiTa aktuell spezial. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita. 2/2020. S. 51–53.

Busuleanu, Štěpánka; Höhme, Evelyne (2019). Dialog schaffen. Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern stärken. Institut für den Situationsansatz/Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung in der Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH. Berlin.

Der Paritätische; Diakonie; GEW (Hrsg.) (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Berlin.

Deutsches Jugendinstitut; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WIFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10. München.

Freie und Hansestadt Hamburg (2022). Bildungsplan Grundschule. <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/16762732/start-grundschule-2022/> (letzter Zugriff am: 29.05.2024).

Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Rönau-Böse, Maike (2022). Resilienz. 6. Auflage. Stuttgart: Utb.

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2011). Übergänge verstehen und begleiten, Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hédervári-Heller, Eva (Hrsg.) (2019). Eingewöhnung und Bindung. Psychoanalytische und bindungstheoretische Grundlagen für Eingewöhnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen, Frankfurt a. M.: Reinhard.

Hundt, Marion (2013): Pädagogik und Recht in der Kindertagesbetreuung. Kronach: Verlag Karl Link.

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016). Inklusion in der Kitapraxis, Band 1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: Wamiki.

Jugendministerkonferenz; Kultusministerkonferenz (2022). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.

Jurczyk, Karin (2014). Doing Family: der Practical Turn der Familienwissenschaften. In: Steinbach, Aanj; Hennig, Marina; Arránz Becker, Oliver (Hrsg.). Familie im Fokus der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Kalicki, Bernhard (2010). Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (2). S. 193–205.

Keller, Heidi (2011). Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Heidelberg.

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári-Heller, Éva (2013). Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Berlin.

Lienau, Theresa; Roessel van Lies (2022). Eltern in die frühkindliche Medienerziehung einbeziehen – aber wie? Ein Überblick über Herausforderungen und förderliche Faktoren. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung.

Lienau, Theresa; Röck, Matthias (2022). Medienerziehung im Dialog. Nachhaltige digitale Bildung als gemeinsame Aufgabe von Kita und Familie – Gelingensbedingungen und Praxisempfehlungen. München: Kopaed.

Mieth, Cindy; Baier, Jill; Buhl, Monika Freytag, Tanya Miller, Carola (2018). Organisationsentwicklung in Kitas – Beispiele gelungener Praxis. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). GOrBiKs – Gemeinsamer Orientierungsrahmen für Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. 2. Auflage. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Möller, Jens-Christian; Schlenther-Möller, Ester (2007). Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis. 8. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Ramseger, Jörg Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008). PONTE – Kitas und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Reggio Children (Hrsg.) (2002). Consigliaria. I bambini di 5–6 anni raccontano ai bambini di 3 anni la scuola dell'infanzia che li ospiterà, Reggio Emilia.

Stern, Daniel (2007). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.

Strehmel, Petra, & Ulber, Daniela (2020). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Stuttgart, Kohlhammer

Winnicott, Donald, W. (2006). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

FUSSNOTEN

- 1 In den Hamburger Bildungsleitlinien werden Perspektiven von Kindern auf Grundlage der Erkenntnisse von Iris Nentwig-Gesemann und ihres Teams beschrieben, vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2020a/2020b).
- 2 In der AG Bildungsleitlinien waren vertreten: AWO, Caritas, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk, Elbkinder, Der Paritätische, SOAL und der Landeselternausschuss sowie die Sozialbehörde.
- 3 UN Kinderrechtskonvention.
- 4 Bertelsmann Stiftung (2019).
- 5 Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2020a/b).
- 6 Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration, <https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/>.
- 7 Vgl. Bundeskinderschutzgesetz und Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (Sozialbehörde) (Hrsg.) (2023).
- 8 Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz.
- 9 Diese Wechselwirkung wird auch Intersektionalität genannt. Erfahren ein Kind und seine Familie aufgrund mehrerer zugleich wirkender Faktoren Diskriminierung, wird dies als Mehrfach- oder intersektionale Diskriminierung bezeichnet.
- 10 Kinder mit Behinderungen sowie Kinder in Armutslagen, wovon im letzteren Fall besonders Kinder von Alleinerziehenden und Kinder in migrantischen Familien betroffen sind.
- 11 Vgl. Bericht des UN-Ausschusses zur Umsetzung der Konvention (2023) <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/bericht-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-in-deutschland>, vgl. Punkt 53-56.
- 12 Vgl. Art. 2 und 28 der UN-Kinderrechts-Konvention (1989): <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>.
- 13 Forum Frühkindliche Bildung (Hrsg.) (2020), S. 5.
- 14 Brundtland-Kommission (1987), S. 15.
- 15 Stoltenberg, Ute (2011), S. 10 ff.
- 16 Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2021).
- 17 Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2021), Handlungsfeld IV.
- 18 Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2021), Handlungsfeld V.
- 19 § 22 (3) SGB VIII.
- 20 Weitere Ausführungen zur Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“ enthält: Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. (Hrsg.) (2023).
- 21 In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle umfassten Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel 7: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 22 UN-Kinderrechtskonvention.
- 23 SGB VIII § 1 Absatz 3 Nr. 1.
- 24 Vgl. <https://www.diakonie-hamburg.de/de/fachthemen/armut/daten-fakten-und-fragen-zur-armut-in-hamburg/index.html>.
- 25 KibG § 2 und SGB VIII § 1 Abs. 3.
- 26 Gutknecht (2014), S. 44 ff.
- 27 Auch Neurodivergenz, als Bandbreite der spezifischen Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen von Menschen. Hierzu zählen unter anderem Autismus oder Autismus-Spektrum-Störungen, die sog. Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts-Störung (ADHS), Dyslexie (vormals Lese-Rechtschreibschwäche) und andere, vgl. <https://www.familienservice.de/-/neurodiversity%C3%A4t-bei-kindern>.
- 28 Schäfer (2008), S. 7 ff.
- 29 Als Grundlage und Orientierung gelten: die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948; das Grundgesetz 1949; die UN-Kinderrechtskonvention 1989; das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz 2006; und die UN-Behindertenrechtskonvention 2009. Zu Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung siehe auch: BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, S. 155 ff.
- 30 Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 20.
- 31 Stoltenberg (2011), S. 10 ff.
- 32 Vgl. § 9 SGB VIII.
- 33 ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016), S. 14.
- 34 Dies wird auch als handlungsleitende Orientierung bezeichnet. Vgl. Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2017), S. 11 ff.
- 35 Die in der englischen Version der UN-Kinderrechtskonvention verwendete Formulierung „best interest of the child“ wurde hier in direkter deutscher Übersetzung verwendet. In der offiziellen deutschen Übersetzung wurde dies mit „Kindeswohl“ übersetzt (Art. 3, Abs. 1).
- 36 Die Handreichungen der „Standards für die praktische Ausbildung in Hamburg“ sind immer in der aktuellen Fassung auf der Homepage des HIBB hinterlegt: [Praxisstandards-FSH-2018.pdf](https://www.hibb.de/Praxisstandards-FSH-2018.pdf) (hamburg.de).
- 37 Für die Erkundung eignen sich offene, ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren wie z.B. die Bildungs- und Lerngeschichten.
- 38 Geeignet sind offen geführte Gespräche und nonverbale Dialoge mit Kindern, in denen sich pädagogische Fachkräfte einzig für die Sicht- und Denkweisen der Kinder interessieren.
- 39 Vgl. Andres/Laewen, (2011), Modul 3, Arbeitsblatt 1.
- Eine ausführlichere Erläuterung von Themen ist im digitalen Material zur Methode „Zielorientierte Planung pädagogischer Aktivitäten“ der Werkzeugkiste 2.0 enthalten Beyersdorf/Lauer (2020), S. 67 ff.

- 40 In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 41 Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2020a/2020b).
- 42 Vgl. Leu et al. (2007).
- 43 z.B. Menschenwürde, Freiheit, Verantwortung, Selbstbestimmung, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Teilhabe und Beteiligung.
- 44 Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag wurde von Janusz Korczak geprägt. Weitere Erläuterungen zur Pädagogik Korczaks enthält: Wyrobnik (2021).
- 45 Vgl. Cameron (2008), S. 15.
- 46 Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibG) (2004), § 2.
- 47 Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 4.
- 48 Vgl. Derman-Sparks (2014).
- 49 Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 6.
- 50 von der Beek et al. (2006), S. 51.
- 51 <https://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/gesundheitsfoerderung-bei-kindern-und-jugendlichen/hintergruende-daten-materialien/hintergrund/>
- 52 Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1986), S. 1.
- 53 Vgl. Antonovsky (1997).
- 54 Von der Hamburgischen Gemeinschaft für Gesundheitsförderung entwickeltes Programm zur Förderung des seelischen Wohlbefindens von Kindern: www.schatzsuche-kita.de.
- 55 Oft wird Kindern die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung ihrer Ruhebedürfnisse abgesprochen. Dieses Beispiel entstammt dem Bericht einer pädagogischen Fachkraft im Rahmen einer Fortbildung. Die Namen sind geändert.
- 56 Schmelzeisen-Hagemann (2012).
- 57 Für weitere Informationen zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung, siehe: Zimmer (2009).
- 58 Vgl. Maywald, (2018), S. 99 f.
- 59 Beispielhafte Regeln: ebd., S. 100.
- 60 Ebd., S. 101.
- 61 <https://www.hamburg.de/kinderschutz/>.
- 62 Selbstbestimmung beim Essen ist ein Kinderschutzaspekt, vgl. Hildebrandt et al. (2020), S. 25 ff.
- 63 Vegane Ernährung ist für Kinder laut DGE nicht empfehlenswert. Für Kinder, deren Eltern oder Familienangehörige sich vegan ernähren, ist das allerdings ein lebensweltbezogenes Thema und als solches pädagogisch zu bearbeiten. Die Werte, die zur Entscheidung für vegane Ernährung bei Familienmitgliedern führen, sind dabei wertschätzend zu thematisieren.
- 64 Freie und Hansestadt Hamburg, BGV Amt für Gesundheit (Hrsg.) (2019)
- 65 Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 4.
- 66 Vgl. Ebd., S. 23.
- 67 Ebd., S. 10.
- 68 Keller (2011), S. 14.
- 69 Vgl. Deutsche UNESCO Kommission (1983), S. 121.
- 70 KibG § 2 und SGB VIII § 1 Abs. 3.
- 71 Wagner (2022a), S. 246.
- 72 Vgl. Wagner (2014), S. 21.
- 73 In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 74 Lauer (2021), S. 14 ff.
- 75 Derman-Sparks (2014), S. 5.
- 76 UN-Kinderrechtskonvention, Art. 12.
- 77 Für weitere Informationen zu diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren, siehe: KiDs (Hg) (2022) oder: Backhaus/ Wolter (2019).
- 78 Adaptiert aus Backhaus/Wolter (2019), S. 18.
- 79 Wagner (2022a), S. 31 f.
- 80 ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2021), S. 12 f./ S. 75 ff.
- 81 Ebd., S. 12 f./ S. 107 ff.
- 82 Ebd., S. 12 f./ S. 141 ff.
- 83 Vgl. Wagner (2022a).
- 84 ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2021), S. 12 f./ S. 175 ff.
- 85 Wagner (2022b), S. 208.
- 86 Die Behörde für Kultur und Medien unterstützt die Aufarbeitung mit „Hamburg dekolonisieren!“, dem stadtweiten Erinnerungskonzept zum Umgang mit Hamburgs kolonialem Erbe und seinen gesellschaftlichen Folgen.
- 87 Vgl. Hormann et al. (2021b), S. 81 ff.
- 88 Vgl. List (2010), S. 185 ff.
- 89 Vgl. Heckt/Pohlmann (2022).
- 90 Vgl. Adler/Ribeiro Silveira (2021), S. 403 ff.
- 91 Linguizismus nennt man die Diskriminierung, die in der Höherbewertung von Sprachen liegt und in der Abwertung anderer. Der aktuelle Neo-Linguizismus, der nur bestimmte Sprachen abwertet, wird auch als eine Form von Rassismus bezeichnet, vgl. IDA e.V. – Glossar.
- 92 Linguizismus in Verbindung mit Anti-Schwarzem-Rassismus, antimuslimischem Rassismus, Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze, Rassismus gegen Geflüchtete.
- 93 Vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert (2017)
- 94 Vgl. Reich (2010), S. 8.
- 95 Vgl. Panagiotopoulou (2016), S. 10.
- 96 Vgl. Woerfel (2022).
- 97 Vgl. Terhart/Winter (2017); Panagiotopoulou (2016).
- 98 List (2011), S. 100.
- 99 Vgl. Bruner (2008).
- 100 Vgl. Lengyel (2017), S. 273 ff.
- 101 Im Falle einer familialen Migrationsgeschichte des Kindes wird von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gesprochen. Hiermit wird berücksichtigt, dass gesellschaftliche Sprachenverhältnisse bzw. -hierarchien bedeutsam sind für die Sprachaneignung und die Sprachennutzung von Kindern und dass sich die in Familien genutzten Sprachen bzw. Variationen von jenen unterscheiden können, die in einem spezifischen Land genutzt werden. Dies ist unter anderem relevant für die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung eines Kindes, vgl. Panagiotopoulou (2016).
- 102 Vgl. Woerfel (2022)

- 103 Twi ist eine Sprache, die vor allem in Ghana gesprochen wird, wo sie auch eine der Amtssprachen ist.
- 104 Vgl. Hormann et al. (2021b), S. 13 ff.
- 105 Bei der Auswahl von entsprechenden Instrumenten ist darauf zu achten, dass mit ihnen die sprachlichen Bildungsprozesse von Kindern in den Blick geraten, die in Interaktion zwischen Kindern mit ihrem materiellen und sozialen Umfeld stattfinden, und dass Mehrsprachigkeit berücksichtigt wird. Eine Übersicht über mögliche Verfahren, die Letzteres gewährleisten, findet sich z. B. hier: Lengyel (2012).
- 106 Monitoring der Sprachförderung | IfBQ (hamburg.de) (Zugriff: 06.09.2024).
- 107 www.hamburg.de/go/145976 (Zugriff: 06.09.2024).
- 108 Vgl. Reich (2008).
- 109 Kannengieser/Tovote (2014), S. 300.
- 110 Vgl. Simon/Sachse (2011), S. 426 ff.
- 111 Vgl. Hormann et al. (2021b), S. 81 ff.
- 112 Vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert (2017), S. 127.
- 113 Vgl. Lengyel (2017), S. 277.
- 114 Vgl. Lengyel et al. (2023), S. 228 ff.
- 115 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023), S. 66.
- 116 Haug-Schnabel/Bensel 2017, S. 49.
- 117 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023), S. 51. Ebd.
- 119 Vgl. Angelehnt an Viernickel/Völkel (2017), S. 69.
- 120 Vgl. Lengyel (2012).
- 121 Vgl. Viernickel/Völkel (2017).
- 122 Vgl. Dörfler (2019).
- 123 Vgl. u. a. Schäfer (2014); Dreier (2017), S. 197 ff.
- 124 Vgl. Rahmenkonzept Kinder- und Jugendkultur in Hamburg: Rahmenkonzept für Kinder- und Jugendkulturförderung (hamburg.de).
- 125 Die Metapher der „100 Sprachen der Kinder“ stammt aus der Reggio-Pädagogik, die seit den 1980er Jahren die öffentliche Kindererziehung durch ein modernes Bildungsverständnis und die Einbeziehung der Künste in die pädagogische Arbeit von Kitas weltweit veränderte.
- 126 www.kinderundjugendkultur.info/.
- 127 Brügel (1993), S. 40 f.
- 128 Themen von Kindern sind z. B.: „Als ich noch ein Baby war“ oder „Ein Torwart aus Ton“, vgl. Reggio Children (2002).
- 129 Vgl. Elschenbroich (2003), S. 212.
- 130 Zur vorurteilsbewussten Liedauswahl, siehe: Wolter (2016)
- 131 Vgl. Berger et al. (2004), S. 46 ff.
- 132 www.klangstrolche.de
- 133 <https://www.elbphilharmonie.de/de/schule-und-kita>
- 134 <https://www.jung-staatsooper.de>
- 135 Vgl. Marquardt/Jerg (2010); Weidemann (2010).
- 136 Marquardt (2010), S. 23.
- 137 Marquardt (2010), S. 33.
- 138 Wolter (2016), S. 3.
- 139 Im Zeitverlauf: Bücher, Zeitungen, Radio, Kino, Fernsehen.
- 140 Vgl. Friedrich (2022)
- 141 Reichert-Garschhammer (2020) hat diese Bereiche für den frühkindlichen Kontext näher beschrieben und ausdifferenziert.
- 142 Zu möglichen Risiken vgl. Brüggem et al. (2022).
- 143 Vgl. <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/impulse/digital-inklusive-bildung/barrierefreie-bildung-mit-assistiver-technologie/ueberblick-assistive-technologien>
- 144 Vgl. Barth et al. (2018).
- 145 Rudine Sims Bishop formulierte 1990 für Kinderbücher, sie sollten als Spiegel, Fenster und Schiebetüren fungieren: Kinder sollen sich darin selbst erkennen, sie sollen in andere Welten blicken können und sie sollen in andere Welten eintreten können. <https://www.scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>. Vgl. auch Kriterien der Fachstelle Kinderwelten zur diskriminierungskritischen Auswahl von Kinderbüchern für vorurteilsbewusste und inklusive Bildung. https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/11/Kriterien_Kinderbuchauswahl.pdf.
- 146 www.tidenet.de/mitmachen/jugendliche-kinder/elternmedienlotse
- 147 Vgl. Fthenakis (2009), S. 64.
- 148 Vgl. Reicher-Pirchegger et al. (2020), S. 15.
- 149 Vgl. Schäfer (2019), S. 247.
- 150 Vgl. Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (2023).
- 151 Vgl. Reicher-Pirchegger et al. (2020), S. 19; Benz et al. (2015), S. 8 ff.
- 152 Lee (2010).
- 153 Vgl. Schuler et al. (2017), S. 142/255; Benz et al. (2015), S. 62/76.
- 154 Vgl. Koch et al. (2015), S. 43 ff.
- 155 Vgl. Born-Rauchenecker et al. (2020), S. 87 ff.
- 156 Vgl. Schuler et al. (2017), S. 161.
- 157 In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 158 Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 14.
- 159 Am Earth Overshoot Day – oder Welterschöpfungstag – haben wir das Ressourcenbudget der Natur für das ganze Jahr aufgebraucht.
- 160 Stiftung Kinder forschen (Hrsg.) (2015).
- 161 www.hamburg.de/go/624648.
- 162 Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 14.
- 163 Ebd.
- 164 Stiftung Kinder forschen (Hrsg.) (2015).
- 165 Anregungen zu Nachdenk-Dialogen enthält: Hildebrandt, E./Hildebrandt, F. (2014).
- 166 In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 167 Erhebungs- und die dazugehörigen Auswertungsmethoden finden sich im Methodenschatz II bei Nentwig-Gesemann et al. (2020b).
- 168 Anregungen und Gelingensfaktoren für „gute“ Gespräche finden sich im Methodenschatz II im Anhang A1 bei Nentwig-Gesemann et al. (2020b).
- 169 Sie können so ihre lernmethodischen Kompetenzen vertiefen.
- 170 Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 20.
- 171 Das ermöglicht Kindern, sich völlig in ihre Tätigkeit zu vertiefen, darin aufzugehen und diese Konzentration als beglückend zu empfinden. Dieser mentale Zustand wird auch als Flow bezeichnet.
- 172 Pädagogische Fachkräfte haben gegenüber Kindern einen Erfahrungsvorsprung und einen Erziehungsauftrag. Sie verantworten die Organisation der Tagesstruktur mit Fixpunkten und Möglichkeiten für individuelle Freiräume.
- 173 Der Begriff Bildungsbewegungen verweist auf die Zusammenhänge unterschiedlicher Bildungsmomente, die sich im eigenaktiven Lernen sinnhaft zusammenfügen.
- 174 Die kleinen Übergänge im Tagesverlauf werden als Mikrotransitionen bezeichnet. Anregungen zu ihrer Gestaltung gibt die Impulskarte „Übergänge im Alltag begleiten“ in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023).
- 175 Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 18.
- 176 Vgl. ebd., S. 19.
- 177 In Anlehnung an, Hehn-Oldiges (2021), S. 174.
- 178 Vgl. ebd., S. 9.
- 179 Vgl. ebd., S. 12.
- 180 Vgl. ebd.
- 181 Vgl. ebd., S. 9.
- 182 Vgl. Nentwig-Gesemann, et al. (2022), S. 11. In Kitas sind die Freiräume, die Kinder als „geheime“ Orte nutzen, in der Regel pädagogisch bewusst gewählte Orte, an denen Kinder sich zurückziehen können. Pädagogische Fachkräfte verantworten diese Orte als geeignet, um neben den Explorationsbedürfnissen zugleich den Schutzrechten der Kinder und ihrer Aufsichtspflicht nachzukommen.
- 183 Vgl. ebd., S. 12.
- 184 Vgl. ebd., S. 6.
- 185 Vgl. ebd., S. 15.
- 186 Vgl. ebd., S. 16.
- 187 Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2021), S. 121.
- 188 Vgl. Nentwig-Gesemann, et al. (2022), S. 21
- 189 Mehr zu Spielschemata: Saumweber (2014), oder: Die Praxismappe: Kindliche Spielschemata (2019).
- 190 Mehr zu Beziehungen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren: Wüstenberg/Schneider (2021).
- 191 Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2023).
- 192 Vgl. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2017), S. 150 f., S. 117.
- 193 Spielschemata zeigen Kinder, wenn sie die Welt entdecken und versuchen herauszufinden, wie Dinge funktionieren und welche Wirkung sie damit erzielen können. Diese sich wiederholenden Aktionen führen zu Kategorisierungen, logischen Klassifikationen und Kombinationen dieser Muster und somit zu späteren Handlungskonzepten der Kinder.
- 194 Nentwig-Gesemann et al. (2022), S. 14.
- 195 Diese wahre Geschichte aus einer Berliner Kita ist veröffentlicht in Preissing (2010).
- 196 Spaggiari 1990 (Vortrag beim internationalen Kongress zur frühen Kindheit in Reggio Emilia).
- 197 In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 198 Der gesamte Absatz nimmt Bezug auf die Qualitätsbereiche und -dimensionen aus Nentwig-Gesemann et al. (2021), S. 36 ff.
- 199 Siehe u. a. Comune di Reggio Emilia (Hrsg.) (2002).
- 200 Angelehnt an Rudine Sims Bishop, die 1990 für Kinderbücher formulierte, sie sollten als Spiegel, Fenster und Schiebetüren fungieren: Kinder sollen sich darin selbst erkennen, sie sollen in andere Welten blicken und in diese eintreten können. <https://www.scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- 201 Vgl. Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (2012).
- 202 In den Hamburger Bildungsleitlinien werden mit dem Begriff Eltern (Sorgeberechtigte) alle Bezugspersonen eines Kindes adressiert, vgl. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien.
- 203 Vgl. Griebel/Niesel (2011), S. 82 ff.
- 204 Vgl. u. a. Hédervári-Heller 2011; Laewen et al. (2013).
- 205 Vgl. Fröhlich-Gildhoff /Rönnau-Böse (2022).
- 206 Vgl. u. a. Winnicott (2006); Stern (2007).
- 207 Busuleanu/Nieweglowska-Köhler (2023); Busuleanu/Norkeliunas-Kaeber (2022).
- 208 Grundlage können hierfür sein: Laewen et al. (2013).
- 209 Jede Kita braucht ein Eingewöhnungskonzept. Eingewöhnungsmodelle, die von Hamburger Kitas genutzt werden, sind:
- die Partizipatorische Eingewöhnung nach Marjam Alemzadeh,
 - das Berliner Modell,
 - das Münchener Modell
 - die Eingewöhnung der Peers – das Tübinger Modell.
- 210 Zu diesem bindungstheoretischen Konzept und zur Eingewöhnung von Kindern siehe auch: Laewen et al. (2013).
- 211 Vgl. Laewen et al. (2003); Hédervári-Heller (2019).
- 212 Vgl. Keller (2011).
- 213 Vgl. auch Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (2021) und Busuleanu/Norkeliunas-Kaeber (2022).
- 214 Mit der Formulierung „Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ sind alle pädagogisch Tätigen gemeint: die Erzieherinnen und Erzieher, die Sozialassistentinnen und -assistenten sowie die Sozial- und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen aus der Kita ebenso wie die Lehrkräfte, die pädagogischen Fachkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen aus der Grundschule.
- 215 Aus Studien zu Übergangssituationen wurde deutlich, dass ein Drittel aller Übergänge von der Kita in die Schule nicht gut gelingen; vgl. Niesel/Griebel (2011).
- 216 Busuleanu/Norkeliunas-Kaeber (2022), S. 42.
- 217 Vgl. Ramseger/Hoffsommer (Hrsg.) (2008).
- 218 Busuleanu/Norkeliunas-Kaeber (2022a), S. 29.

219 <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/16762732/start-grundschule-2022/>
 220 Zum ausführlichen Konzept siehe: „Das Kita-Brückenjahr... garantiert gut vorbereitet in die erste Klasse!“, erhältlich bei allen Hamburger Wohlfahrtsverbänden und Kita-Anbietern. Der Alternative Wohlfahrtsverband SOAL e.V. hält das Konzept und die Materialien mit dem Titel „Spielend von der Kita in die Schule – wie Kinder sich bilden“ zur Gestaltung des Übergangs Kita – Schule bereit.
 221 Hierzu kann die umfangreiche Materialsammlung des Brückenjahr-Konzepts genutzt werden (Materialkoffer, Kooperationskalender, Kompetenzkonzept).
 222 Reggio Children (2002), S. 18 ff.
 223 Wenn im Folgenden Bezug auf ‚Eltern‘ genommen wird, schließt dies immer leibliche und soziale Elternschaft ein.
 224 Jurczyk (2014), S. 11.
 225 ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016).
 226 Ein darauf ausgelegtes, erprobtes Fortbildungskonzept ist „Dialog schaffen“, das in Hamburg und Berlin entwickelt wurde, siehe dazu: Busuleanu/, Höhme (2019).
 227 Busuleanu/Höhme (2020), S. 51 ff.
 228 Busuleanu (2020), S. 30 f.
 229 Vgl. Lienau/van Roessel (2022), S. 46.
 230 <https://www.lea-hamburg.de/>
 231 Unterstützungseinrichtungen sind zu finden unter <https://www.hamburg.de/familienwegweiser/>
 232 <https://www.hamburg.de/verfahrenslotsen/>
 233 Lienau/Röck (2022).
 234 Der Begriff Kita-Leitung wird in den Hamburger Bildungsleitlinien für alle Formen der Leitung verwendet, z.B. auch für Leitungsteams oder Eltern-Kind-Initiativen, in denen die Leitungsaufgaben teilweise auf die einzelnen pädagogischen Fachkräfte aufgeteilt werden. Die Inhalte der Leitungstätigkeit sind sinngemäß übertragbar.
 235 Rechtliche Verpflichtung zur Sicherung der Kinderrechte durch Verankerung eines Verfahrens zur Beteiligung und Beschwerde siehe § 45 SGB VIII.

236 Diese und weitere Methoden zur Erhebung, Auswertung und Dokumentation der Kinderperspektiven finden sich hier: Nentwig-Gesemann et al. (2020b).
 237 Zur Vertiefung zu diskriminierungssensiblen Beschwerdeverfahren, siehe Backhaus/Wolter (2019).
 238 Zur Einbeziehung von Kinderperspektiven in die Qualitätsentwicklung, siehe Nentwig-Gesemann et al. (2020b).
 239 Literaturempfehlung zum Thema Kita-Leitung: Strehmel/Ulber (2020).
 240 Vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2022), S. 19.
 241 Vgl. Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018).
 242 Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014), S. 128 f.
 243 Vgl. Mieth et al. (2018), S. 45.
 244 Vgl. Hundt/Marion (2013), S. 24 ff. und S. 39.
 245 Vgl. Kalicki (2010), 193 ff.
 246 Vgl. Laewen et al 2013.
 247 Bowlby (1982).
 248 Peter Bänder et al. (2009).
 249 Wenn im Folgenden Bezug auf ‚Eltern‘ genommen wird, schließt dies immer leibliche und soziale Elternschaft ein.
 250 Jurczyk (2014), S. 11.
 251 Wagner (2022a), S. 246.
 252 <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unser-projekte/fruehkindliche-bildung/projektnachrichten/mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln-der-kinderperspektivenansatz>
 253 Vgl. Endres/Rosa (2016), S. 134 & S. 16.
 [RvWA1]Visualisierung zum Gesamtkonzept der HABE auf Grundlage der Planungslogik wird eingefügt



www.hamburg.de/go/kita
