



Sächsischer

Erziehungs-

und Bildungsplan



Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte und
Kindertagespflegepersonen in Kinderkrippen,
Kindergärten und Horten sowie Kindertagespflege

STAATSMINISTERIUM
FÜR KULTUS



Freistaat
SACHSEN

Liebe pädagogische Fachkräfte, liebe Kindertagespflegepersonen,
sehr geehrte Damen und Herren,



der Ihnen vorliegende Sächsische Erziehungs- und Bildungsplan ist ein Meilenstein für die Fortführung Ihres bewährten Handelns in der Kindertagesbetreuung. Im Dialog mit Wissenschaft, Gesellschaft und Fachpraxis wurde durch die Fortschreibung ein Prozess der Weiterentwicklung in Gang gesetzt.

Bildung erwerben Kinder auf der Grundlage von Erziehung. Mit dem Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplan stellen wir Ihnen ein zeitgemäßes Instrument zur Verfügung, das Ihnen Orientierung im alltäglichen Erziehen, Bilden und Betreuen geben wird. Sie lassen den Plan Wirklichkeit werden – auf Sie kommt es an. Mit Ihrem täglichen Engagement, Ihrer Fachlichkeit und Ihrer Haltung schaffen Sie die Voraussetzungen für Bildungsgerechtigkeit und ermöglichen so Teilhabe. Sie begleiten Kinder auf ihrem individuellen Entwicklungsweg, sind ihnen sowohl Vorbild als auch Vertrauensperson und legen damit den Grundstein für erfolgreiche Bildungsbiografien.

Durch Erziehung und Bildung schaffen Sie in Partnerschaft mit den Eltern Raum, dass Kinder sich zu selbstbewussten Persönlichkeiten entwickeln. So können schon die Kleinsten ihre Fähigkeiten entfalten, selbst Verantwortung übernehmen und aktiv an unserer Gesellschaft teilhaben. Nicht alle Kinder lernen das Gleiche zur gleichen Zeit und auf die gleiche Art und Weise. Der Sächsische Erziehungs- und Bildungsplan geht darauf mit klaren Leitgedanken, praxisnahen Reflexionsfragen und zukunftsorientierten pädagogischen Ansätzen ein.

Die Fortschreibung baut auf dem intensiven Austausch mit pädagogischen Fachkräften, Trägern, Fachberatungen, Elternvertretungen und weiteren Expertinnen und Experten auf. So ist ein Erziehungs- und Bildungsplan entstanden, der sowohl fachlich fundiert ist, als auch die Bedarfe der Praxis berücksichtigt. Diese Zusammenarbeit spiegelt unsere gemeinsame Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen unserer Kinder in Sachsen wider.

Der Beteiligungsprozess hat gezeigt, dass es einer klaren Rollendefinition bedarf und die Verantwortung, die Sie tagtäglich tragen, sichtbar werden muss. Darüber hinaus muss Kindertagesbetreuung auf neue Anforderungen reagieren und diese verantwortungsvoll in den pädagogischen Alltag integrieren. Das wird bei Themen wie Partizipation, Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Vielfalt, dem reflektierten Umgang mit digitalen Medien sowie Inklusion deutlich.

Mein besonderer Dank gilt allen, die an der Erarbeitung des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans mitgewirkt haben. Er ist ein Gemeinschaftswerk, das die Vielfalt pädagogischer Arbeit in Kinderkrippen, Kindergärten, Horten und in den Kindertagespflegestellen abbildet. An dieser starken und vielfältigen Bildungslandschaft werden wir festhalten.

Der Sächsische Erziehungs- und Bildungsplan leistet einen wichtigen Beitrag zur weiteren Qualitätsentwicklung der Kindertagesbetreuung in Sachsen. Er stärkt die Erziehungs- und Bildungsarbeit am Anfang der Bildungsbiografien, unterstützt gelingende Übergänge und fordert die Zusammenarbeit aller beteiligten Bildungsorte.

Ich wünsche Ihnen, dass der Sächsische Erziehungs- und Bildungsplan Ihnen Orientierung, Unterstützung und Inspiration für Ihre wertvolle Arbeit bietet, und danke Ihnen herzlich für Ihren engagierten Einsatz im Sinne unserer Kleinsten.

Mit freundlichen Grüßen

A handwritten signature in blue ink that reads "Conrad Clemens". The signature is fluid and cursive.

Conrad Clemens
Sächsischer Staatsminister für Kultus

HINWEIS

zur Orientierung und Navigation durch das Dokument

Farbkodierung/Seitenleiste

Den Kapiteln sind Farben zugeordnet, die eine schnelle Verortung möglich machen. Teil A hat dabei die Farbe Orange, Teil B die Farbe Blau und Teil C die Farbe Rot. Jedes Kapitel beginnt mit einem Deckblatt. Die Farbfläche am Seitenrand markiert mit ihrer Farbe das aktuelle Kapitel und

bleibt auf den folgenden Seiten sichtbar, um die Orientierung zu erleichtern. Im Kapitel B - Erziehungs- und Bildungsbereiche wird durch die jeweilige Nennung der sieben Bereiche nicht nur Orientierung, sondern auch das Fortschreiben und die Verzahnung versinnbildlicht.

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

Inhaltsverzeichnis

Das Inhaltsverzeichnis bietet einen Überblick über die Themen und ist vollständig verlinkt. Durch Klick auf eines der Themen erfolgt die direkte Weiterleitung zur entsprechenden Seite.

Endnoten

Die Endnoten innerhalb der Texte lassen sich anklicken. Durch Klick auf eine Endnote wird man zum Endnotenverzeichnis der jeweiligen Kapitel weitergeleitet. Indem auf die jeweilige Ziffer im Endnotenverzeichnis geklickt wird, erfolgt die Rückkehr zur vorherigen Textstelle im Dokument.

Kapitelverweise

Innerhalb des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans 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. Zum Beispiel zu Kapitel **A 1**, zu Kapitel **B 2** oder zu Kapitel **C 5**.

Abbildungs- und Tabellenverweise

Verweise auf Abbildungen und Tabellen werden durch leichte Farbflächen verdeutlicht: (vgl. Abb. C3).

Inhalt

| | |
|------------------|---|
| Einführung | 9 |
|------------------|---|

A Kinder im Fokus: Pädagogische Verantwortung für Erziehung, Bildung und Betreuung

| | |
|--|-----------|
| A 1 Pädagogischer Auftrag | 18 |
| A 1.1 Die Trias: Erziehung – Bildung – Betreuung | 18 |
| A 1.1.1 Erziehung | 18 |
| A 1.1.2 Bildung | 24 |
| A 1.1.3 Betreuung | 25 |
| A 1.2 Pädagogische Diagnostik | 26 |
| A 1.2.1 Der diagnostische Prozess | 27 |
| A 1.2.2 Die Rolle pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen im diagnostischen Prozess | 28 |
| A 1.3 Didaktik | 29 |
| A 1.3.1 Die Bedeutung didaktischen Handelns | 30 |
| A 1.3.2 Die W-Fragen didaktischer Planung und Umsetzung | 31 |
| A 1.3.3 Didaktische Dimensionen | 32 |
| A 1.3.4 Didaktische Prinzipien | 34 |
| A 1.4 Pädagogische Qualität | 36 |
| A 1.4.1 Dimensionen pädagogischer Qualität | 36 |
| A 1.4.2 Verantwortung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen | 37 |
| A 1.4.3 Qualitätssicherung und -entwicklung | 37 |
| A 2 Pädagogische Orientierungen | 39 |
| A 2.1 Bild vom Kind | 40 |
| A 2.2 Wohlbefinden von Kindern | 41 |
| A 2.3 Kinderrechte und Partizipation | 43 |
| A 2.4 Diversität und Inklusion | 45 |
| A 2.5 Bildung für nachhaltige Entwicklung | 47 |
| A 3 Pädagogische Professionalität | 49 |
| A 3.1 Professionelle Handlungskompetenz | 49 |
| A 3.1.1 Wissen - Haltung - Können | 49 |
| A 3.1.2 Reflexion und Reflexivität | 52 |
| A 3.2 Ethische Prinzipien pädagogischen Handelns | 54 |
| A 3.2.1 Prinzipien einer ethisch fundierten Pädagogik | 55 |
| A 3.2.2 Kinderschutz | 56 |
| A 3.2.3 Konzeptionelle Verantwortung für Kinderschutz | 59 |
| A 3.3 Multiprofessionalität | 60 |

B Kinder und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen im Fokus: Erziehungs- und Bildungsbereiche

| | |
|---|------------|
| B 1 Sprache und Kommunikation | 68 |
| B 1.1 Einführung in den Bereich Sprache und Kommunikation | 68 |
| B 1.2 Kinder im Fokus..... | 71 |
| B 1.3 Professionelle Handlungskompetenz..... | 72 |
| B 1.3.1 Didaktik..... | 72 |
| B 1.3.2 Zielsetzung pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus | 79 |
| B 1.3.3 Impulse pädagogischen Handelns | 80 |
| B 2 Emotionen und Beziehungen | 83 |
| B 2.1 Einführung in den Bereich Emotionen und Beziehungen..... | 83 |
| B 2.2 Kinder im Fokus..... | 85 |
| B 2.3 Professionelle Handlungskompetenz..... | 87 |
| B 2.3.1 Didaktik..... | 87 |
| B 2.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus | 92 |
| B 2.3.3 Impulse pädagogischen Handelns..... | 94 |
| B 3 Körper, Bewegung und Gesundheit | 97 |
| B 3.1 Einführung in den Bereich Körper, Bewegung und Gesundheit..... | 97 |
| B 3.2 Kinder im Fokus..... | 99 |
| B 3.3 Professionelle Handlungskompetenz..... | 105 |
| B 3.3.1 Didaktik..... | 105 |
| B 3.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus | 113 |
| B 3.3.3 Impulse pädagogischen Handelns..... | 114 |
| B 4 Philosophie, Ethik und Religion | 118 |
| B 4.1 Einführung in den Bereich Philosophie, Ethik und Religion | 118 |
| B 4.2 Kinder im Fokus..... | 120 |
| B 4.3 Professionelle Handlungskompetenz | 121 |
| B 4.3.1 Didaktik | 121 |
| B 4.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus | 126 |
| B 4.3.3 Impulse pädagogischen Handelns..... | 127 |
| B 5 Ästhetik | 130 |
| B 5.1 Einführung in den Bereich Ästhetik..... | 130 |
| B 5.2 Kinder im Fokus..... | 131 |
| B 5.3 Professionelle Handlungskompetenz..... | 136 |
| B 5.3.1 Didaktik..... | 136 |
| B 5.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus | 140 |
| B 5.3.3 Impulse pädagogischen Handelns..... | 140 |

| | |
|---|------------|
| B 6 MINT – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik | 144 |
| B 6.1 Einführung in den Bereich MINT | 144 |
| B 6.2 Kinder im Fokus | 146 |
| B 6.3 Professionelle Handlungskompetenz | 148 |
| B 6.3.1 Didaktik | 148 |
| B 6.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus | 154 |
| B 6.3.3 Impulse pädagogischen Handelns | 156 |
| B 7 Analoge und digitale Medien | 159 |
| B 7.1 Einführung den Bereich analoge und digitale Medien | 159 |
| B 7.2 Kinder im Fokus | 160 |
| B 7.3 Professionelle Handlungskompetenz | 163 |
| B 7.3.1 Didaktik | 163 |
| B 7.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus | 168 |
| B 7.3.3 Impulse pädagogischen Handelns | 168 |

C Kinder und ihre Lebenswelten im Fokus: Bedingungen des Aufwachsens

| | |
|---|------------|
| C 1 Zusammenwirken der Lebenswelten und Übergänge | 174 |
| C 1.1 Systemische Perspektive auf Familien und Kindertagesbetreuung | 174 |
| C 1.2 Übergänge zwischen Familie, Kindertagesbetreuung und Schule | 176 |
| C 1.3 Mikrotransitionen innerhalb der Kindertagesbetreuung | 178 |
| C 1.4 Professionelle Handlungskompetenz | 179 |
| C 2 Kooperation von Elementar- und Primarbereich | 180 |
| C 2.1 Kooperation für eine kontinuierliche Bildungsbiografie | 180 |
| C 2.2 Ein gemeinsamer Prozess | 180 |
| C 2.3 Gemeinsames Bildungsverständnis im Übergang | 181 |
| C 2.4 Kooperation von Schule und Hort | 182 |
| C 2.5 Professionelle Handlungskompetenz | 184 |
| C 3 Vielfalt familiärer Lebenswelten | 185 |
| C 3.1 Familien im Wandel | 185 |
| C 3.2 Familienkulturen und kulturelle Vielfalt | 186 |
| C 3.3 Soziale Ungleichheit | 187 |
| C 3.4 Professionelle Handlungskompetenz | 189 |

| | |
|---|------------|
| C 4 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft | 190 |
| C 4.1 Geteilte Erziehungs- und Bildungsverantwortung | 190 |
| C 4.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Selbstverständnis pädagogischer Arbeit | 191 |
| C 4.3 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Wohl des Kindes | 192 |
| C 4.4 Spannungsfelder in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft | 193 |
| C 4.5 Zwischen Chancen und Herausforderungen | 195 |
| C 4.6 Professionelle Handlungskompetenz | 196 |
| C 5 Sozialraumorientierung | 199 |
| C 5.1 Kindertagesbetreuung und Sozialraum: Eine wechselseitige Beziehung | 199 |
| C 5.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Fokus von Sozialraumorientierung | 201 |
| C 5.3 Kooperationen und Vernetzung | 202 |
| C 5.4 Schritte zur Sozialraumorientierung | 202 |
| C 5.5 Fokus Leitungsperspektive | 204 |
| C 5.6 Professionelle Handlungskompetenz | 205 |

D Literatur

| | |
|--|------------|
| Teil A – Kinder im Fokus: Pädagogische Verantwortung für Erziehung, Bildung und Betreuung .. | 210 |
| Teil B – Kinder und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen im Fokus: Erziehungs- und Bildungsbereiche | 218 |
| Teil C – Kinder und ihre Lebenswelten im Fokus: Bedingungen des Aufwachsens | 228 |
| | |
| Danksagung | 232 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung A 1: Aufgabe von Erziehung | 19 |
| Abbildung A 2: Wohlbefinden, in Anlehnung an Deci & Ryan, 1993 | 23 |
| Abbildung A 3: Prozess pädagogischer Diagnostik | 27 |
| Abbildung A 4: Systematik reflexiver Auseinandersetzung | 53 |
| Abbildung B 1: Drei Dialogtypen, in Anlehnung an Hildebrandt et al., 2014, S. 42..... | 73 |
| Abbildung C 1: Soziales System des Kindes aus sozioökologischer Perspektive, in Anlehnung an Mischo, 2009, S. 154 | 175 |
| Abbildung C 2: Anschlussfähige Bildungsprozesse aus Perspektive des Kindes auf Grundlage der sozioökologischen Perspektive | 182 |
| Abbildung C 3: Sozialraumorientierung | 200 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle B 1: Sprachlehrstrategien, in Anlehnung an Buschmann et al., 2024, S. 175..... | 75 |
| Tabelle C 1: Formen, Funktionen und Angebote der Elternbeteiligung..... | 197 |

Einführung

Der Sächsische Erziehungs- und Bildungsplan ist gemäß § 2 Absatz 1 Satz 5 SächsKitaG die verbindliche Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesbetreuung und basiert auf dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JFMK & KMK, 2004/2022). Ein aufeinander bezogenes Bildungsverständnis und die ineinandergreifende Verantwortung von Elementar- und Primarbereich tragen zu einer erfolgreichen Bildungsbiografie von Kindern bei und gewährleisten gelungene Übergänge zwischen den Bildungsbereichen.

Die vorliegende Fortschreibung ist Ergebnis des Zusammenwirkens fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und vielfältiger Impulse aus der pädagogischen Praxis vor dem Hintergrund von bildungspolitischen Zielsetzungen.

Grundlage für die Fortschreibung war ein umfangreicher Beteiligungsprozess mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Bereich der Kindertagesbetreuung: Engagiert haben sich pädagogische Fachkräfte, Kindertagespflegepersonen, Fachberatungen, kommunale, kirchliche, freie und sonstige Träger(verbände), kommunale Landesverbände, Fachkräfte im Bereich Fort- und Weiterbildung, Elternvertretung sowie Vertretungen der Berufsfachschulen, Fachschulen und Hochschulen. Im Projektzeitraum 10/2024 – 3/2026 haben mehr als 6.500 Personen den Prozess auf unterschiedliche Weise begleitet.

Vorgehen bei der Fortschreibung

Die Fortschreibung zum Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplan erfolgte in einem Projekt, welches in zwei Phasen die Evaluation des bisherigen Bildungsplans sowie dessen Weiterentwicklung eng miteinander verband.

In einer Dokumentenanalyse wurden zu Beginn der ersten Projektphase sowohl der Sächsische Bildungsplan als auch alle anderen nationalen und weitere neun internationale Bildungspläne analysiert. Damit wurde eine fundierte fachwissenschaftliche Einordnung und Vergleichsperspektive hergestellt. Zur Erfassung von Perspektiven aus der pädagogischen Praxis wurde auf dieser Grundlage eine Befragung zu Inhalten, Umsetzung und Bedarfen konzipiert und als landesweite Online-Befragung durchgeführt. Über 6.000 auswertbare Rückmeldungen gaben Einblicke in die Arbeit mit dem Sächsischen Bildungsplan. Ergänzend fanden zahlreiche Treffen in Facharbeitsgruppen, Praxisworkshops mit pädagogischen Fachkräften, Leitungskräften und Fachberatungen wie auch Kindertagespflegepersonen statt. Hinzu kam der Austausch mit Fachschullehrkräften, Studierenden und weiteren Akteurinnen und Akteuren. Während der gesamten Projektlaufzeit von 18 Monaten wurden die gewonnenen Perspektiven wiederholt zusammengeführt, in den Gruppen gespiegelt und weiterentwickelt – ein zirkulärer Prozess der Auswertung und Rückkopplung. In der zweiten Projektphase erarbeitete das Autorinnenteam auf Basis der breiten Beteiligung Empfehlungen für die vorliegende Fortschreibung. Diese wurden in Zusammenarbeit mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus in das vorliegende Dokument überführt.

Bewährtes und Neuerungen

Die Fortschreibung des Sächsischen Bildungsplans zum Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplan versteht sich als Weiterentwicklung der Fassung von 2007. Sie baut auf den dort formulierten Grundlagen, Zielsetzungen und fachlichen Orientierungen auf und führt diese unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher, bildungspolitischer und wissenschaftlicher Entwicklungen fort. Der Sächsische Bildungsplan hat sich mit seinen grundlegenden Orientierungen auf das Kind bewährt und dazu beigetragen, dass Kinder und ihre Bildungsprozesse im Mittelpunkt stehen. Daran anknüpfend sind einzelne Passagen in der vorliegenden Fortschreibung erhalten, weiterentwickelt oder in neue Kontexte eingebunden worden. Bildung im Sinne von Selbstbildung von Kindern in dieser Form Raum zu geben und zu betonen, macht deutlich, dass diese nicht erst mit der Schule beginnt. Die Kindertagesbetreuung hat vielmehr einen eigenständigen Bildungsauftrag, der von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen umgesetzt wird. Dieses Verständnis war grundlegend für die Weiterentwicklung des Sächsischen Bildungsplans.

Mit der vorliegenden Fortschreibung wird der bisherige Titel Sächsischer Bildungsplan zum Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplan erweitert. Dies präzisiert die Rolle und Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen und trägt damit über die Stärkung des Erziehungsaspektes auch bildungspolitischen Zielsetzungen Rechnung. Die Erweiterung des Titels unterstreicht die Bedeutung professioneller Begleitung bei der Unterstützung von Bildungsprozessen und damit die hohe fachliche Verantwortung und Professionalität von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen. Bildungsprozesse sind als Zusammenspiel von kindlicher Aktivität, sozialen Praktiken, Interaktionen, materiellen und institutionellen Kontexten sowie pädagogischer Gestaltung gerahmt. Der Sächsische Erziehungs- und Bildungsplan ist das gesetzlich verbindliche Instrument zur Sicherung hoher Qualität pädagogischer Prozesse mit dem Ziel, die Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern zu fördern und diese in ihrem Aufwachsen zu unterstützen.

Das Bild des Kindes als aktiver Gestalter seiner Bildungsprozesse bleibt erhalten. Die stärkere Fokussierung auf die Rolle der Fachkräfte spiegelt sich jedoch in der Weiterentwicklung zentraler Aspekte professionellen pädagogischen Handelns im Grundlagenteil A wider. Dazu zählen insbesondere die Beobachtung und fachliche Einschätzung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen als Grundlage der pädagogischen Diagnostik sowie die bewusste und aktive Gestaltung von Lern- und Bildungsgelegenheiten. Damit wird der Bedeutung professioneller pädagogischer Praxis für die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse stärker Rechnung getragen, die eine spezifische, auf diese Altersgruppe ausgerichtete Didaktik erfordert.

Die bisherigen Bildungsbereiche (Teil B) bleiben in ihren grundlegenden thematischen Ausrichtungen erhalten. Sie wurden übernommen, teilweise neu benannt und inhaltlich weiterentwickelt. Mit der neuen Bezeichnung als Erziehungs- und Bildungsbereiche wird auch dort die Rolle pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen stärker hervorgehoben. Zur Unterstützung der Umsetzung dieses Rollenverständnisses in der pädagogischen Arbeit werden didaktische Impulse, Erziehungs- und Bildungsziele sowie Reflexionsfragen bereitgestellt. Dabei werden zentrale Dimensionen professioneller Handlungskompetenz – Wissen, Haltung und Können – systematisch berücksichtigt.

In die inhaltliche Überarbeitung der Bildungsbereiche sind aktuelle fachliche Perspektiven eingeflossen. Einzelne Bereiche und Teilaspekte wurden gezielt erweitert und präzisiert. Dabei wird insbesondere der Bedeutung sprachlicher Entwicklung sowie der Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenslagen von Kindern stärker Rechnung getragen.

Mit dem Erziehungs- und Bildungsbereich Analoge und digitale Medien wird ein weiteres Themenfeld aufgenommen, das die gesellschaftliche Bedeutung medialer Lebenswelten von Kindern aufgreift und auch aus der Fachpraxis als relevanten, zu ergänzenden Bereich benannt wurde.

Das Erfahrungsfeld der religiösen Bildung wurde aus dem Anhang herausgelöst und in den neuen Bereich „Philosophie, Ethik und Religion“ integriert. Im Mittelpunkt stehen hier das Selbst- und Weltverhältnis von Kindern sowie die damit verbundenen existenziellen Fragen, die Kinder von Anfang an beschäftigen.

Der Erziehungs- und Bildungsplan richtet sich weiterhin an pädagogische Fach- und Leitungskräfte, Kindertagespflegepersonen, Fachberatungen, Fachkräfte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, Träger sowie weitere im Feld der Kindertagesbetreuung tätige Personen. Er bleibt damit die verbindliche Grundlage für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung pädagogischer Praxis in der Kindertagesbetreuung und bietet zugleich konkrete Anregungen für die Umsetzung im pädagogischen Alltag. Die nachfolgend benannten Elemente greifen dies auf und unterstützen die fachliche Orientierung und praktische Arbeit.

Didaktische Impulse

Didaktische Impulse wurden im Beteiligungsprozess als hilfreich benannt. Entsprechend finden sie sich in der Fortschreibung an geeigneten Stellen wieder und unterstützen das Verständnis der dargestellten Inhalte. Sie regen dazu an, eigenes pädagogisches Handeln und konkrete Situationen zu reflektieren, Perspektiven zu erweitern oder neue Anregungen für die Praxis zu gewinnen.

Die dargestellten didaktischen Impulse verstehen sich ausdrücklich als exemplarische Darstellungen. Sie sind eine Auswahl und laden dazu ein, eigene Ideen zu entwickeln sowie weitere kreative und kontextbezogene Umsetzungsmöglichkeiten zu erschließen.

Erziehungs- und Bildungsziele

Im Teil B werden Erziehungs- und Bildungsziele für Kinder formuliert. Damit werden zentrale Entwicklungsthemen benannt, denen Kinder in den jeweiligen Bereichen begegnen.

Aufgrund des ganzheitlichen Bildungsverständnisses werden in der pädagogischen Praxis in der Regel mehrere Themen gleichzeitig aufgegriffen. Entwicklungsverläufe von Kindern verlaufen individuell und unterscheiden sich sowohl altersbezogen als auch innerhalb von Altersgruppen. Pädagogische Diagnostik unterstützt dabei, den individuellen Entwicklungsstand mit differenzierten pädagogischen Zielsetzungen und entwicklungsangemessener Förderung zu verbinden.

In den Erziehungs- und Bildungsbereichen Sprache und Kommunikation, Emotionen und Beziehungen, Körper, Bewegung und Gesundheit sowie MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) werden basale Kompetenzen am Übergang von Elementar- und Primarbereich benannt, die für die Bewältigung schulischer Lern- und Entwicklungsanforderungen von besonderer Bedeutung sind.

Wissen, Haltung, Können

Die Abschnitte Wissen, Haltung und Können bündeln die Inhalte der jeweiligen Kapitel und konkretisieren sie im Hinblick auf professionelle Handlungskompetenzen. Als methodisches Angebot wird damit die Rolle pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sichtbar gemacht, als Anspruch formuliert, konkret unterlegt und für die Praxis anschlussfähig dargestellt.

Reflexionsfragen

Pädagogische Fachkräfte, Fachberatungen und Kindertagespflegepersonen wünschen sich gezielte Unterstützung für die Umsetzung des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans. Reflexionsfragen werden dabei als hilfreiches Instrument verstanden und entsprechend beibehalten. Sie regen dazu an, die theoretischen Inhalte der Kapitel mit der pädagogischen Praxis zu verknüpfen, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Die Reflexionsfragen verbinden die fachlichen Inhalte mit dem pädagogischen Handeln und orientieren sich an den Kategorien Kinder, Kontexte und Selbstreflexion. Dabei berücksichtigen sie die jeweiligen thematischen Besonderheiten der Kapitel.

Aufbau des Erziehungs- und Bildungsplans

Pädagogischer Alltag ist ganzheitlich. Bildung, Lernen und Entwicklung vollziehen sich nicht entlang einzelner Kapitel, sondern im Zusammenspiel von Beziehungen, Haltungen, Rahmenbedingungen sowie vielfältigen Anlässen und Impulsen für Bildungsprozesse.

Der Erziehungs- und Bildungsplan lädt dazu ein, die Kapitel nicht als voneinander getrennte Themenfelder zu lesen, sondern als miteinander verwobene Perspektiven auf die gemeinsame Aufgabe, Kinder in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen kompetent zu begleiten.

Symbole und Verweise dienen hierbei dazu, die Verknüpfung zwischen den einzelnen Kapiteln sichtbar zu machen. An ausgewählten Stellen wird auf andere Kapitel verwiesen, um inhaltliche Bezüge herzustellen und Perspektiven zu erweitern.

Der Sächsische Erziehungs- und Bildungsplan gliedert sich in drei Teile.

Teil A: Kinder im Fokus – Pädagogische Verantwortung für Erziehung, Bildung und Betreuung

Teil A beschreibt die grundlegenden fachlichen Orientierungen für die pädagogische Arbeit und konkretisiert den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag.

Im Mittelpunkt stehen pädagogische Orientierungen, zentrale Aspekte professionellen Handelns sowie die Ausgestaltung pädagogischer Qualität. Dazu gehören insbesondere das Bild vom Kind, Kinderrechte und Partizipation, Diversität und Inklusion sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Zugleich werden zentrale Elemente professioneller Praxis – wie pädagogische Diagnostik, Reflexion und Zusammenarbeit – aufgegriffen und in ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen dargestellt.

Teil B: Kinder und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen im Fokus – Erziehungs- und Bildungsbereiche

Teil B beschreibt die Erziehungs- und Bildungsbereiche als zentrale Themenfelder pädagogischer Arbeit. Sie greifen aktuelle fachwissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen auf und konkretisieren zentrale Ziele kindlicher Erziehung, Bildung und Entwicklung.

Teil C: Kinder und ihre Lebenswelten im Fokus – Bedingungen des Aufwachsens

Teil C nimmt die Lebenswelten von Kindern sowie die Bedingungen ihres Aufwachsens in den Blick und knüpft damit an das Kapitel „Kontexte“ des vorangegangenen Sächsischen Bildungsplans an.

Im Zentrum steht eine systemische Perspektive auf Kindertagesbetreuung, die das Zusammenwirken unterschiedlicher Einflussfaktoren berücksichtigt. Dazu gehören insbesondere Familien, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sowie der Sozialraum.

Auch Übergänge im Lebensverlauf von Kindern – innerhalb der Kindertagesbetreuung sowie zwischen Familie, Kindertagesbetreuung und Schule – werden als bedeutsame Entwicklungsphasen aufgegriffen.

Begriffsverwendung im Erziehungs- und Bildungsplan

Einrichtungen der Kindertagesbetreuung

Das System der Kindertagesbetreuung umfasst Kindertageseinrichtungen (Kinderkrippe, Kindergarten, Hort) und Kindertagespflege. Ihr gemeinsamer Handlungsauftrag wird im Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplan unter dem Begriff Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zusammengeführt und beschrieben. Sofern nur Kindertageseinrichtungen oder nur Kindertagespflegestellen angesprochen sind, werden diese explizit benannt.

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

In Kindertageseinrichtungen arbeiten überwiegend Personen mit pädagogischer Berufsqualifikation in Teams zusammen. Dazu zählen Erzieherinnen und Erzieher, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sozialassistentinnen und Sozialassistenten (Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger). Weitere Zusatzkräfte im Sinne des Gesetzes über Kindertagesbetreuung (SächsKitaG) ergänzen die pädagogische Arbeit in der Einrichtung durch ihre Kompetenzen aus anderen Fachbereichen. Hinzu kommen Auszubildende, Studierende und Praktikantinnen und Praktikanten. In der Kindertagespflege sind es die Kindertagespflegepersonen, welche die pädagogische Arbeit vollständig selbst übernehmen.

Alle Fachkräfte tragen gemeinsam die Verantwortung für die Umsetzung des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans. Zur besseren Lesbarkeit werden in der Fortschreibung die Bezeichnungen pädagogische Fachkraft für Tätige in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegeperson verwendet.

Basale Kompetenzen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

Basale Kompetenzen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich fokussieren in besonderer Weise Kompetenzen, die Kinder entwickeln und die Ressourcen im Übergang darstellen. Es sind zudem Voraussetzungen für die Bewältigung schulischer Lern- und Entwicklungsaufgaben und damit Kompetenzen, die Kinder in ihrer Autonomie und Selbstwirksamkeit ebenso stärken, wie in ihren Teilhabechancen.

Zusammenarbeit mit Erziehungs- und Sorgeberechtigten

Eltern sind die zentralen Bezugspersonen der Kinder. Sie nehmen eine Schlüsselrolle für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen bei der Wahrnehmung der gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsverantwortung in der Kindertagesbetreuung ein. Im vorliegenden Dokument sind mit der Bezeichnung Eltern alle Personen gemeint, die für das Kind rechtliche Verantwortung tragen, insbesondere personensorgeberechtigte Personen. Darüber hinaus sind auch weitere Personen aus dem familiären Umfeld an der Erziehung beteiligt und deshalb wichtige Bezugspersonen für das Kind. Der Erziehungs- und Bildungsplan lädt dazu ein, Familie in ihrer zentralen sozialen Funktion zu verstehen. Aus diesem Grund sind alle Personen, die emotionale und soziale Verantwortung für das Kind tragen, in die Zusammenarbeit einzubinden.

A

Kinder im Fokus:

Pädagogische Verantwortung für

Erziehung, Bildung und Betreuung



Inhalt

| | |
|---|----|
| A 1 Pädagogischer Auftrag | 18 |
| A 2 Pädagogische Orientierungen | 39 |
| A 3 Pädagogische Professionalität | 49 |

A Kinder im Fokus: Pädagogische Verantwortung für

Erziehung, Bildung und Betreuung

Teil A des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans geht darauf ein, wie pädagogischer Auftrag, pädagogische Orientierung und professionelles Handeln zusammenwirken, um Erziehung, Bildung und Betreuung im Sinne des ganzheitlichen Förderauftrages zu gestalten. Die Sicherung und Weiterentwicklung pädagogischer Qualität ist zentraler Anspruch und Herausforderung für Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. **A 1** ➤

Die Bildungsprozesse von Kindern stehen immer im Mittelpunkt. Sie sind Ausgangspunkt und Gegenstand pädagogischen Handelns. Pädagogische Orientierungen und Leitprinzipien bilden das Fundament professionellen Handelns und wirken sich auf die Erziehung von Kindern und deren Bildungsprozesse aus: das Bild vom Kind, Wohlbefinden, Kinderrechte und Partizipation, Diversität und Inklusion sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung sind dabei wesentlich. **A 2** ➤

Professionelle Handlungskompetenz ist durch Wissen, Haltung (Orientierungen) und Können gekennzeichnet. In (Selbst-)Reflexionsprozessen wird das pädagogische Handeln evaluiert, um Erkenntnisse für zukünftiges Handeln abzuleiten. Professionalität basiert u. a. auf ethischen Prinzipien, die unhintergebar und Grundlage pädagogischer Handlungskompetenz sind. Der Schutz des Kindeswohls ist hier von besonderer Bedeutung. Pädagogisches Handeln ist zunehmend durch die Zusammenarbeit in Teams mit Personen unterschiedlicher Qualifikation geprägt. Die Vielfalt multiprofessioneller Teams bereichert pädagogisches Handeln. **A 3** ➤



A 1 Pädagogischer Auftrag

Die Trias Erziehung – Bildung – Betreuung und damit der Auftrag außerfamiliärer Kindertagesbetreuung ist der Kontext, in dem sich pädagogische Arbeit vollzieht. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ermöglichen, fördern und begleiten Bildungsprozesse von Kindern bewusst in ihrer pädagogischen Arbeit. Grundlage dafür ist die pädagogische Diagnostik, die an individuellen bzw. gruppenbezogenen Entwicklungsbedarfen ansetzt und daran anschließend passende didaktische Methoden auswählt, um Erziehungs- und Bildungsziele zu erreichen. In der Umsetzung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags übernehmen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und ihre Bildungsbiografien. Qualitativ hochwertige außerfamiliäre Kindertagesbetreuung unterstützt Eltern und wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Kindern aus.

A 1.1 Die Trias: Erziehung – Bildung – Betreuung

Die Begriffe Erziehung, Bildung und Betreuung gehören untrennbar als Trias¹ zusammen und beschreiben den gesetzlich verankerten ganzheitlichen Förderauftrag der Kindertagesbetreuung (SGB VIII). Jeder der Begriffe steht für komplexe Prozesse und wissenschaftliche Konzepte, die aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig bedingen. Sie verweisen auf unterschiedliche Bezugspunkte, Handelnde, Rollen, Aufgaben, Funktionen und Verbindungen. Im Zusammenwirken – als Trias – geht es um die Möglichkeitsräume und Bedingungen, welche das Lernen und die Entwicklung eines Menschen und damit auch seine Teilhabechancen beeinflussen.² Für den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag der Kindertagesbetreuung ist es notwendig, die Begriffe und die damit verbundenen Prozesse zu präzisieren. Sie geben Orientierung für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen und stellen deren Aufgabe und Verantwortung in der pädagogischen Praxis heraus.³

Die Umsetzung des ganzheitlichen Förderauftrags zur Erziehung, Bildung und Betreuung geht vom Kind aus. Er basiert auf einer stabilen pädagogischen Beziehung zwischen Kind und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen. Erziehung stellt in diesem Zusammenhang den Prozess dar, der Selbstbildung von Kindern ermöglicht und auf die Entwicklung von Mündigkeit und Autonomie des Kindes abzielt. Betreuung ist dann die Voraussetzung für Erziehung und Bildung, in dem sie das Wohlbefinden des Kindes sichert und es vor Gefahren schützt.⁴ Im folgenden Unterkapitel werden die einzelnen Begriffe, die für vielschichtige Prozesse stehen, erläutert. Einen Schwerpunkt stellt die Auseinandersetzung mit Erziehung als Begriff und Prozess dar, da Erziehung die Grundlage für Bildungsprozesse und damit pädagogisches Handeln darstellt.

A 1.1.1 Erziehung

Erziehung ist ein vielschichtiger und vieldeutiger Begriff.⁵ Was unter Erziehung verstanden wird bzw. werden kann, ist von unterschiedlichen

Faktoren abhängig. So beeinflussen u. a. der historische, kulturelle und gesellschaftliche Kontext, ein konkretes Kind- bzw. Menschenbild oder auch

die Ziele einer Gesellschaft für die nachwachsende Generation das aktuelle Verständnis von Erziehung.⁶ **A 2.5**» Davon unabhängig, stellt Erziehung einen grundlegenden Prozess im Aufwachsen von Kindern dar und ist wesentlich für das Verhältnis zwischen den Generationen.⁷

Der Erziehungsbegriff wurde lange Zeit mit Begriffen wie Macht, Disziplin, Anpassung oder Unterdrückung verbunden. Das hat u. a. dazu beigetragen, dass vielfach auf die Verwendung des Erziehungsbegriffs, auch in wissenschaftlichen Diskursen, verzichtet wurde.⁸ Dieser Verzicht führt jedoch nicht dazu, dass Erziehung nicht stattfindet.⁹ Vielmehr geht die Fähigkeit zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Erziehung verloren, wenn es dafür keinen Begriff gibt.¹⁰ Eine Vorstellung vom Begriff Erziehung ist allerdings notwendig, um zu einem Erziehungsverständnis und Erziehungshandeln zu gelangen, das dem ganzheitlichen Förderauftrag, wie er mit der Trias Erziehung, Bildung und Betreuung formuliert ist, gerecht wird. Gleichzeitig trägt die Auseinandersetzung dazu bei, ein möglicherweise negativ geprägtes Verständnis von Erziehung zu überwinden.

Für den Erziehungsbegriff liegt keine eindeutige und allumfassende Definition vor,¹¹ dennoch

werden dem Begriff Erziehung unterschiedliche Sachverhalte und Tätigkeiten zugewiesen.¹² Zudem werden mit Erziehung bestimmte Merkmale verbunden, die jedoch keinen Anspruch auf eine Definition erheben.¹³ Sie charakterisieren vielmehr den Prozess des Erziehens und machen die anspruchsvolle und komplexe Aufgabe deutlich. Im Folgenden werden relevante Merkmale dargestellt, um Erziehung als Prozess zu beschreiben. Grundlage dafür ist ein weitgefasstes Erziehungsverständnis.¹⁴ Ziel ist es, die Reflexion des eigenen Erziehungshandelns zu unterstützen. Damit wird ein Beitrag zur Klärung der professionellen Rolle von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen im Bereich der Kindertagesbetreuung geleistet.

Die Auseinandersetzung mit Erziehung erfordert immer auch die Auseinandersetzung mit Bildung, da sich beide wechselseitig bedingen.¹⁵ (vgl. Abb. A 1) Ziel von pädagogisch organisierten Erziehungsprozessen ist es, (Selbst-)Bildungsprozesse anzustoßen.¹⁶ Erziehung ist dann ein Prozess der Ermöglichung von Bildung.¹⁷ Bildung und Erziehung sind in einem solchen Verständnis nicht als isolierte und voneinander getrennte oder zu trennende pädagogische Prozesse zu betrachten, sondern als dynamische, aufeinander bezogene, sich ergänzende Prozesse zu verstehen.¹⁸



Abbildung A 1: Aufgabe von Erziehung

Erziehung als pädagogische Verantwortung

Spätestens infolge der PISA-Studien ab dem Jahr 2000 und der damit einhergehenden bzw. daraus resultierenden Dynamiken in Wissenschaft, Forschung und Politik sind der Bildungsbegriff und die Auseinandersetzung mit Bildung als Selbstbildung in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Zum einen wurde damit ein weitgefasstes Bildungsverständnis etabliert. Zum anderen wurde anerkannt, dass Bildung bereits mit der Geburt beginnt und nicht ausschließlich auf schulische Kontexte zu beziehen ist. Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen wurden in diesem gesellschaftlichen Prozess als außerschulische Bildungsorte gestärkt, die wie Schule auch einen eigenständigen Bildungsauftrag verfolgen.¹⁹

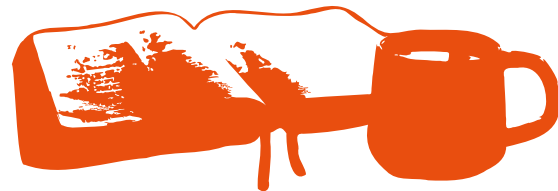
Allerdings hat die Betonung der (frühen) Bildung der letzten Jahre dazu geführt, dass der Begriff Erziehung aus dem Blick geraten ist und damit auch die Auseinandersetzung mit Erziehung als Prozess. Erziehung gerät dann in den Hintergrund, wenn Bildung als etwas Eigenständiges betrachtet wird, das scheinbar ohne Beziehung,

Erziehung – ein Prozess und seine Merkmale

Der Erziehungsbegriff ist nicht eindeutig oder allumfassend zu definieren. Dennoch können Tätigkeiten und Merkmale beschrieben werden, die den Erziehungsprozess charakterisieren, was insbesondere in professionellen Kontexten wie der Kindertagesbetreuung von Bedeutung ist. Mit den Merkmalen gehen zahlreiche Vorstellungen, Erwartungen und Ansprüche an pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen einher. Gleichzeitig legen sie die Komplexität, Vielschichtigkeit und Weite des Erziehungsprozesses offen und bieten darüber die Möglichkeit, das eigene Handeln fachlich zu reflektieren. **A 3.1.2**

Begleitung und Orientierung auskommt.²⁰ Bildung kann jedoch nicht losgelöst von Erziehung stattfinden, sondern entsteht in verlässlichen Beziehungen und durch unterstützendes pädagogisches Handeln. Wenn Erziehung ausgeblendet wird, fehlt Kindern eine zielgerichtete und verlässliche Begleitung, um ihre (Selbst-)Bildungsprozesse zu ermöglichen, herauszufordern, zu fördern und bewusst zu begleiten.²¹ Erschwerend kommt hinzu, dass Erziehung gerade im Alltag unter Umständen kritisch gesehen wird und ggf. durch eigene biografische Erfahrungen geprägt ist, die von einer eher strengen und kontrollierenden Erziehung bestimmt waren.²² Daher ist die reflexive Auseinandersetzung pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen mit dem eigenen Erziehungsverständnis und dem eigenen Erzogenwordensein (im Sinne einer Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie) unerlässlich.²³

A 3.1.2 Die Fähigkeit, die eigene Erziehungsbiografie kritisch zu hinterfragen, kennzeichnet eine besondere Professionalität. Sie bietet eine Möglichkeit, tradierte Erziehungsvorstellungen zu prüfen und ggf. zu überwinden.



HINWEIS

Reflexion und Reflexivität sind im Erziehungsprozess von besonderer Bedeutung. Sie stehen für eine hohe Fachlichkeit wie auch eine hohe pädagogische Qualität **A 1.4** und ermöglichen den pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen, in Distanz zum eigenen Handeln zu gehen. Entlang von Kriterien können sie ihr Handeln systematisch bewerten und einordnen. Davon ausgehend entwickeln sie die eigene pädagogische Handlungskompetenz weiter.

Erziehung ist ein intentionaler Prozess

Erziehung ist zielgerichtet, sie verfolgt ein Ziel oder einen Zweck.²⁴ So kann Erziehung nicht zufällig oder beliebig sein, vielmehr ist Erziehung bewusst, geplant und reflektiert. Der Erziehungsprozess ist ein dynamischer Prozess, bei dem kein geradliniges Ursache-Wirkungs-Prinzip besteht.²⁵ Auch ist das Gelingen des Erziehungsprozesses nicht garantiert. Der Erfolg hängt davon ab, wie gut die erziehende Person auf die Kinder (bzw. das einzelne Kind) eingeht, seine Ressourcen und Potenziale wahrnimmt und anerkennt und welche Möglichkeiten sie bietet, Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse selbst zu bewältigen. Erziehung bedeutet in einem solchen Verständnis nicht vermitteln, sondern ganz bewusst und zielgerichtet Möglichkeitsräume der Weltaneignung und Auseinandersetzung zu schaffen und zu eröffnen.

Erziehung ist ein Interaktionsprozess

Erziehung ist ein Interaktionsprozess.²⁶ Er ist in soziale Beziehungen eingebettet und wird beziehungsorientiert umgesetzt.²⁷ Dabei ist er von Fürsorge (Schutz, Sorge, Unterstützung, Hilfestellung) geprägt²⁸ und auf eine wohlbefindensorientierte und feinfühligke Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen angewiesen. Im Erziehungsprozess entstehen gegenseitige Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen erziehender Person und sich selbst bildenden Kindern.²⁹

Die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Kindern ist eine asymmetrische. Sie resultiert aus den altersbedingt unterschiedlichen Erfahrungen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Orientierungen. Die Asymmetrie in der Beziehung ist Voraussetzung dafür, dass pädagogische Prozesse überhaupt stattfinden können.³⁰ Sie verweist auf die besondere Verantwortung von Erwachsenen im und für den Erziehungsprozess. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang das Thema Macht bzw. Machtungleichgewicht, das aus der Asymmetrie der Beziehung resultiert. Auch wenn pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen sich selbst nicht als mächtig beschreiben, so

treffen sie doch Entscheidungen, die beispielsweise den Tagesablauf betreffen und ihnen so Handlungs- oder Gestaltungsmacht geben.³¹

Es lassen sich zahlreiche Beispiele im Alltag finden, in denen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen mit ihren Entscheidungen machtvoll handeln. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, bedarf es der reflektierten Auseinandersetzung, auch oder gerade mit der eigenen Macht im Erziehungsprozess. Kinder sind in dieser besonderen pädagogischen Beziehung auf zugewandte, förderliche und machtsensible Erwachsene angewiesen.³² In diesem Zusammenhang können ethische Prinzipien professionellen Handelns³³ wichtige Impulse für ein Kindeswohl-orientiertes und förderliches Erziehungshandeln geben, die das Wohlbefinden der Kinder in den Mittelpunkt stellen und ihre Entwicklung fördern. Kernkompetenzen des Dialogs unterstützen die Gestaltung von Interaktionsbeziehungen.³⁴ Nicht zuletzt verdeutlicht die Frage nach Macht und Verantwortung, wie wichtig es ist, die eigene Biografie zu reflektieren und sich auf biografisches Lernen und die reflexive Auseinandersetzung damit einzulassen. **A 3.2** >>

Erziehungsprozesse sind didaktisch organisiert und auf die Selbstbildungspotenziale und Ressourcen des Gegenübers gerichtet

Erziehung orientiert sich an Wert- und Normvorstellungen und daraus resultierenden didaktischen Überlegungen. Auf dieser Grundlage werden Angebote und Alltagssituationen bewusst gestaltet. Ausgehend von den Beobachtungen der Kinder wird pädagogisches Handeln gezielt didaktisch geplant und an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet, um so die Bildungsprozesse der Kinder entwicklungsangemessen zu ermöglichen. Beobachtung, Dokumentation, Analyse der Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder und die daraus resultierenden didaktischen Ableitungen, wie auch deren Umsetzung und Reflexion/Evaluation, sind die zentralen Elemente pädagogischer Diagnostik. **A 1.2** >> Durch sie werden Erziehung und Bildung miteinander in Beziehung gesetzt und verknüpft. Pädagogische Diagnostik ist die Voraussetzung dafür, dass Erziehung sich an den Lernbedingungen und Voraussetzungen des

Kindes orientiert. Dadurch können die Selbstbildungspotenziale und Ressourcen des Kindes wahrgenommen werden. Auf dieser Grundlage kann das Kind angemessen herausgefordert, gefördert, unterstützt und begleitet werden. Dies geschieht mit Hilfe entsprechender didaktischer Mittel und Methoden.³⁵ Eine alleinige Fokussierung auf die Beziehung zwischen Erziehenden und Kind bzw. Kindern würde dem Prozess nicht gerecht werden.³⁶ Erziehung beschränkt sich nicht allein auf Interaktion, Dialog und Kommunikation, auch wenn diese eine relevante didaktische Rolle spielen. Diese Form der direkten Erziehung spricht Kinder in ihren Bildungsprozessen zwar an und fordert sie auf, sich mit der Welt in Beziehung zu setzen.³⁷ Darüber hinaus sind aber weitere didaktische Dimensionen zu berücksichtigen, wie die räumlich-materielle oder auch die strukturell-organisatorische Dimension, durch die weitere Bildungs- und Lerngelegenheiten im Alltag geschaffen werden. Diese werden als indirekte Erziehung bezeichnet.³⁸ Beispiele hierfür finden sich u. a. in der Montessori-Pädagogik mit dem Prinzip der vorbereiteten Umgebung oder auch in der Reggio-Pädagogik, die besondere Aufmerksamkeit auf den Raum als dritten Erzieher richtet.

Direkte und indirekte Erziehung lassen sich im Alltag nicht immer trennscharf unterscheiden und gehen vielfach ineinander über. Um Selbstbildungsprozesse von Kindern zu ermöglichen und anzuregen, bedarf es sowohl einer direkten als auch einer indirekten Erziehung, die je unterschiedliche Anforderungen an die professionelle Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen stellen.³⁹

Erziehung und ihre Ziele

Erziehung als ein zielgerichtetes Handeln zu begreifen, bedeutet, sich über den Grund des pädagogischen Handelns bewusst zu sein. Die Begründung basiert auf der Annahme, dass nur solche Ziele verfolgt werden, die in der Gegenwart und Zukunft von Kindern von Bedeutung sind.⁴² Vor diesem Hintergrund sind Ziele wie Mündigkeit, also Wissen und Können Verantwortung für sich und Gemeinschaft zu übernehmen, Konsequenzen abzuwägen, sich aktiv in Gemeinschaft einzubringen und diese mit zu gestalten ebenso grundlegend wie Autonomie und das Wissen und Können zur Selbstbestimmung

Weitere didaktische Prinzipien wie Alltagsintegration, Kindzentrierung oder projektorientiertes Arbeiten sind für pädagogisches Handeln ebenso relevant wie konzeptionelle Zugänge aus pädagogischen Konzepten und Ansätzen.⁴⁰ **A 1.3** >>

Erziehung erfolgt in Auseinandersetzung mit Inhalten, Gegenständen und Themen

Erziehung ist nicht inhaltsleer. Sie ist nicht abstrakt, sondern erfolgt an konkreten Themen, Inhalten und Gegenständen.⁴¹ Sie verfolgt das Ziel, Kinder in ihren Selbstbildungs- und Selbstorganisationsprozessen zu begleiten und zu unterstützen, alters- und entwicklungsgerecht auf ihre Bedürfnisse einzugehen und passende pädagogische Impulse über Themen, Räume und Materialien sowie Strukturen zu setzen. **B** >>

Angesichts der hier entfalteten Merkmale, die den Erziehungsprozess charakterisieren, wird insgesamt aber auch deutlich, was Erziehung nicht ist: Erziehung ist nicht ziehen, zerren, zurichten.

Diese Feststellung ist vor allem dann wichtig, wenn es um einen weitgefassten Erziehungsbegriff geht, bei dem die Eröffnung von Möglichkeits- und Erfahrungsräumen für Weltaneignung, d. h. Bildung im Mittelpunkt steht. Erziehung richtet den Blick auf das Kind und unterstützt gezielt seine individuellen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten. Sie verlangt aber auch, Kindern Schutz und Sicherheit zu geben sowie ihr Wohlbefinden sicherzustellen und zu stärken. **A 2.2** >>

oder Emanzipation, die Fähigkeit sich aus Bevormundung und Abhängigkeit zu befreien. Auch die Fähigkeit zur Solidarität, sich also für diejenigen einzusetzen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht selbstbestimmt und mündig handeln können, ist ein zentrales Ziel.⁴³ Ziele beziehen sich nicht nur auf das einzelne Kind und seine Bildung und Entwicklung, sondern adressieren insbesondere die Gemeinschaft und Gemeinschaftsfähigkeit. Diese Ziele sind für den gesellschaftlichen Zusammenhalt unerlässlich und spiegeln sich in den rechtlichen Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung wider.

Autonomie bezeichnet nicht nur ein Erziehungsziel, sondern ein grundlegendes menschliches Bedürfnis. Damit wird aus einem Erziehungsziel (von Erwachsenen) ein Bildungsziel (des Kindes). Autonom zu sein bzw. autonom handeln zu können, ist jedoch voraussetzungsvoll und bedarf zahlreicher Kompetenzen. Diese zu entwickeln, um kompetent handeln zu können, ist ein weiteres Grundbedürfnis, ebenso wie die soziale Eingebundenheit oder Zugehörigkeit. Im Zusammenspiel stellen diese drei psychischen Grundbedürfnisse die individuellen Ressourcen dar, um den Heraus- und Anforderungen, die es in Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozessen zu bearbeiten gilt, erfolgreich zu begegnen und mit sich und der Welt in Balance zu sein, sich wohl zu fühlen. In der Selbstbestimmungstheorie der Motivation⁴⁴ ist das Wohlbefinden Ausdruck der Balance zwischen Herausforderungen und

Anforderungen sowie individuellen Ressourcen. **A 2.2** >>

Im Kontext von Erziehung, die Bildungsprozesse ermöglichen, herausfordern, fördern und begleiten will, wird das Wohlbefinden von Kindern zum Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Arbeit. Ausgangspunkt, weil das Wohlbefinden und dessen Wahrnehmung im Kontext pädagogischer Diagnostik eine Perspektive darstellt, **A 1.2** >> um didaktische Planung und Umsetzung entsprechend zu gestalten. **A 1.3** >> Ziel ist es, Kinder darin zu unterstützen, sich selbst zu erfahren und sich in der Welt sicher und wohlfühlen. Dazu berücksichtigen und fördern pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Autonomie, individuelle Kompetenzen und soziale Eingebundenheit.

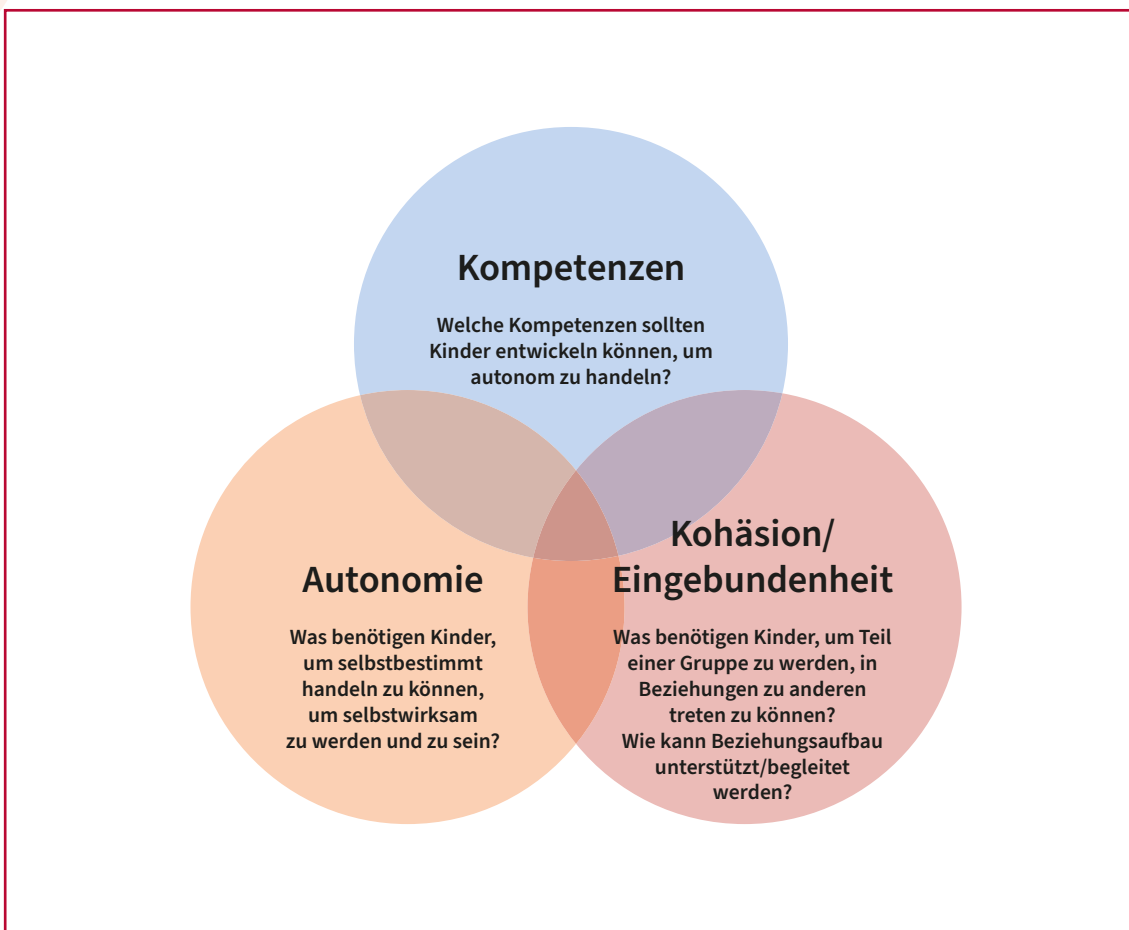


Abbildung A 2: Wohlbefinden, in Anlehnung an Deci & Ryan, 1993

A 1.1.2 Bildung

Der Bildungsbegriff ist ebenso vielschichtig wie der Erziehungsbegriff. Beide stehen mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Strukturen und Systemen, wie beispielsweise dem Bildungssystem, dem Rechtssystem, dem politischen System oder dem Arbeitsmarkt, in Zusammenhang.⁴⁵ Für Kinder ist Bildung essenziell, sie ermöglicht ihnen die Teilnahme und Teilhabe an sozialen Prozessen und trägt so zu gerechten Teilhabechancen bei. Bildungserfahrungen und -möglichkeiten in der Kindheit sind die Grundlage aller weiteren Bildungsprozesse. Diese besondere Bedeutung von Bildung wird durch Art. 28 UN-Kinderrechtskonvention unterstrichen: Kinder haben ein Recht auf Bildung.

Im Rahmen des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans wird Bildung als lebenslanger Prozess der Selbstbildung verstanden, bei dem Kinder sich eigenaktiv die Welt erschließen und ihre unverwechselbare Einzigartigkeit, ihr Selbst, herausbilden. In diesem Verständnis wird Bildung nicht vermittelt.⁴⁶ Bildung kann auch nicht nur auf ein abrechenbares und vorhersagbares Ergebnis wie beispielsweise die Entwicklung einer bestimmten Kompetenz reduziert werden.⁴⁷ Vielmehr stehen der Prozess und das Kind, das diesen Prozess eigenaktiv gestaltet, im Mittelpunkt. Ein solches Bildungsverständnis geht davon aus, dass Kinder von Geburt an in der Lage sind, sich zu bilden und von Anfang an die Fähigkeit zur explorativen Erkundung und Aneignung von Welt haben.

Bildung wird als ein zweifacher Selbstbildungsprozess⁴⁸ entfaltet, der auf der Selbsttätigkeit von Kindern in sozialen Kontexten basiert.⁴⁹ Dabei erschließen sich Kinder auf zwei Ebenen Welt. Auf der subjektiven Ebene entwickeln sie ihr Selbst, ihre Individualität und ihren Eigensinn. Auf der objektiven Ebene setzen sie sich mit Kultur, Wissen und der Welt auseinander und eignen sich diese an.⁵⁰

Die selbsttätige Auseinandersetzung mit Welt und ihre Aneignung setzen die Neugier, das Interesse von Kindern und ihr grundlegendes Bedürfnis nach Autonomie voraus. Dieses Bedürfnis ist der Motor, um eigene Ziele zu verfolgen, Kompetenzen zu entwickeln und soziale Beziehungen aufzubauen.⁵¹

Anders als das Bedürfnis nach Autonomie, muss die Neugier von Kindern für die Auseinandersetzung mit der Um- und Mitwelt geweckt werden. Es bedarf einer Aufforderung, das kann eine Irritation sein, bei der etwas nicht so ist, wie erwartet oder auch etwas, das bereits besondere Bedeutung für das Kind hat. Der Aufforderungscharakter der Um- und Mitwelt lädt Kinder dazu ein, Welt zu entdecken, zu erforschen und auszuprobieren.⁵² Erst wenn das Interesse geweckt, der dinglich-materiellen Umwelt oder der sozialen Mitwelt subjektiver Sinn zugeschrieben wurde, erfolgt die selbsttätige Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung, Bewertung und Sinnzuschreibung sind wichtige Bestandteile des Selbstbildungsprozesses eines Kindes.⁵³



Ganzheitliche, umfassende und vielfältige Selbstbildungsprozesse finden nur dann statt, wenn eine gestaltete sachlich-dingliche Umwelt und eine soziale Mitwelt vorhanden sind, die zudem einen hohen Aufforderungscharakter aufweisen. Das Vorhandensein derartiger Bildungsgelegenheiten ist nicht zufällig oder beliebig, sondern bedarf der Unterstützung von Erwachsenen.⁵⁴ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ermöglichen Kindern den Zugang zu vielfältigen und ganzheitlichen Bildungsgelegenheiten, die sie didaktisch-methodisch gestalten. Dabei orientieren sie sich an den Interessen, Themen und Kompetenzen der Kinder.

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen können aber nicht im Voraus bestimmen, welche (Bildungs-)Ziele Kinder verfolgen, welche Herausforderungen sie annehmen oder welche Ergebnisse ihre Lern- und Entwicklungsprozesse haben werden. In der pädagogischen Arbeit bleibt der Verlauf von Erziehungs- und Bildungsprozessen offen, sodass pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen einerseits Erziehungsziele setzen, aber andererseits auf unterschiedliche Entwicklungen flexibel

reagieren müssen. Das Bedürfnis der Kinder nach Autonomie im Bildungsprozess ernst zu nehmen bedeutet, die Kinder konsequent und kontinuierlich an allen Prozessen des pädagogischen Alltags zu beteiligen. Partizipation von Kindern ist dann kein didaktisches Angebot oder Programm, sondern gelebter pädagogischer Alltag. Autonomie und Partizipation sind als Gelingensbedingungen und Voraussetzungen einer umfassenden und ganzheitlichen Bildung zu sehen.⁵⁵ **A 2.3** >>

A 1.1.3 Betreuung

Betreuung umfasst im Bereich der Kindertagesbetreuung die verantwortungsvolle und professionelle Fürsorge für das körperliche, seelische und leibliche Wohl vor allem bei jungen Kindern.⁵⁶ Betreuung bildet mit Erziehung den Rahmen für Selbstbildungsprozesse von Kindern und ist mehr als die Absicherung von Aufsichtspflichten. Betreuung basiert auf der anthropologischen Notwendigkeit, dass Kinder für ihr Überleben und zur Entfaltung ihrer Anlagen und Fähigkeiten im Laufe ihres Lebens Schutz, Pflege, Zuwendung und Fürsorge erwachsener Bezugspersonen benötigen.⁵⁷ Betreuung stellt eine zentrale Ressource zur Absicherung und Ermöglichung von Bildung und Erziehung dar.⁵⁸

Verständnis von Betreuung, hebt die Unterscheidung zwischen scheinbar erzieherischem und nicht-erzieherischem Handeln auf. Es fördert eine respektvolle und aufmerksame Haltung in allen pädagogischen Interaktionen.⁶² Das bedeutet auch, dass Betreuung besondere Anforderungen an professionelle Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen stellt. Betreuung als Teil professioneller Handlungskompetenz zu begreifen heißt, den Betreuungsauftrag nach fachlichen und qualitativen Standards zu erfüllen.⁶³ Daher kommt auch in der Betreuung die Professionalität von Fachkräften und Kindertagespflegepersonen zum Tragen.

Betreuung, ebenso wie Erziehung, kann als Handeln verstanden werden, das sich an den Bedürfnissen von Kindern orientiert und auf ihre Abhängigkeit eingeht. Betreuung und Erziehung gehören untrennbar zusammen und bedingen sich gegenseitig. In diesem Sinne muss Didaktik des professionellen erzieherischen Handelns auch eine Didaktik der Betreuung beinhalten.⁵⁹ Dies wird beispielsweise in Konzepten wie der beziehungsvollen Pflege, wie sie im Kontext der Pikler Pädagogik⁶⁰ zu finden ist, deutlich. Hier werden pflegerische Tätigkeiten zu einem Schlüsselprozess responsiver Feinfühligkeit.⁶¹ Fürsorgliche Betreuung hat im Alltag der Kindertagesbetreuung einen hohen eigenen Wert: Damit ist sie eine wesentliche Voraussetzung für das Erleben von Schutz und Sicherheit wie auch einer partizipativen Interaktion, die unverzichtbar für Selbstbildungsprozesse von Kindern ist. Dieses

Betreuung trägt damit ebenso wie Erziehung zur Sicherung und Weiterentwicklung pädagogischer Qualität bei und bildet die Voraussetzung, um Prozessqualität zu rahmen.⁶⁴ **A 1.4** >>

A 1.2 Pädagogische Diagnostik

Jedes Kind ist einzigartig. **A 2.1** Kinder unterscheiden sich nach ihren Erfahrungen, Interessen, Ressourcen, Potenzialen, Bedürfnissen, Kompetenzen, Begabungen, Stärken und Schwächen, den Bedingungen des Aufwachsens, ihrer Familiengeschichte etc. **A 2.4** Diese Unterschiede wirken sich auf die Art und Weise aus, wie sich Kinder die Welt erschließen, sich zu ihr in Beziehung setzen, ihre Selbstbildungsprozesse gestalten oder mit anderen Kindern und Erwachsenen in Beziehung treten. Die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung ist durch die Vielfalt der Kinder und ihrer Zugangsweisen geprägt. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen beachten jedes Kind in seiner Einzigartigkeit, beobachten seine Zugänge zur Welt, seine Interessen, seine Kompetenzen sowie seine Beziehungen und ziehen daraus Rückschlüsse für das eigene pädagogische Handeln.⁶⁵

Pädagogische Diagnostik zielt darauf ab, bestmögliche Bildungsmöglichkeiten und -gelegenheiten für alle Kinder zu eröffnen, die differenziert auf die Ressourcen, Potenziale und Bedürfnisse des jeweiligen Kindes abgestimmt sind. Dabei steht immer das Kind im Mittelpunkt. Pädagogische Diagnostik stellt die Grundlage pädagogischen Handelns und didaktischer Planungen dar. Sie nimmt damit eine zentrale Funktion in der pädagogischen Praxis der Kindertagesbetreuung ein und stellt die Verbindung zwischen Erziehung und Selbstbildung des Kindes her.

Im Rahmen pädagogischer Diagnostik werden die unterschiedlichen Aspekte pädagogischen Handelns beschrieben und analysiert.⁶⁶ Dabei wird der Zusammenhang mit Bildungs- und Lernprozessen von Kindern hergestellt mit dem Ziel, diese bestmöglich und ganzheitlich zu ermöglichen, zu fördern und zu begleiten. Dies ist die wesentliche Grundlage, um nicht nur Bildungs- und Lernergebnisse und damit die Kompetenzentwicklung von Kindern in den Blick zu nehmen. Vielmehr werden die individuellen Voraussetzungen und Potenziale für Bildung wie auch die Bedingungen, unter denen Selbstbildungsprozesse von Kindern stattfinden, fokussiert. **A 1.1**



Zu den Bedingungen pädagogischen Handelns zählen u. a. strukturell-organisatorische Aspekte, wie Tagesablauf, Gruppengröße und -zusammensetzung oder auch die räumlich-materiellen Gegebenheiten und nicht zuletzt pädagogische Interaktions- und Kommunikationsprozesse. Pädagogische Diagnostik betrachtet die Bedingungen und Voraussetzungen, unter denen Selbstbildungsprozesse stattfinden. Dabei werden auch der Prozess selbst und seine Ergebnisse analysiert, eingeordnet und zueinander in Beziehung gesetzt. (vgl. Abb. A 3) Diese Analyse ist der Ausgangspunkt für weitere differenzierte und vor allem passgenaue pädagogische Maßnahmen und deren Umsetzung, durch die individuelle Bildungs- und Lernprozesse zielgerichtet herausgefordert werden. Didaktisch-methodische Überlegungen stellen, im Sinne von Ableitungen pädagogischer Maßnahmen und deren Umsetzung, wesentliche Elemente pädagogischer Diagnostik dar. Pädagogische Diagnostik ist die Basis intentionaler Lernarrangements,⁶⁷ zentraler Bestandteil pädagogischer Praxis und Ausdruck pädagogischer Professionalität.⁶⁸

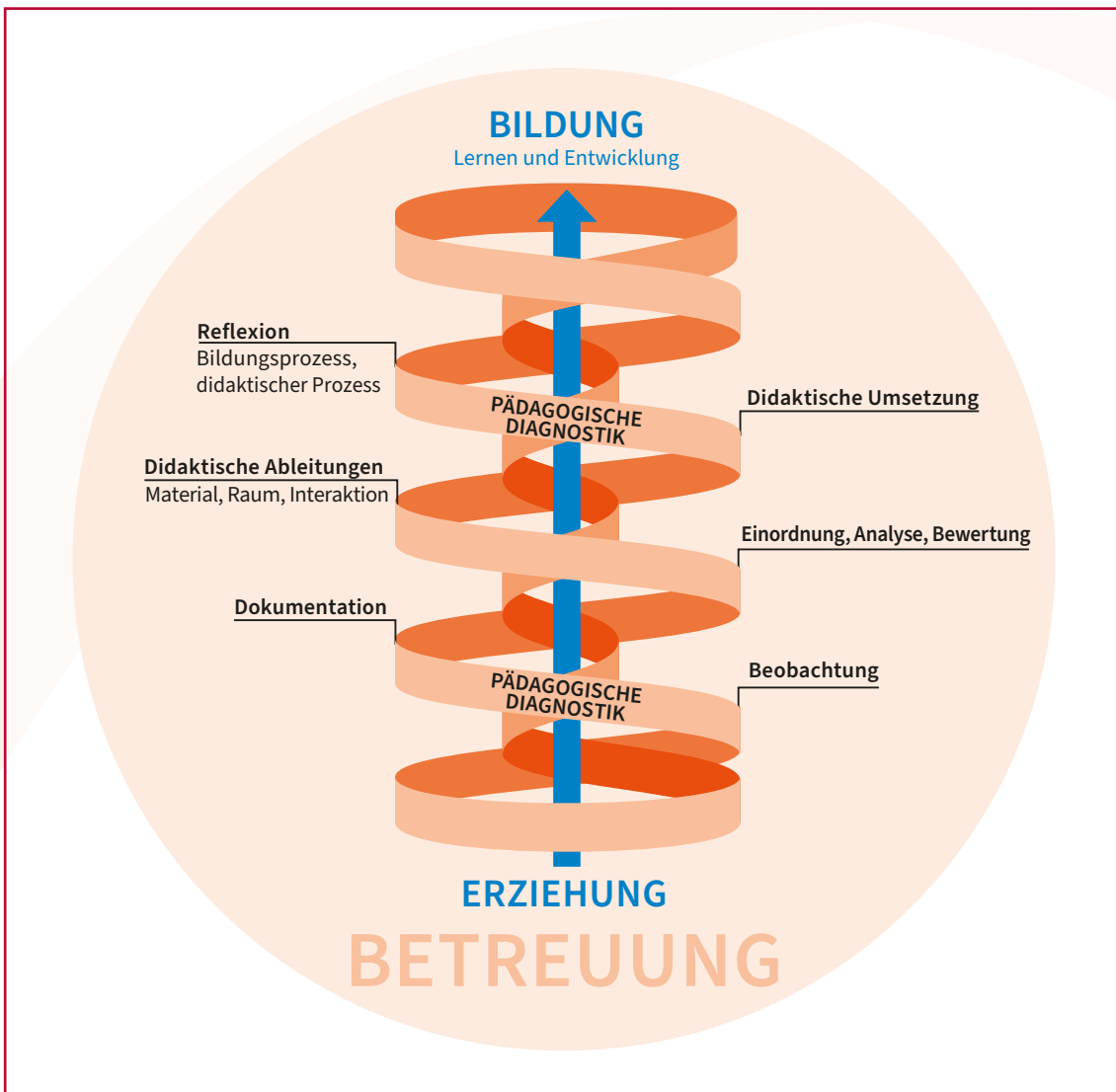


Abbildung A 3: Prozess pädagogischer Diagnostik

A 1.2.1 Der diagnostische Prozess

Pädagogische Diagnostik ist kein einmaliger Vorgang, sondern ein kontinuierlicher, systematischer und zirkulärer Prozess. Beobachtung und Dokumentation sind zentrale Elemente pädagogischer Diagnostik. Mit ihnen werden Erkenntnisse über Engagiertheit und Wohlbefinden eines Kindes, den Status quo seiner Kompetenzentwicklung, seine präferierten Aneignungswege (sogenannte Bildungs- und Lerndispositionen) oder die individuellen und gruppenbezogenen Bildungs- und Lernvoraussetzungen gewonnen. Dieses Wissen wird in einem weiteren Schritt analysiert, bewertet und eingeordnet, um davon ausgehend weitere passgenaue pädagogische Maßnahmen – didaktisch-methodische Ableitungen – zu konzipieren.

Im Rahmen des diagnostischen Prozesses kann auf entsprechende Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente zurückgegriffen werden, die für die pädagogische Arbeit im Bereich der Kindertagesbetreuung entwickelt wurden und unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Grundsätzlich kann zwischen prozess- und kompetenzorientierten Verfahren unterschieden werden.⁶⁹

Prozessorientierte Verfahren zielen darauf ab, die Bildungsprozesse von Kindern verstehen und nachvollziehen zu können. Sie liefern Anhaltspunkte für pädagogische Planungen. Bei prozessorientierten Verfahren geht es nicht darum, vergleichbare Aussagen über den Entwicklungsstand

eines Kindes zu erhalten.⁷⁰ Kompetenzorientierte Verfahren hingegen zielen darauf ab, Aussagen über den Entwicklungsstand einzelner Kinder im Vergleich zu anderen Kindern zu treffen. Damit können Entwicklungsfortschritte abgebildet, aber auch mögliche Entwicklungsrisiken eingeschätzt werden.⁷¹

In der pädagogischen Arbeit der Kindertagesbetreuung sind sowohl prozess- als auch kompetenzorientierte Verfahren von Bedeutung, um dem ganzheitlichen Förderauftrag gerecht zu werden.⁷² Unterschiedliche Verfahren eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf Bildung und Entwicklung von Kindern und geben so wichtige Anhaltspunkte für die pädagogische Planung.⁷³ Im Kontext pädagogischer Diagnostik sind zudem Analyseinstrumente zur Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Kindern entwickelt worden.

A 1.2.2 Die Rolle pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen im diagnostischen Prozess

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind im diagnostischen Prozess von zentraler Bedeutung. Sie sind es, die den diagnostischen Prozess auf der Grundlage ihrer Ziele gestalten und auf entsprechende Diagnoseinstrumente zurückgreifen oder (bewusst) darauf verzichten. Auf der Grundlage diagnostischer Ziele werden wesentliche Aspekte der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern fokussiert oder bleiben unberücksichtigt. Je nach Zielsetzungen werden unterschiedliche Methoden und Diagnoseinstrumente eingesetzt. Richtet sich

Sie nehmen u. a. in Verbindung mit Videografie von Interaktionssituationen⁷⁴ stärker die Bedingungen von Bildung und Lernen in den Blick, um daraus Hinweise und Impulse für Prozesse der direkten Erziehung zu gewinnen. **A 1.1** >

Der Prozess pädagogischer Diagnostik geht über Beobachtung, Dokumentation und Analyse hinaus. Als Schlüsselprozess im Kontext der Trias Erziehung – Bildung – Betreuung zielt pädagogische Diagnostik darauf ab, kindliche Selbstbildungs- und Entwicklungsprozesse durch erzieherisches Handeln zu ermöglichen, zu fördern, herauszufordern und zu begleiten. Beobachtung und Dokumentation werden erst zur pädagogischen Diagnostik, wenn Entscheidungen zu didaktischen Ableitungen und zu ihrer Umsetzung getroffen, durchgeführt und anschließend reflektiert werden.

der Blick beispielsweise auf Kompetenzentwicklung oder auf Engagiertheit und Wohlbefinden, dann kommen entsprechend unterschiedliche Methoden oder Instrumente zum Einsatz, um zielgerichtete Ableitungen hinsichtlich räumlich-materieller, strukturell-organisatorischer oder auch interaktional-kommunikativer didaktischer Dimensionen zu treffen. **A 1.3** >



Pädagogische Diagnostik erfolgt auf der Grundlage professioneller Wahrnehmungen und Einschätzungen. Dabei nehmen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen jedes einzelne Kind aus ihrer ganz eigenen Sichtweise wahr. Sie ist geprägt von persönlichen Erfahrungen, fachlichem Wissen, Erwartungen und auch von Vorannahmen oder unbewussten Vorurteilen.⁷⁵ Kennzeichen einer professionellen Haltung ist es, den eigenen Blick immer wieder zu hinterfragen und offen für andere Perspektiven zu bleiben. Reflexion und Reflexivität sind dabei von entscheidender Bedeutung, **A 3.1.2**» da unterschiedliche Einschätzungen zu unterschiedlichen didaktischen Entscheidungen führen können. Eine bewusste und reflektierte pädagogische Diagnostik trägt dazu bei, Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse für alle Kinder passgenau zu gestalten und zu ermöglichen. **A 2.4**» In diesem Zusammenhang sind zudem weitere Aspekte zu berücksichtigen, die einen Einfluss auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern haben und relevant für didaktische Entscheidungen sind:

- die Fokussierung auf das einzelne Kind und seine Individualität, beispielsweise individuelle Bildungs- und Lerndispositionen, individuelle Kompetenzen und Ressourcen,
- soziale, strukturelle und räumliche Bedingungen, in die das Kind eingebunden ist, beispielsweise altersmäßige oder geschlechterbezogene Zusammensetzung und Größe der Gruppe, oder Strukturen der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle sowie

- konkrete organisatorische Bedingungen bezüglich der verfolgten pädagogischen Ansätze und Curricula, sowie des Erziehungs- und Bildungsplans.

Pädagogische Diagnostik ist ein Schlüsselprozess im Kontext der Trias. **A 1.1**» Durch ihn werden Selbstbildungsprozesse von Kindern mit erzieherischem Handeln pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen in Beziehung gesetzt. Didaktisch-methodische Entscheidungen dienen in diesem Zusammenhang dazu, passgenaue Bildungsgelegenheiten zu eröffnen, in die Kinder ihre Ressourcen einbringen und ihre Potenziale weiter entfalten können. Insgesamt steht der Prozess der pädagogischen Diagnostik für eine hohe Fachlichkeit pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen im Bereich der Kindertagesbetreuung. Neben der Kenntnis unterschiedlicher Verfahren der Beobachtung und Dokumentation sind es vor allem die situativ angemessene Anwendung, die Analyse und Bewertung der Ergebnisse sowie die Ableitung und Umsetzung didaktischer Planungen, die professionelle Handlungskompetenz ausmachen. Auch die Reflexion der einzelnen Prozessschritte trägt dazu bei und unterstreicht den Anspruch der Kindertagesbetreuung als Bereich mit einem eigenständigen Bildungsauftrag.

A 1.3 Didaktik

Didaktik und didaktisch-methodisches Handeln sind ein wesentliches Merkmal von Erziehung und ein zentrales Element pädagogischer Diagnostik. **A 1.1**» **A 1.2**» Didaktisches Handeln ist zentral für die professionelle Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen und ist demnach, wie Reflexivität, eine Kernkompetenz pädagogischen Handelns. **A 3.1**» Didaktik, als Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens,⁷⁶ fragt danach, wie Selbstbildungsprozesse und das

Lernen von Kindern angeregt, gefördert und begleitet werden können. Dabei ist didaktisches Handeln bewusst geplant und zielgerichtet, es ist die konkrete praktische Umsetzung von Zielen, Leitprinzipien, Bildungsthemen und -inhalten.⁷⁷ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen treffen täglich didaktische Entscheidungen und handeln didaktisch und das obwohl gegenwärtig noch keine ausgearbeitete eigenständige Didaktik für den Bereich der Kindertagesbetreuung vorliegt.

Ein Grund scheint zu sein, dass der Begriff Didaktik in erster Linie mit Schule und Unterricht in Verbindung gebracht wird, wovon sich Kindertagesbetreuung deutlich abgrenzt. In der Konsequenz führt dies u. a. dazu, dass Didaktik nicht als konkrete Aufgabe pädagogischer Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen gesehen wird, sondern vielmehr eine große Unsicherheit im Umgang mit dem Begriff und der Beschreibung didaktischen Handelns besteht.⁷⁸

A 1.3.1 Die Bedeutung didaktischen Handelns

Didaktisches Handeln ist komplex und vielschichtig und geht über Angebotsplanung sowie Methodenlehre hinaus. So sind neben didaktischen Dimensionen (wie Raum – Material, Struktur – Organisation, Interaktion – Kommunikation) ebenso didaktische Prinzipien (wie Kind-, Gruppen-, Beziehungsorientierung, Alltäglichkeit) oder auch Praktiken der Didaktik (wie Projekte oder angeleitete Gruppenaktivitäten im Rahmen didaktischer Planung und Umsetzung) zu berücksichtigen.⁷⁹ Didaktisches Handeln geht immer vom Kind aus und basiert auf pädagogischer Diagnostik. Es ist anspruchsvoll und herausfordernd und geht mit einer hohen Verantwortung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen einher.

Eine fehlende eigenständige Didaktik der Kindertagesbetreuung macht es notwendig, andere Wege zu gehen, um didaktisches Handeln zu strukturieren und zu konkretisieren. Zur Konkretisierung wurden beispielsweise W-Fragen der Didaktik⁸⁰ entwickelt, die pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen bei ihren bewussten und zielgerichteten didaktischen Planungen und deren Umsetzung unterstützen. Die didaktischen Fragen sind allgemein und nicht auf bestimmte Themen oder Gegenstände bezogen und lassen sich dadurch auf alle Erziehungs- und Bildungsbereiche beziehen. **B** ➔

Ungeachtet dieses Sachverhalts und der daraus resultierenden Notwendigkeit, eine eigenständige Didaktik der Kindertagesbetreuung zukünftig zu entwickeln, wird an dieser Stelle das Bewusstsein für didaktisches Handeln in der Kindertagesbetreuung geschärft, um die Fachlichkeit von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen deutlich herauszustellen.

Die Beantwortung der Fragen ist abhängig von der professionellen Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen: von ihrem spezifischen Wissen, ihrer Haltung und ihrem Können. **A 3.1** ➔



A 1.3.2 Die W-Fragen didaktischer Planung und Umsetzung⁸¹

Die W-Fragen didaktischer Planung und Umsetzung können auf ganz unterschiedlichen Ebenen beantwortet werden: von einer konkreten (Mikro-)Ebene, die auf den Moment ausgerichtet ist, bis hin zu einer eher abstrakten (Makro-)Ebene, die sozial- und bildungspolitische Aspekte in die Beantwortung der didaktischen Frage einfließen lässt.⁸² Während die Mikro-Ebene ganz nah an einzelnen Kindern oder auch Kindergruppen ist, ist die Makro-Ebene sehr viel weiter von einzelnen Kindern oder Kindergruppen entfernt und stellt einen weiter gefassten

Wer soll lernen?

Jedes Kind hat die Möglichkeit, seine Bildungs- und Lernpotenziale auszuschöpfen, indem es sich die Welt aneignet und mit ihr auseinander- und in

Was soll gelernt werden?

Im Rahmen dieser Frage interessiert, woher die Inhalte kommen, nach welchen Kriterien ausgewählt wird und wer die Entscheidung über die Inhalte trifft. Im Sinne einer umfassenden pädagogischen Verantwortung treffen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen auf der Grundlage pädagogischer Diagnostik die Entscheidung dafür, welche Bildungs- und Lernmöglichkeiten Kindern eröffnet und angeboten werden. Dabei orientieren sie sich an den Themen und Interessen

Von wem soll gelernt werden?

Bildung und Lernen erfolgen nicht nur in der Auseinandersetzung und in Verbindung mit Personen. Vielmehr geht es bei dieser Frage um die Verantwortungsübernahme für die Ermöglichung von Bildung und Lernen. Im Kontext einer professionellen Kindertagesbetreuung übernehmen

Wann soll gelernt werden?

Bildung und Lernen finden täglich in der Lebenswelt von Kindern in freien und geplanten Situationen und Settings statt. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen initiieren Bildungsprozesse und gestalten den Tagesablauf so, dass er Kinder anregt, herausfordert und

Rahmen didaktischer Planung dar. Entscheidungen auf Makro-Ebene beeinflussen das konkrete didaktisch-methodische Handeln von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen, werden aber vielfach nicht von ihnen selbst getroffen.⁸³

Die einzelnen W-Fragen werden im Folgenden skizziert. Sie geben eine allgemeine Orientierung zur Planung und Umsetzung didaktischen Handelns. Sie sind jedoch nicht immer eindeutig und voneinander abgrenzbar, da sie miteinander in Beziehung stehen.

Beziehung setzen kann. Daher soll jedes Kind lernen und Neues entdecken können.

der Kinder, ihren Ressourcen, ihren Potentialen und nicht zuletzt ihren Kompetenzen. Die konkreten Gegenstände und Inhalte ergeben sich u. a. aus den Erziehungs- und Bildungsbereichen.

B ➔ Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl ist die Frage danach, ob das, was Kinder in konkreten Situationen lernen und welche Bildungsziele sie verfolgen, für sie in der konkreten Situation, vor allem aber auch in der Zukunft von Bedeutung ist.⁸⁴

A ➔

pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen diese Verantwortung, indem sie Lernsituationen und Bildungsmomente im Alltag erkennen und mit ihren Erkenntnissen, die sie u. a. im Kontext pädagogischer Diagnostik erworben haben, verknüpfen.

ihnen Freiräume zur Exploration und zum eigenen Erkunden bietet.⁸⁵ Die Situationen sind dabei so angelegt, dass sie an die Interessen, Themen und Kompetenzen der Kinder anschließen und sie zugleich auf- und herausfordern.

Mit wem soll gelernt werden?

Die Kindergruppe (Peergruppe) bietet einen wichtigen Resonanzraum und ist zentrale Ressource für Selbstbildung, Anerkennung, Zugehörigkeit. Damit unterstützt sie grundlegende

Bildungsprozesse sowie die Herausbildung grundlegender Kompetenzen, die für Kinder in der Gegenwart und auch Zukunft von Bedeutung sind.⁸⁶

Wo soll gelernt werden?

Bildung und Lernen findet im Alltag, in der alltäglichen Lebenswelt von Kindern statt, zu der auch die Kindertagesbetreuung gehört. Die Räume und Orte in und an denen Kinder sich aufhalten, laden sie ein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sich zu ihnen in Beziehung zu setzen, sie zu entdecken

und zu erkunden. Nicht alles ist didaktisch aufzuladen, aber es geht darum wahrzunehmen, dass in alltäglichen Situationen Bildungsprozesse zu ermöglichen, zu fördern, zu begleiten, herauszufordern und anzuregen sind.

Wie soll gelernt werden?

Bildung und Lernen von Kindern ist geprägt von Selbsttätigkeit, Exploration und Erkundung, von Austausch und gemeinsamem Erleben mit einzelnen Kindern oder in Kindergruppen. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

eröffnen und berücksichtigen dafür Möglichkeitsräume. Anhand ihrer didaktischen Planung und deren Umsetzung schaffen sie den Rahmen für selbsttätiges Erkunden und gemeinsamen Austausch, Erleben und Erfahren.

Womit soll gelernt werden?

Jedes Kind erschließt sich die Welt auf seine Weise – mit eigenen Themen, Interessen und Zugangsformen. Die Wege der Aneignung von und Auseinandersetzung mit Welt sind unterschiedlich.

Diese Vielfalt erfordert eine ebenso vielfältige Bereitstellung an Materialien, Medien und Methoden auf Grundlage didaktischer Planung.⁸⁷

Wozu soll gelernt werden?

Die Frage nach dem Wozu ist umfassend zu beantworten. Zum einen geht es um gesellschaftliche Teilhabe, für die Bildung der Schlüssel ist. Zum anderen geht es um Autonomie und die Herausbildung der Individualität jedes Kindes. **A 1.1** **A 2.4** Erziehung – und damit didaktisches Handeln⁸⁸ – zielt darauf ab, Kindern Möglichkeitsräume für Bildung zu eröffnen, sie zu begleiten und zu

fördern, damit sie mit zunehmendem Alter mehr und mehr selbstbestimmt handeln, entscheiden und an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben können. Hierzu benötigen Kinder Kompetenzen, die sowohl im Hier und Jetzt als auch für die Zukunft von Bedeutung sind – das schließt auch den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich ein.⁸⁹

A 1.3.3 Didaktische Dimensionen

Die W-Fragen der Didaktik geben eine erste Orientierung für didaktisch-methodische Entscheidungen. Darüber hinaus wirken verschiedene didaktische Dimensionen und Prinzipien auf unterschiedlichen Ebenen: der Mikro-Ebene (Kind-Fachkraft-Interaktion), der Meso-Ebene (Gruppe,

Einrichtung) und der Makro-Ebene (Bildungssystem, Rahmenpläne).⁹⁰ Dabei geht es nicht nur um direkte Anleitung oder Instruktion im Sinne direkter Erziehung.⁹¹ **A 1.1** Im Mittelpunkt stehen vielmehr adaptive und ko-konstruktive Prozesse,⁹² in denen Kinder sich aktiv mit ihrer Umwelt

auseinandersetzen. Diese Prozesse werden von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen bewusst geplant, eröffnet und reflektiert – orientiert an den Themen, Interessen und Kompetenzen der Kinder sowie an den Zielen der Erziehung. Es lassen sich folgende didaktische Dimensionen unterscheiden, die auch die Erziehungs- und Bildungsbereiche strukturieren:

B >>

Raum und Material: Berücksichtigung finden sowohl Innen- als auch Außenräume. Räume und ihre Gestaltung eröffnen oder schränken Selbstbildungsprozesse von Kindern ein. Dies gilt auch für die materielle Ausstattung. Die Materialauswahl hängt dabei vom Alter und den Interessen der Kinder, aber auch von den verfolgten Zielen und Themen von Erziehung ab. **A 1.1 >>** Materialien sollten vielfältige Bildungsprozesse ermöglichen und herausfordern.⁹³



Struktur und Organisation: Hierzu zählen u. a. die Organisation des Tages, die Entscheidung für oder gegen eine Gruppenstruktur oder auch die Zusammensetzung einer Gruppe. Dabei sind zeitliche Aspekte von besonderer Bedeutung. Es bedarf eines gut strukturierten Tagesablaufs, der eine Balance zwischen geplanten Aktivitäten, wie Angebotszeiten oder Gruppenkreisen, einerseits und Freiräumen für selbstbestimmte und selbstgesteuerte Aktivitäten andererseits herstellt. **A 2.3 >>** So werden selbsttätige Exploration, soziale Eingebundenheit und Orientierung ermöglicht.

Interaktion und Kommunikation: Im Mittelpunkt dieser Dimension stehen verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Kindern, aber auch der Kinder untereinander. Eine stabile und wertschätzende Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern bildet die Grundlage für alle didaktischen Entscheidungen. In den Kompetenzen zum Dialog,⁹⁴ der sensitiv-responsiven Interaktionsgestaltung⁹⁵ und nicht zuletzt in den ethischen Prinzipien⁹⁶ **A 3.2 >>** zeigt sich professionelle Kompetenz zur Gestaltung der Interaktion und Kommunikation. Dabei lassen sich verschiedene Interaktionsstile und -formen unterscheiden.⁹⁷

- ▶ Beim **instruktiven Interaktionsstil** bereitet die pädagogische Fachkraft bzw. die Kindertagespflegeperson Wissen auf, indem Lernziele festgelegt, klare Aufgaben definiert und Theorien verdeutlicht werden.
- ▶ Beim **konstruktiven Interaktionsstil** gestaltet die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson eine anregende Lernumgebung, beobachtet die Erkundungen der Kinder und unterstützt nur bei Bedarf.
- ▶ Beim **ko-konstruktiven Stil** arbeitet die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson eng mit den Kindern zusammen und konzentriert sich auf gemeinsames Denken und Verstehen. Im Dialog mit den Kindern bringt sie eigene Fragen mit ein und greift deren spontane Fragen auf.⁹⁸

In der pädagogischen Praxis ergänzen sich die einzelnen Interaktionsstile, sie stehen für adaptive, konstruktive bzw. ko-konstruktiv Prozesse.⁹⁹

Neben den einzelnen Interaktionsstilen, finden auch spezifische Interaktions- und Kommunikationsformen im Sinne von Methoden Berücksichtigung. Sie sind für die Begleitung und Unterstützung der Selbstbildungsprozesse von Kindern von besonderer Bedeutung und stellen Merkmale didaktischer Kompetenz pädagogischer Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen dar. Folgende bildungs- und lernförderliche Interaktions- und Kommunikationsformen sind besonders relevant:

- ▶ **Sustained Shared Thinking**¹⁰⁰ beschreibt das gemeinsame, über einen längeren Zeitraum geführte Nachdenken von Kindern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen. Dabei werden Gedanken bewusst gemeinsam weiterentwickelt, vertieft und fortgeführt, z. B. beim Erfinden von Geschichten oder beim gemeinsamen Suchen nach Lösungen für ein Problem. Dieser Ansatz arbeitet mit offenen Formulierungen, wie „Ich weiß es nicht – was denkst du?“, oder reflektierenden Impulsen, wie „Ich denke ...“ und „Ich frage mich ...“, welche zum Nachdenken anregen.
- ▶ **Scaffolding** ist eine gezielte, eher instruktive Form der Unterstützung,¹⁰¹ bei der pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Kinder dabei begleiten, neue Fähigkeiten zu entwickeln. Die Unterstützung orientiert sich sensibel an den individuellen Fähigkeiten eines Kindes und seiner Zone der nächsten Entwicklung, wie sie von L. Vygotsky konzipiert wurde – also an dem Bereich, in dem Kinder mit passender Begleitung bereits mehr bewältigen können, als sie allein schaffen würden. Durch

gemeinsame Aktivitäten, sprachliche Begleitung und passende Impulse helfen Erwachsene, Lernprozesse anzustoßen und weiterzuführen. Schrittweise ziehen sie sich zurück, sobald das Kind sicherer wird und zunehmend selbstständig handeln kann. Ziel ist es, die Selbstständigkeit und Selbstregulation der Kinder zu stärken und sie darin zu unterstützen, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.¹⁰²

- ▶ **Metakognitive Dialoge**¹⁰³ sind Prozesse, in denen Kinder über ihr eigenes Denken und Lernen reflektieren. Dabei lernen sie nach und nach, diese Prozesse auch eigenaktiv zu steuern. In metakognitiven Dialogen sprechen sie mit der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson darüber, was sie tun, wie sie etwas herausgefunden haben und was sie dabei gelernt haben. Die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson stellt gezielte Fragen, greift die Gedanken der Kinder auf und macht Lernprozesse sichtbar, ohne sie stark zu steuern. Ziel ist es, die Fähigkeiten der Kinder zu stärken, um ihr eigenes Lernen besser zu verstehen, Strategien zu entwickeln und Wissen bewusst anzuwenden. Damit werden die Lernprozesse von Kindern nachhaltig unterstützt.

An dieser Stelle zeigt sich, dass Interaktion und Kommunikation eine, wenn nicht gar die zentrale didaktische Dimension darstellt. In dieser Dimension wird deutlich, dass Erziehung, Bildung und Betreuung eingebettet sind in soziale Beziehungen, die einen Rahmen darstellen, innerhalb dessen förderliche Interaktions- und Kommunikationsformen dazu beitragen, dass Kinder ihre Ressourcen und Potentiale ganzheitlich und auf unterschiedlichen Wegen ausschöpfen können.

A 1.3.4 Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien werden als grundlegende Orientierungen didaktischer Planung und Umsetzung verstanden. Didaktische Dimensionen und didaktische Prinzipien ergänzen einander.¹⁰⁴ Didaktische Prinzipien sind u. a.

- ▶ **Kindorientierung:** Sie macht das einzelne Kind

mit seinen Interessen, Sinnzuschreibungen, Bildungsbewegungen und individuellen Kompetenzen zum Ausgangspunkt didaktischer Planung und Umsetzung.

- ▶ **Orientierung an der Gruppe:** Dieses Prinzip verweist auf die Kindergruppe als Resonanzraum

und Ressource für Bildung und Lernen von Kindern und berücksichtigt dies in der didaktisch-methodischen Planung und Umsetzung.¹⁰⁵

Kind- und Gruppenorientierungen sind notwendig, um die Entwicklung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit bzw. Teilhabe der einzelnen Kinder zu ermöglichen. Sie stellen somit keine Widersprüchlichkeit, sondern eine komplementäre Orientierung dar und betonen, dass Bildung ein sozialer Prozess ist. Weitere Prinzipien adressieren die Kontexte von Lernprozessen bzw. spezifische Bereiche der Aneignung von Welt aus Kinderperspektive:

- ▶ **Orientierung am Alltag:** Pädagogische Förderung und Begleitung finden alltagsintegriert statt. Alltagssituationen werden zum Gegenstand der Bildungs- und Lernprozesse von Kindern, denn sie haben für Kinder im Hier und Jetzt Bedeutung. Bei der Orientierung am Alltag stehen die Lebenswelten der Kinder mit ihren Wünschen, Erfahrungen, Gefühlen und Gedanken im Mittelpunkt.
- ▶ **Programmatische Planungen als ergänzende Perspektive:** Diese orientieren sich eher an pädagogischen Programmen, wie beispielsweise im Bereich der Sprache bzw. sprachlichen Bildung¹⁰⁶ oder auch im Bereich mathematischer Bildung.¹⁰⁷ Programme und damit programmatische Planungen sind in den pädagogischen Alltag zu integrieren, zeichnen sich aber durch eine relative Geschlossenheit der Umsetzung aus, beispielsweise außerhalb des Freispiels oder auch in spezifischen Gruppen bzw. Kleingruppen.¹⁰⁸

Ausgehend von den W-Fragen der Didaktik, wurden didaktische Dimensionen und didaktische Prinzipien beleuchtet, die eine Annäherung oder auch Orientierung für didaktisches Handeln und didaktische Reflexion darstellen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass pädagogische Diagnostik als Grundlage oder Ausgangspunkt für didaktisches Handeln relevant ist. Dennoch bleiben die Ausführungen an dieser Stelle allgemein. Sie erfahren ihre Konkretisierung in pädagogischen Ansätzen und Konzepten, wie beispielsweise der Montessori-Pädagogik, der

Waldorf-Pädagogik, der Fröbel-Pädagogik, der Freinet-Pädagogik, der Reggio-Pädagogik, dem Situationsansatz, der offenen Arbeit oder auch dem offenen Kindergartenansatz nach Regel und Wieland. Pädagogische Konzepte weisen ein spezifisches Profil auf, bei dem einzelne didaktische Dimensionen und/oder Prinzipien besonders herausgestellt werden. Dadurch werden sie konkret und greifbar. Auch wenn daraus noch keine eigenständige Didaktik der Kindertagesbetreuung abzuleiten ist, ergeben sich doch zahlreiche Impulse für didaktisches Handeln in den einzelnen Erziehungs- und Bildungsbereichen, welche die Themen und Gegenstände für Bildungs- und Lernprozesse von Kindern bieten. **B** ➔

In den vorangegangenen Abschnitten wurde der Zusammenhang der Trias Erziehung – Bildung – Betreuung mit pädagogischer Diagnostik und Didaktik bzw. didaktischem Handeln hergestellt. Das Wissen um die Beziehung zwischen den einzelnen Aspekten und die Fähigkeit, in diesem Beziehungsgefüge zu handeln sowie das eigene Handeln zu reflektieren, machen die besondere professionelle Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen aus. In ihrem Zusammenspiel wirken sie maßgeblich auf die pädagogische Qualität und werden von dieser beeinflusst.

A 1.4 Pädagogische Qualität

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben durch ihr pädagogisches Handeln einen erheblichen Einfluss auf die pädagogische Qualität der Kindertagesbetreuung. Darüber hinaus besteht ein Zusammenwirken pädagogischer Qualität mit weiteren Faktoren, die sowohl Strukturen und Organisation als auch den Kontext der Kindertagesbetreuung betreffen.

A 1.4.1 Dimensionen pädagogischer Qualität

Pädagogische Qualität ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und kognitive Wohlbefinden und die Bildung und Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgabe unterstützen.¹⁰⁹ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen gestalten die täglichen Interaktionen im Alltag der Kinder. Durch ihre Kompetenzen und Haltungen im Interaktionsprozess entsteht pädagogische Qualität.¹¹⁰ Ihre Entscheidungen, ihr pädagogisches Verständnis, ihre Sensibilität und ihr Wissen durchdringen ihr pädagogisches Handeln und beeinflussen die Bildungsprozesse von Kindern maßgeblich. Sie tragen somit entscheidend dazu bei, dass jedes Kind Sicherheit, Zugehörigkeit, Autonomie, Anerkennung und anregende Bildungsanlässe erfährt. **A 1.1 >>**

Pädagogische Qualität versteht sich als ein dynamisches Zusammenspiel verschiedener Qualitätsdimensionen: Kontext-, Struktur-, Orientierungs-, Prozess-, Organisations- und Management-, Salutogenetische Qualität sowie Prozess- und Ergebnisqualität. Diese Dimensionen bilden gemeinsam den Rahmen, innerhalb dessen pädagogische Arbeit gestaltet, überprüft und weiterentwickelt wird.¹¹¹

► **Kontextqualität** beschreibt, wie die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle in ihr soziales Umfeld eingebunden ist und wie sie

Für die Bereitstellung qualitativ guter Bedingungen von Erziehung, Bildung und Betreuung und damit für das Aufwachsen von Kindern sind alle am pädagogischen Alltag Beteiligten verantwortlich: pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen, Leitungskräfte, Träger, Fachberatungen, Verbände, Kommunen sowie die zuständigen Verantwortlichen auf Landes- und Bundesebene mit ihrer jeweiligen Aufgabe bzw. in ihrer spezifischen Funktion.

- die Lebenslagen der Familien berücksichtigt.¹¹²
- **Strukturqualität** bezieht sich auf die Rahmenbedingungen, wie Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Relation, Vorbereitungszeit und die Qualifikation des pädagogischen Personals.¹¹³
 - **Orientierungsqualität** zeigt sich in der Haltung, den pädagogischen Grundannahmen und Werten, an denen sich pädagogisches Handeln sowie das Handeln von Einrichtungsleitung und Träger orientiert. Sie findet sich u. a. in der Einrichtungskonzeption und im Trägerleitbild wieder und hat einen direkten Einfluss auf die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen sowie die sozialen Interaktionen in der Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle.¹¹⁴
 - **Organisations- und Managementqualität** bezeichnen die strukturellen, organisatorischen und leitungsbezogenen Rahmenbedingungen, die notwendig sind, damit pädagogische Qualität im Alltag entstehen und bestehen kann. Sie legt fest, wie die Einrichtung geführt, koordiniert und entwickelt wird und schafft damit die Voraussetzungen dafür, dass pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen verlässlich, reflektiert und kindzentriert arbeiten können.¹¹⁵
 - **Salutogenetische Qualität** betrifft die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen. Dabei geht es vorrangig um ihre psychische und physische Gesundheit und die Arbeitsfähigkeit. Beides hat Auswirkungen auf die Bewältigung der Aufgaben in der pädagogischen Arbeit und damit auf die Bildungsprozesse von Kindern.¹¹⁶

► **Prozessqualität** zeigt sich in der Qualität der alltäglichen Interaktionen und professionellen Beziehungen, d. h., wie pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen mit Kindern und ihren Familien kommunizieren, wie sie Beziehungen professionell gestalten und wie sie Erziehungs- und Bildungsprozesse im pädagogischen Alltag und im Team begleiten.

Prozessqualität ist damit für pädagogische Qualität zentral.¹¹⁷

► **Ergebnisqualität** bezieht sich auf die Bildungs- und Entwicklungserfahrungen der Kinder wie auch das Wohlbefinden und die Gesundheit in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle und zeigt sich in den Bildungserfolgen der Kinder.¹¹⁸

A 1.4.2 Verantwortung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen

Orientierungen und Einstellungen bestimmen pädagogisches Handeln. **A 2.1** ► Pädagogische Qualität beginnt damit, dass pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sensibel die Grundbedürfnisse der Kinder wahrnehmen und erfüllen. Das Wohlbefinden der Kinder ist nicht nur ein zentrales Ziel pädagogischer Arbeit, sondern ein wesentlicher Maßstab für deren Qualität.¹¹⁹ **A 2.2** ► Eine hohe pädagogische Qualität trägt wesentlich zur Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit¹²⁰ bei und übernimmt Verantwortung für das Aufwachsen zukünftiger Generationen.¹²¹ **A 2.3** ► **A 2.5** ► Eine anregende, inklusive Lernumgebung, stabile Beziehungsangebote und anspruchsvolle Interaktionen fördern die Entwicklung aller Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, Sprache oder familiären Bedingungen.¹²² Qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung, insbesondere für Kinder

aus belasteten oder benachteiligten Familien, ermöglicht ihnen Zugang zu Lerngelegenheiten, sozialen Erfahrungen und Unterstützungssystemen.¹²³ **A 2.4** ► **C 3** ►

Kinder profitieren spürbar davon, wenn pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen und Familien vertrauensvoll zusammenarbeiten, sich austauschen und gemeinsame Entwicklungsziele verfolgen. **C 3** ► Das Vertrauen des Kindes in seine Umgebung wird gestärkt, seine emotionale Stabilität sowie seine Bildungsbeteiligung gefördert, wenn Eltern sich ernst genommen und gut informiert fühlen. Eine transparente, wertschätzende und dialogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft schafft Kontinuität zwischen Familie und Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle. **C 4** ►

A 1.4.3 Qualitätssicherung und -entwicklung

Qualitätssicherung und -entwicklung als Aufgabe der Organisation

Insbesondere § 22a sowie § 79a SGB VIII regeln verbindlich den gesetzlichen Auftrag zur systematischen Qualitätssicherung und -entwicklung von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. Dafür sind alle relevanten Akteurinnen und Akteure zu beteiligen. Die Evaluation der Qualität einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle kann sowohl intern als auch durch externe Personen erfolgen.

Ein kontinuierlicher Qualitätsdialog zwischen Träger und Einrichtungsleitung dient der gemeinsamen Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität. Er ist Ausdruck einer professionellen Verantwortungsgemeinschaft, in der

strategische, organisatorische und pädagogische Aspekte regelmäßig reflektiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden.¹²⁴

Ziel des Dialogs ist es, die gemeinsame Verantwortung für die Qualität von Erziehung, Bildung und Betreuung im Sinne des § 22 SGB VIII wahrzunehmen und aufeinander abgestimmte Qualitätsstrategien zu entwickeln. Dabei stehen sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Personalschlüssel, Finanzierung, Fachberatung) als auch die Prozessqualität in den Einrichtungen im Fokus. Durch die systematische Beteiligung der unterschiedlichen Perspektiven wird Qualität nicht nur gemeinsam reflektiert, sondern fortlaufend weiterentwickelt.¹²⁵

Qualitätsentwicklung mit Kindern

Kinder können an der Qualitätsentwicklung im Dialog, an Reflexions- und Entwicklungsprozessen beteiligt werden. Für die pädagogische Praxis bedeutet das, dass Routinen und Strukturen regelmäßig auch mit den Kindern hinterfragt werden, dass den Kindern jenseits von organisatorischen oder vorgegebenen Gesprächsanlässen aktiv und aufmerksam zugehört wird und dass

ihre Perspektiven und Einschätzungen berücksichtigt werden. Kinder können Auskunft geben über Veränderungsbedarfe, die sie wahrnehmen, über Dinge und Situationen, die sie ganz konkret betreffen und die aus ihrer Perspektive eine Modifizierung oder eine größere Aufmerksamkeit von Erwachsenen benötigen.¹²⁶ **A 2.3** >

Qualitätsentwicklung mit Eltern

Die Berücksichtigung der Elternperspektive im Qualitätsentwicklungsprozess begründet sich einerseits aus der Notwendigkeit, Betreuungsbedarfe zur Ermöglichung von Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erfassen, z. B. durch Elternbefragungen. Andererseits nehmen Eltern die pädagogische Qualität im Alltag der Kindertagesbetreuung insbesondere mit Blick auf ihr Kind wahr. Ihre Sichtweise ist essenziell, nicht nur aufgrund ihres Erziehungsrechts, sondern auch im Sinne

einer echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. **C 4** > Eltern beurteilen die Qualität vor allem daran, ob die individuellen Bedürfnisse ihres Kindes gesehen werden, sein Wohlbefinden gesichert ist und seine Entwicklung gefördert wird. Gute Qualität zeigt sich aus ihrer Sicht sowohl in der Entwicklung des Kindes als auch daran, wie ernst ihre Rolle als primäre Bezugspersonen genommen wird.¹²⁷

Fachberatung als Ressource im Qualitätsentwicklungsprozess

Fachberatung hat eine zentrale Bedeutung für die Sicherung und Weiterentwicklung pädagogischer Qualität. Sie fungiert als personenbezogene und struktorentwickelnde Unterstützungsleistung, die pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen, Einrichtungsleitungen und Träger in Qualitätsentwicklungsprozessen begleitet. Fachberatung regt fachliche Reflexion an, unterstützt Organisationsentwicklung und vernetzt unterschiedliche Akteurinnen und Akteure miteinander. Durch ihren charakteristisch

ko-produktiven Ansatz werden Inhalte, Ziele und Wege der Beratung gemeinsam mit den Beratenen ausgehandelt und an deren konkreten Bedarfen orientiert. Zugleich bewegt sich Fachberatung im Spannungsfeld zwischen individueller Unterstützung und organisationalen sowie fachpolitischen Anforderungen und nimmt damit eine Schlüsselrolle als vermittelnde, vernetzende und systemstärkende Instanz im Feld der Kindertagesbetreuung ein.¹²⁸



A 2 Pädagogische Orientierungen

Pädagogisches Handeln ist das Ergebnis zahlreicher, miteinander verwobener Entscheidungsprozesse, die Erziehungsziele ebenso betreffen wie Fragen der Didaktik oder der Beziehungsgestaltung. Die Entscheidungen basieren auf fachlich fundierten Einstellungen und Orientierungen (Haltung), Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und nicht zuletzt (Selbst-) Reflexion. **A 3.1** Im pädagogischen Handeln werden die Haltung, das Wissen, das Können und die (Selbst-)Reflexion der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson konkret. Sie zeigen sich im Bild vom Kind, das bestimmt, wie Kinder wahrgenommen werden und wie mit ihnen in pädagogischen Prozessen umgegangen wird. Haltung, Wissen und Können werden in der Orientierung am Wohlbefinden von Kindern und dem damit einhergehenden Verständnis von Wohlbefinden sichtbar. Grundlegende Prinzipien professionellen Handelns, wie Partizipation und die Ermöglichung von Teilnahme und Teilhabe oder auch Bildung für nachhaltige Entwicklung, werden im pädagogischen Handeln zum Ausdruck gebracht. Ebenso werden im pädagogischen Handeln das Verständnis von Diversität und der Umgang damit deutlich. Pädagogisches Handeln wird durchdrungen und bestimmt von diesen grundlegenden Orientierungen. Auf deren Grundlage wird der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag der Kindertagesbetreuung umgesetzt. Sie sind damit bestimmend für die pädagogische Qualität, die im konkreten pädagogischen Handeln entsteht und gezeigt wird.

Pädagogische Orientierungen ziehen sich durch alle Abschnitte des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans. Neben den genannten pädagogischen Orientierungen verweisen die Darstellungen im Erziehungs- und Bildungsplan zudem auf ein konstruktivistisches Verständnis. Dieses Verständnis stellt Erziehung, Bildung und Betreuung als aktive Prozesse in besonderer Weise heraus. Diese Prozesse stehen in einem Wechselverhältnis zueinander, in denen Kinder und Erwachsene sich aktiv einbringen, sich begegnen und interagieren. **A 1.3**



A 2.1 Bild vom Kind

Erziehungs- und Bildungsprozesse benötigen einen Rahmen, der individuelle Bedingungen und Voraussetzungen berücksichtigt und Kindern ermöglicht, zunehmend Verantwortung für eigenes Handeln sowie ihre Bildungs- und Lernprozesse zu übernehmen.¹²⁹ Gerechte Bildungschancen in einer pluralistischen Gesellschaft entstehen dort, wo ein umfassendes Verständnis von Kindheit das Denken und Handeln pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen leitet.¹³⁰

Jedes Kind begegnet der Welt auf eigene Weise: forschend, fragend, staunend und voller Neugier. In jeder alltäglichen Situation, beim Spielen, Entdecken oder im Gespräch, zeigt sich seine Art, die Welt zu verstehen und Sinn zu bilden. Wie pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Kinder sehen und verstehen, prägt daher

maßgeblich ihr pädagogisches Handeln. Das Bild vom Kind ist die Grundlage jeder pädagogischen Arbeit: Es bestimmt, welche Möglichkeiten Kinder erhalten, ihre Ideen einzubringen, sich auszuprobieren und gemeinsam mit anderen zu lernen.

DEFINITION

Das Bild vom Kind umfasst die jeweiligen gesellschaftlichen Vorstellungen und Deutungen darüber, was ein Kind ist und wie Kindheit verstanden wird. Kindheit beschreibt eine eigenständige Lebens- und Entwicklungsphase, die durch besondere Schutzbedürftigkeit und den Förderanspruch seitens der Erwachsenen geprägt ist.¹³¹

Kinder als aktiv Gestaltende ihrer Bildungsprozesse

Das Kind tritt von Geburt an in Beziehung zu seiner Umwelt und eignet sich diese aktiv an. Es gestaltet seine Bildungsprozesse und sein soziales Umfeld eigenständig mit.¹³² **A 2.3**» Dabei spielen Bewegung und Emotionen eine zentrale Rolle. Körperliches Erleben und emotionales Erfahren ermöglichen es Kindern, sich die Welt ganzheitlich, mit allen Sinnen zu erschließen, ihre Stärken zu entdecken und ihren eigenen Zugang zur Welt zu finden.¹³³ **A 2**» **B 3**»

Durch ihre eigenen Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten (Um-)Welt **C 1**» konstruieren sie sich ihr Bild und Wissen von der Welt, so, wie sie sie wahrnehmen. In diesem Prozess schreiben Kinder dem, was sie wahrnehmen und erleben, individuelle Bedeutungen zu. Daher ist die Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt mehr als das bloße Nachahmen von Welt. Vielmehr wird die besondere Leistung des Kindes als Akteur seiner eigenen Entwicklung und Hauptfigur seines eigenen Bildungsprozesses deutlich.¹³⁴

Bildung ist vor allem aber auch ein sozialer Prozess. Kinder sind von Geburt an Teil einer Gemeinschaft, in der Beziehungen, gemeinsame Erfahrungen und der Austausch mit anderen Menschen eine zentrale Rolle spielen. **C 1**» Deshalb benötigt jedes Kind Gelegenheiten, mit allem, was Kultur und Zusammenleben ausmachen, in Berührung zu kommen. So kann es sein Bild von der Welt konstruieren und im Dialog mit anderen abgleichen.¹³⁵ Bildungsprozesse von Kindern finden als ganzheitlicher Prozess in einem sozialen und inhaltlichen Kontext und nicht isoliert statt.¹³⁶ In dessen Zusammenhang bildet jedes Kind eine unverwechselbare Einzigartigkeit, eine individuelle Identität aus. Sie lässt sich nicht auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Menschen mit besonderen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Ethnizität, Behinderung etc. **A 2.4**» reduzieren, sondern ergibt sich aus Vielfalt und Unterschiedlichkeit, die jedes Kind zu etwas Besonderem macht.¹³⁷

Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen orientieren sich in ihrem pädagogischen Handeln zum einen am Bild des Kindes als einem aktiv die eigenen Bildungsprozesse gestaltenden Individuum. Zum anderen geben die jeweils individuellen Kompetenzen, Ressourcen und Bedingungen des Aufwachsens des Kindes Orientierung. Sie begleiten, fördern und unterstützen Kinder in ihren ganzheitlichen und individuellen Bildungsprozessen. Damit dies gelingt, müssen Kompetenzen und Ressourcen erkannt und wertgeschätzt werden, um davon ausgehend pädagogisches Handeln zu gestalten. **A 1.2** ➤ Dem Spiel kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu. Es bietet als freies, fantasievolles und selbstbestimmtes Tun wesentliche Impulse für die kreative und ästhetische Selbstbildung der Kinder.¹³⁸ **B 5** ➤

Die Verantwortung für die Ermöglichung und Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen liegt im Kontext der Kindertagesbetreuung

bei pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen.¹³⁹ Ihnen fällt die Aufgabe zu, die Selbsttätigkeit von Kindern zu ermöglichen und zu begleiten sowie die Selbstbildungspotenziale der Kinder wahrzunehmen und zu fördern. Zudem wertschätzen sie auch die individuellen Sinnkonstruktionen in alltäglichen Zusammenhängen und erkennen sie als wertvolle Ressource an. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen stellen sicher, dass Kinder sozial-emotional wertschätzende und fürsorgliche Begegnungen mit Erwachsenen erleben können, um daraus Schutzfaktoren zu entwickeln. Sie gestalten eine anregende Umgebung, die Kinder zur Aneignung und Auseinandersetzung auf- und herausfordert.¹⁴⁰ In ihrer pädagogischen Verantwortung sind sich pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen über die Notwendigkeit einer fachlich fundierten und reflektierten pädagogischen Praxis bewusst und stellen diese sicher. **A 3** ➤

A 2.2 Wohlbefinden von Kindern

Gesundheit und Wohlbefinden gelten als zentrale Qualitätsmerkmale von Erziehung, Bildung und Betreuung. Sie sind sowohl Ausgangslage und Anhaltspunkt als auch Zielpunkt pädagogischen Handelns. Das Wohlbefinden von Kindern ist die zentrale Voraussetzung für ihre Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse und ihre Teilhabe an der Gemeinschaft. Nur wenn sich ein Kind sicher, geborgen und akzeptiert fühlt, ist es bereit, die Welt zu erkunden, neue Erfahrungen zu machen und eigene Kompetenzen zu entfalten.¹⁴¹

Wohlbefinden ist vielschichtig und facettenreich, ebenso wie die Perspektiven auf Wohlbefinden. Allgemein wird Wohlbefinden als Ausdruck eines inneren Gleichgewichts von drei miteinander verbundenen Ebenen verstanden, die sich zudem gegenseitig beeinflussen: körperlich, psychisch und sozial.¹⁴²

Das körperliche Wohlbefinden umfasst das Sich-Wohlfühlen im eigenen Körper. Körperliche Veränderungen und sinnliche Erfahrungen wirken sich unmittelbar auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern aus und sind daher eng mit deren Selbsterfahrung verknüpft. Psychisches Wohlbefinden bezieht sich auf die Fähigkeit, mit Anforderungen aus der Umwelt umzugehen, während soziales Wohlbefinden durch stabile, positive Beziehungen und die Berücksichtigung der individuellen Lebenslage geprägt ist.¹⁴³

Menschen fühlen sich wohl, wenn sie wichtige Lebensherausforderungen gut bewältigen und wenn ihr Denken, Fühlen und Handeln mit ihren Werten übereinstimmt. Wesentlich sind dabei die psychologischen Grundbedürfnisse nach Eingebundensein in positive soziale Beziehungen, nach Autonomie und Selbstwirksamkeit sowie nach Kompetenzerleben. Auch verbindet

Wohlbefinden medizinisch-psychologische Aspekte, wie körperliche und seelische Gesundheit, mit moralisch-ethischen Aspekten. So wird etwa die Frage nach einem guten und gelingenden Leben um eine gerechtigkeitsorientierte Sichtweise erweitert. Sie berücksichtigt, welche materiellen, kulturellen und sozialen Bedingungen Kindern zur Verfügung stehen und welche Handlungsmöglichkeiten ihnen daraus entstehen.¹⁴⁴

Wohlbefinden beschreibt das subjektive Erleben des Kindes.¹⁴⁵ Es bezieht sich auf situative, aber auch längerfristige Zustände, wie Sicherheit, Freude, Zugehörigkeit, Partizipation, Selbstwirksamkeit oder innere Ausgeglichenheit. Es hängt

eng mit individuellen Bedürfnissen, Erfahrungen und Ressourcen zusammen. Wohlbefinden ist abhängig vom Kontext und der Tagesform des Kindes und ist eng verknüpft mit dem Recht auf Schutz, Förderung und Beteiligung, wie es im SGB VII (Gesetzliche Unfallversicherung), SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) und in der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist. Es ist daher eine gesetzlich fundierte Grundlage professionellen Handelns. **B 3.2** ➤ Für die Ermöglichung von Wohlbefinden bei Kindern sind neben den Eltern pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen in der Kindertagesbetreuung sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen verantwortlich. **C 1** ➤

Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen tragen Verantwortung dafür, durch Beobachtung, feinfühliges Handeln und die Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen ein Umfeld herzustellen, das Sicherheit bietet und zugleich Entwicklung anregt. Sie schaffen Gelegenheiten, in denen Kinder selbstwirksam handeln können (Autonomie), stabile und verlässliche Beziehungen erleben (Eingebundenheit) und ihre Fähigkeiten erproben und erweitern sowie ihre Wirksamkeit erleben können (Kompetenz). **A 1.1** ➤ Wenn diese drei Grundbedürfnisse erfüllt sind, können Kinder sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und die für ihr Alter typischen Entwicklungsaufgaben gut bewältigen.¹⁴⁶

Ein stabiles Wohlbefinden entsteht, wenn eine Balance zwischen Anforderungen und den individuellen Möglichkeiten des Kindes gelingt bzw. hergestellt wird. Die bewusste Ermöglichung von Wohlbefinden ist eine präventive Maßnahme: Sie unterstützt die Resilienz von Kindern und macht die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle zu einem stabilisierenden Schutzraum.¹⁴⁷ **B 3** ➤

Im Kontext der Kindertagesbetreuung umfasst das Herstellen von Wohlbefinden das Zusammenspiel von einerseits objektiven Rahmenbedingungen (z. B. einer gesundheitsfördernden Umgebung, verlässlichen Tagesstrukturen sowie stabilen Beziehungen) und andererseits dem

subjektiven Erleben (z. B. Freude, Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit). Zudem bringt jedes Kind eigene Voraussetzungen mit und erlebt Situationen individuell, abhängig von körperlichen, psychischen und sozialen Faktoren. Die Orientierung am Wohlbefinden macht diese Bedingungen sichtbar und leitet das pädagogische Handeln: Sie fordert, die Lebensrealität, Bedürfnisse und Ressourcen jedes Kindes in den Blick zu nehmen.¹⁴⁸

Von entscheidender Bedeutung für das Wohlbefinden von Kindern in der Kindertagesbetreuung ist die Erfahrung von emotionaler Sicherheit, die maßgeblich durch die Interaktionsqualität und Beziehungen beeinflusst wird. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen gestalten den Alltag so, dass Kinder Vertrauen entwickeln, sich angenommen fühlen und ihre individuellen Stärken entfalten können. Besonders in den ersten Lebensjahren sind langfristige, stabile Bindungen zu festen Bezugspersonen zentral.¹⁴⁹ **B 2** ➤

Auch die strukturellen Rahmenbedingungen prägen das Erleben der Kinder und tragen dazu bei, dass sie sich wohlfühlen und in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Rückzugsräume und Freispielbereiche schaffen Möglichkeiten, Freiheit und Selbsttätigkeit zu erleben und zugleich Zugehörigkeit zu erfahren. Kinder brauchen Orte, an denen sie ungestört spielen, sich ausruhen oder in ihrem eigenen Tempo tätig werden können.

Begünstigt wird dies durch einen Tagesablauf, der sowohl Struktur als auch Flexibilität bietet. Wiederkehrende Routinen geben ihnen Orientierung und Sicherheit, weil sie Abläufe vorhersehen und einschätzen können.¹⁵⁰ Gleichzeitig ermöglicht ein flexibler Rahmen auf individuelle Bedürfnisse einzugehen, sei es durch Ruhephasen, angepasste Essenszeiten oder spontanes Spiel. Diese Balance zwischen Verlässlichkeit und Offenheit schafft Bedingungen, unter denen Kinder sich geschützt und zugleich selbstbestimmt entwickeln können.¹⁵¹ **B. 3** >>

Das aktive Einbeziehen von Kindern in Entscheidungen des Alltags ist ebenfalls ein wesentlicher Beitrag zu ihrem Wohlbefinden. **A. 2.3** >> Sie lernen, dass ihre Meinungen und Bedürfnisse ernst

genommen werden, und entwickeln dadurch Vertrauen in sich selbst und in ihre Umgebung.

Darüber hinaus ist die Förderung von Resilienz ein zentraler pädagogischer Auftrag. Kinder brauchen Ermutigung, um ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren, soziale und emotionale Kompetenzen zu entwickeln und konstruktiv mit Herausforderungen umzugehen. **B. 2** >> Eine Pädagogik, die auf Beteiligung und Resilienzförderung setzt, gibt Kindern die Sicherheit, dass sie Schwierigkeiten nicht allein bewältigen müssen und gleichzeitig die Zuversicht, dass sie über eigene Fähigkeiten verfügen, mit denen sie aktiv gestalten können.¹⁵²

A. 2.5 >>

A 2.3 Kinderrechte und Partizipation

Alle Kinder haben von Geburt an die gleichen Rechte. Die UN-Kinderrechtskonvention sichert ihnen seit 1989 Schutz, Förderung und Beteiligung zu und bildet eine verbindliche Grundlage für pädagogisches Handeln. Die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte sind untrennbar miteinander verbunden und zielen gemeinsam auf das Wohl der Kinder sowie auf ihre gesunde Entwicklung. Kinderrechte prägen das Bild vom Kind und damit das professionelle Verständnis von Beziehung, Haltung und Verantwortung im pädagogischen Alltag.¹⁵³

In der pädagogischen Praxis bilden die Kinderrechte die verbindliche Grundlage für professionelles Handeln. Ein konstruktivistisches Verständnis erkennt Kinder von Anfang an als aktiv Gestaltende ihrer Bildungs- und Entwicklungsprozesse an und verankert Teilhabe und Partizipation als grundlegendes Prinzip pädagogischen Handelns.¹⁵⁴



GESETZE

Rechtliche Grundlagen:

- ▶ UN-Kinderrechtskonvention Art. 12 hält fest: Alle Kinder haben das grundsätzliche Recht, ihre Meinung frei zu äußern.
- ▶ In Deutschland wird dies mit dem § 8 Abs. 1 SGB VIII konkretisiert: Kinder sollen bei allen sie betreffenden Entscheidungen einbezogen werden.
- ▶ Kindertageseinrichtungen müssen nach § 45 Abs. 2 SGB VIII die Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder nachweisen, um eine Betriebserlaubnis zu erhalten.
- ▶ Gemäß § 6 Abs. 5 SächsKitaG sind alle Kinder entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen bei der Gestaltung ihres Alltags in der Kindertagesbetreuung zu beteiligen.

Partizipation ist der Schlüssel zur Umsetzung von Kinderrechten im pädagogischen Alltag der Kindertagesbetreuung: Sie bietet eine grundlegende Orientierung für didaktische Überlegungen sowie Kommunikation und Interaktionen. Zugleich verdeutlicht sie die Werte des Erziehungs- und Bildungsauftrags.¹⁵⁵

DEFINITION

Teilhabe versteht sich hier als grundlegendes Menschenrecht und meint das Einbezogensein in Gesellschaft, unabhängig von Herkunft, Gesundheit, Geschlecht und Religion.¹⁵⁶

A 2.4 >>

Partizipation konkretisiert dies und meint die aktive Mitgestaltung, sie ist sowohl Methode als auch eine Haltung. Unter Partizipation wird die aktive, selbstbestimmte und wirkungsmächtige Mitbestimmung, Mitentscheidung und Mitgestaltung verstanden. Partizipation wird oft synonym mit dem Begriff der Beteiligung verwendet.¹⁵⁷

Kinder setzen sich mit ihren eigenen Bedürfnissen auseinander und entdecken, wofür sie einstehe möchten. Gleichzeitig begegnen sie den Perspektiven anderer und erleben, wie Entscheidungen gemeinsam entstehen. **B 2 >>** In diesen Situationen lernen sie, Interessen abzuwägen, Kompromisse zu finden und Verantwortung für das gemeinsame Miteinander zu übernehmen. **A 2.5 >>** Diese Erfahrungen bilden eine zentrale Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung und demokratisches Handeln. Solidarität, Toleranz und Gleichberechtigung sind Werte, die damit in engem Zusammenhang stehen. Wenn Kinder erleben, dass ihre Ideen Einfluss auf den gemeinsamen Alltag haben, ihre Meinungen gehört werden, Unterschiede ausgehalten und gemeinsam Lösungen gefunden werden, entwickeln sie Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit sowie ein Verständnis von Fairness und Teilhabe.¹⁵⁸

A 1.1 >>

Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen, Einrichtungsleitungen und Träger tragen eine zentrale Verantwortung für eine kinderrechtsorientierte pädagogische Praxis. Partizipation zeigt sich dabei vor allem darin, wie gut es gelingt, Verständigung, Respekt und gegenseitiges Zuhören zwischen Erwachsenen und Kindern fest im Miteinander zu verankern und nicht nur in einzelnen Entscheidungen. Da gerade junge Kinder ihre Rechte nicht von sich aus einfordern können, braucht es pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen, die Beteiligung bewusst und altersangemessen anregen und initiieren. Sie schaffen Strukturen und Gelegenheiten, damit Kinder ihre Beteiligungsrechte wahrnehmen können.¹⁵⁹ Beteiligung geht mit der Bereitschaft einher, Ergebnisse gemeinsam zu tragen und ggf. auch das eigene Handeln zu hinterfragen. Dafür ist es notwendig, dass sich pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen mit ihrer Haltung, ihrem Bild vom Kind und mit asymmetrischen Verhältnissen und Machtstrukturen kritisch auseinandersetzen.¹⁶⁰

Damit Partizipation wirksam wird, braucht es kindgerechte Strukturen und transparente Entscheidungsprozesse. Beteiligung ist dabei immer an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst und findet dort ihre Grenzen, wo Schutz, Sicherheit oder rechtliche Vorgaben berührt sind. Diese Grenzen werden für Kinder nachvollziehbar kommuniziert.¹⁶¹

Um dies umzusetzen, bleiben die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen in einem fortlaufenden Dialog mit den Kindern. Sie hören aufmerksam zu und beobachten kontinuierlich. Sie finden gemeinsam mit den Kindern heraus, was ihnen wichtig ist und welche Unterstützung sie benötigen. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen moderieren Konflikte, setzen klare Grenzen und sorgen dafür, dass Lernen, Beteiligung und Wohlbefinden gleichermaßen gesichert sind. Diese Ausgewogenheit zwischen Zutrauen und Schutz, zwischen Selbstbestimmung und pädagogischer Verantwortung, bildet die Grundlage für eine pädagogische Praxis, in der Kinderrechte nicht nur

theoretisch bekannt sind, sondern im Alltag konkret erfahrbar werden.¹⁶²

Partizipation beginnt in alltäglichen Interaktionen und ermöglicht das Mitwirken und Mitgestalten von Kindern. Dabei werden alle Kinder gehört, nicht nur die, die laut oder sprachlich stark sind.¹⁶³ Partizipation wird dann lebendig, wenn Erwachsene und Kinder gemeinsam über wichtige Fragen des Miteinanders im pädagogischen Alltag sprechen, Optionen abwägen und Entscheidungen teilen. Dabei werden die Perspektiven aller ernst genommen, ihre Anliegen sichtbar berücksichtigt und ihre Einflussmöglichkeiten nachvollziehbar kommuniziert. Echte Partizipation betrifft die gemeinsame Entscheidungsfindung ebenso wie

die Aushandlung gemeinsamer Regeln für den pädagogischen Alltag und das selbstständige Lösen von Konflikten.¹⁶⁴ Kinder übernehmen Verantwortung für sich und die Kindergruppe und entwickeln so Mündigkeit. **A 2.5** > Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen stellen sicher, dass Kindern dieser Möglichkeitsraum zur Verfügung steht, um Erfahrungen zu sammeln, sich auszuprobieren, ihre Interessen und eigenen Themen einzubringen und auch zu verfolgen. Auch können Kinder ihre Meinung zu Aktivitäten, Angeboten oder Regeln äußern und erleben, dass ihr Feedback berücksichtigt wird. Dadurch erleben sie Selbstwirksamkeit, die entscheidend für Motivation und Engagiertheit und damit für Selbstbildungsprozesse ist.¹⁶⁵

A 2.4 Diversität und Inklusion

Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind Orte des Miteinanders. Hier begegnen sich Kinder und Familien mit vielfältigen Lebensrealitäten, Entwicklungsvoraussetzungen und Bildungsbiografien. Sie unterscheiden sich u. a. in Sprache, Herkunft, Geschlecht, sozialer Situation, körperlichen und geistigen Fähigkeiten, familiären Strukturen und persönlichen Interessen. Diese unterschiedlichen Eigenschaften und Merkmale bilden Vielfalt bzw. Diversität. Sie bilden eine grundlegende gesellschaftliche Realität ab.¹⁶⁶

Diversität bildet die Klammer um vielfältige Dimensionen, die jede für sich genommen Eigenschaften oder Merkmale der Unterschiedlichkeit zusammenfasst.¹⁶⁷ Zu den zentralen Diversitätsdimensionen gehören das Alter, die Hautfarbe, die ethnisch-nationale Herkunft, die Sprache, die Geschlechtsidentität, die Religion und Weltanschauung, die sozioökonomische Lebenslage von Familien, Beziehungsformen und Familienmodelle, Gesundheit und Krankheit genauso wie die körperliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung. **C 3** > **C 5** > Jeder Mensch vereint zahlreiche Eigenschaften und Merkmale und damit Diversitätsdimensionen in sich. Die einzelnen Dimensionen beeinflussen und bedingen sich

gegenseitig. Sie sind miteinander verwoben, prägen die Lebensrealitäten und Teilhabechancen von Menschen und damit auch von Kindern.¹⁶⁸

Das bedeutet, dass Kinder nicht aufgrund einzelner individueller Eigenschaften benachteiligt oder privilegiert sind. Vielmehr machen sie durch das Zusammenspiel einzelner oder mehrerer Diversitätsdimensionen unterschiedliche Erfahrungen, die ihre Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten nachhaltig beeinflussen.¹⁶⁹ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen benötigen eine diversitätssensible, professionelle Handlungskompetenz, um mit den Unterschiedlichkeiten und dem Beziehungsgeflecht zwischen den einzelnen Dimensionen förderlich im Sinne der Kinder und ihrer Teilhabechancen umgehen zu können.¹⁷⁰ **A 3** >

Im Zusammenhang mit Diversität kann es auch zu Diskriminierungen kommen. Diskriminierung zeigt sich dann, wenn Menschen aufgrund einzelner Merkmale, Zugehörigkeiten oder ihrer Identität ausgegrenzt oder beschämt werden. Dies kann direkt geschehen, etwa durch Beleidigungen, Hänseleien oder Ausschlüsse, oder indirekt, wie durch abwertende Sprache, Witze, stereotype

Zuschreibungen oder Vorurteile. Auch die Bewertung von äußerem Erscheinungsbild, Fähigkeiten, Verhalten oder kulturellen Ausdrucksformen zählt dazu. Abwertungen können alle betreffen, unabhängig davon, welche individuellen Merkmale sie aufweisen, beispielsweise, wenn Menschen aus ihrem Umfeld, etwa Freunde oder Familienangehörige, diskriminiert werden.¹⁷¹

Der bewusste Umgang mit Diversität, deren Anerkennung und Wertschätzung wird als Inklusion bezeichnet. Inklusion zielt darauf ab, allen Menschen das Gefühl von Zugehörigkeit zu geben und sie vor Diskriminierung und Ausgrenzung zu schützen. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür ist, dass Vielfalt und die daraus resultierenden Unterschiedlichkeiten als Normalität und nicht als Abweichung betrachtet werden.¹⁷²

Verantwortung pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

Für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen stellt die aus sozialer Vielfalt resultierende Unterschiedlichkeit keine Abweichung, sondern Normalität dar. Sie wird in diesem Verständnis konsequent zum Ausgangspunkt des professionellen Handelns gemacht, was in einer inklusiven, vorurteilsbewussten, vielfalts- und diskriminierungssensiblen Pädagogik mündet.

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen tragen die Verantwortung, aktiv einzugreifen, wenn diskriminierendes Verhalten von Kindern oder Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle sichtbar wird. Sie sind sensibel gegenüber Diskriminierung und Vorurteilen und damit Vorbilder für den Umgang mit Vielfalt: sei es durch direkte Reaktion, klärende Gespräche (auch mit Eltern) oder gemeinsame Reflexion mit der Kindergruppe.¹⁷⁴

Eine inklusiv gestaltete pädagogische Praxis erkennt die Einzigartigkeit eines jeden Kindes und dessen Familie an. Auf dieser Basis nehmen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die individuellen Voraussetzungen, Ressourcen und Kompetenzen wahr und setzen sie in Verbindung mit der Lebenssituation von Kindern, um davon ausgehend eine pädagogische Praxis zu gestalten, durch die Bildung, Lernen und

Inklusion ist als fortlaufender gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsprozess zu verstehen. Eine wirksame Umsetzung von Inklusion erfordert deshalb mehr als einzelne Maßnahmen. Notwendig sind die systematische und kontinuierliche Weiterentwicklung von Strukturen, sozialen Beziehungen, Lernangeboten, einer inklusiven Haltung sowie der fachlichen Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen. Die systematische Betrachtung der unterschiedlichen Dimensionen und Ebenen der Vielfalt schafft die Grundlage dafür, die Anforderungen inklusiver, vorurteilsbewusster, vielfalts- und diskriminierungssensibler Praxis differenziert zu verstehen und gezielt weiterzuentwickeln.¹⁷³

Teilhabe ermöglicht wird. Damit tragen sie ganz entscheidend zur Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit bei.¹⁷⁵



A 2.5 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Welt, in der Kinder heranwachsen, ist dynamisch, sie ist vielfältig und komplex, bietet zahlreiche Möglichkeiten und ist gleichzeitig herausforderungsvoll. Die Bedingungen des Aufwachsens prägen vor allem ökologische, soziale und wirtschaftliche Herausforderungen, wie der Klimawandel, der Verbrauch von natürlichen Ressourcen, soziale Ungleichheit, menschliches Zusammenleben und gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Diese wirken sich auch auf die Zukunft von Kindern bzw. nachfolgenden Generationen aus.¹⁷⁶

Bildung für nachhaltige Entwicklung macht gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen zum Gegenstand und zielt darauf ab, dass Kinder Kompetenzen erwerben und entwickeln können, die sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft von Bedeutung sind, um Zukunft verantwortungsbewusst mitgestalten zu können.¹⁷⁷ Nachhaltige Entwicklung basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch ein Recht auf ein gutes Leben hat und zwar nicht nur im Hier und Jetzt, sondern auch in Zukunft. Die Vereinten Nationen haben hierfür 17 globale Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) formuliert, die Merkmale eines guten Lebens darstellen und die dazu beitragen sollen, dass dieses auch zukünftigen Generationen möglich ist. Zu den Zielen gehören der Schutz der Umwelt ebenso wie die Bekämpfung von Hunger und Armut, der Zugang zu Gesundheitsversorgung für Menschen weltweit und ein Zusammenleben in Frieden.

Verantwortung pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen stellen sicher, dass Kinder zukunftsrelevante Kompetenzen erwerben und entwickeln können. Sie machen die gemeinsame Lebenswelt in der Kindertagesbetreuung zum Ausgangspunkt dafür, sich mit Fragen des Zusammenlebens, der Natur, der Gerechtigkeit und der Zukunft auseinanderzusetzen.¹⁸¹ Dabei entwickeln sie gemeinsam mit Kindern Deutungen über das Erleben. Auch reflektieren sie mit ihnen Haltungen und Orientierungen im Dialog. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen initiieren eine

Bildung stellt im Kontext nachhaltiger Entwicklung einen, wenn nicht den Schlüsselprozess dar, um sich die Welt in ihrer Vielschichtigkeit und Verwobenheit aneignen und sie verstehend erleben zu können, was wiederum die Übernahme von Verantwortung ermöglicht. Dabei werden die eigenen Erfahrungen und die alltägliche Lebenswelt zum Ausgangspunkt dafür, sich mit Fragen des Zusammenlebens, der Natur, der Gerechtigkeit und der Zukunft auseinanderzusetzen.¹⁷⁸

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein Querschnittsthema und damit Gegenstand in allen Erziehungs- und Bildungsbereichen. Denn jeder Bereich zielt auf spezifische Kompetenzen ab, die erforderlich sind, um Gestaltungskompetenz zu entwickeln.¹⁷⁹ Gestaltungskompetenz im Bereich nachhaltiger Entwicklung beschreibt die Fähigkeit, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und somit auch Probleme nachhaltiger Entwicklung zu identifizieren. Zudem gehört dazu, die Zusammenhänge zwischen ökologischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen zu verstehen und Schlussfolgerungen zu individuellem, gemeinschaftlichem und politischem Handeln abzuleiten. Die Entwicklung von Gestaltungskompetenz beginnt bereits in der frühen Kindheit, beispielsweise wenn es um das Teilen, das Lösen von Konflikten oder auch um Unterschiedlichkeit und den Umgang damit geht.¹⁸⁰

aktive Auseinandersetzung mit aktuellen und für Kinder relevanten Fragestellungen, die über ökologische Themen wie Müllvermeidung und Naturschutz weit hinausgehen.¹⁸²

Gerade die Beschäftigung mit Themen wie Klimakrise und Umweltverschmutzung kann für einige Kinder emotional belastend sein, insbesondere dann, wenn kein Ausweg sichtbar erscheint. Kinder dürfen mit dem Wissen über die Herausforderungen in der Welt nicht alleingelassen werden. Daher ist es wichtig, gemeinsam

darüber nachzudenken, wie eine gerechtere Welt aussehen kann. Die Neugier und Kreativität von Kindern sind dafür entscheidende Ressourcen. Neben methodischer Kompetenz und Sicherheit im Umgang mit den Emotionen der Kinder braucht es von Seiten pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Fachwissen in unterschiedlichen Bereichen, um den Fragen der Kinder nach Zusammenhängen in der Welt begegnen und sie in der Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt differenziert begleiten zu können. Dazu gehört auch der Umgang mit Unsicherheiten und Risiken, der auf eine unbestimmte und unvorhersehbare Zukunft vorbereitet.¹⁸³

In der Auseinandersetzung mit eigenen Möglichkeiten und Grenzen entwickeln Kinder Kompetenzen, die für eine umfassende Partizipation erforderlich sind und die nicht nur die eigene Beteiligung betreffen, sondern auch die Ermöglichung von Beteiligung anderer. Sie sind für die Umsetzung von Teilhabegerechtigkeit von besonderer Bedeutung. Dabei handelt es sich um ein wesentliches Ziel nachhaltiger Entwicklung.¹⁸⁴ **A 2.3** >

Kinder brauchen Gelegenheiten, um sich mit Werten wie Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz etc. auseinandersetzen und sich diese aneignen zu können, um davon ausgehend das eigene Handeln zu planen.¹⁸⁵ Sie erleben, dass ihr Handeln zu Veränderungen führt bzw. führen kann und dass es lohnenswert ist, eigene Ideen zu entwickeln und diese auch zu artikulieren. In diesem Zusammenhang machen sie auch die Erfahrung, dass Kooperation mit anderen zur Zielerreichung beiträgt und dass Kommunikation für eine gelingende Kooperation und Partizipation wesentlich ist.

Kinder benötigen das Wissen über eigene Rechte, Bedürfnisse und Interessen und deren Umsetzung. **A 2.3** > Dies schließt auch ein, dass Kinder bewusst für die Umsetzung ihrer Rechte eintreten und das Handeln von Erwachsenen kritisch hinterfragen. Sie erfahren, dass Emotionen wichtig und zulässig sind, und lernen, ihnen Beachtung zu schenken. Nicht zuletzt ist die Fähigkeit zur Empathie Grundlage für nachhaltiges Handeln. Solidarität mit Schwächeren ist die Grundlage dafür, sich für Verteilungs- und Bildungsgerechtigkeit einzusetzen.¹⁸⁶ **B 2** > **B 4** >

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen machen sich bewusst, dass nachhaltige Entwicklung als umfassende Aufgabe und Zielstellung das pädagogische Handeln leitet. Dadurch ermöglichen sie Kindern die Entwicklung von Kompetenzen, die in der Zukunft einen Beitrag leisten u. a. zum Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen, zu kreativen und ressourcenorientierten Veränderungen von Lebensweisen sowie zur Gestaltung eines gelingenden Zusammenlebens, bei dem Unterschiedlichkeit und Vielfalt als soziale Realität wahrgenommen wird.



A 3 Pädagogische Professionalität

Fachwissen und Expertise sind ebenso wie Einstellungen und Orientierungen Grundlage pädagogischer Professionalität und damit pädagogischen Handelns. Die professionelle Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen zeigt sich in den Bereichen Wissen, Haltung und Können. Durch kontinuierliche (Selbst-)Reflexion entwickeln pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ihre berufliche Kompetenz stetig weiter. In der reflexiven Auseinandersetzung wird das vergangene Handeln bewusst durchdacht, analysiert und bewertet, um daraus Erkenntnisse für zukünftiges Handeln abzuleiten. Reflexion stellt somit einen grundlegenden Prozess für die Weiterentwicklung der eigenen professionellen Handlungskompetenz dar. Professionelles Handeln basiert auf ethischen Prinzipien. Menschenwürde und die Menschenrechtsprinzipien Freiheit, Gleichheit und Solidarität sind dabei ebenso von Bedeutung wie die Sicherstellung des Kindeswohls und damit des Kinderschutzes. Mit zunehmender Komplexität von Gesellschaft verändern sich Anforderungen an pädagogische Professionalität. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind daher auf eine Zusammenarbeit mit anderen Professionen angewiesen, die durch spezifische Expertise die pädagogische Arbeit in Kindertagesbetreuung unterstützen und bereichern.

A 3.1 Professionelle Handlungskompetenz

A 3.1.1 Wissen - Haltung - Können

Für die professionelle Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen spielen das fachliche Wissen, die professionelle Haltung und das Können eine zentrale Rolle. Diese Dimensionen professioneller

Handlungskompetenz strukturieren und fokussieren den Prozess der (Selbst-)Reflexion inhaltlich-thematisch. Sie bedingen und beeinflussen sich gegenseitig, so dass sie nicht immer trennscharf voneinander sind.¹⁸⁷ [A 1.1](#) >> [A 1.3](#) >>

Wissen

Wissen ist die Grundlage der Ausgestaltung professioneller Handlungen. Es schafft die Voraussetzung für das Handeln und damit das professionelle Können, das zudem von einer professionellen Haltung geprägt ist. Ohne Wissen kann ein differenziertes und zielgerichtetes pädagogisches Handeln nicht erfolgen. Wissen differenziert sich in Beschreibungswissen, Erklärungswissen, Wertwissen und Veränderungswissen.¹⁸⁸

Zur Begleitung und Unterstützung der (Selbst-) Bildungsprozesse von Kindern benötigen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Beschreibungswissen bzw. diagnostisches

Wissen. [A 1.2](#) >> Diagnostisches Wissen meint die Kenntnis, dass pädagogische Diagnostik über Beobachtung und Dokumentation hinausgeht und vor allem auf didaktische Ableitungen und deren Umsetzung abzielt. Durch Beschreibungswissen werden Ausgangslagen und Bedingungen hinsichtlich Wohlbefinden und Entwicklung differenziert, angemessen beschrieben und dargestellt, um Erziehung zielgerichtet zu gestalten und Bildungsprozesse zu initiieren.¹⁸⁹

Erklärungswissen bezieht sich auf das Spannungsverhältnis von erfahrungsbezogenen Alltagstheorien und wissenschaftlich fundierten

Theorien und Modellen. Im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis dienen wissenschaftlich fundierte Theorien und Modelle dazu, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen, Wahrnehmungen zu ordnen und zu erklären, neue oder andere Perspektiven einzunehmen und die erfahrungsbasierten Alltagstheorien anzureichern.¹⁹⁰

Wertewissen ist die Grundlage einer professionellen Haltung. Im Mittelpunkt von Wissen und Können stehen Leitlinien professionellen Handelns. Sie sind vor allem für die konkrete pädagogische Umsetzung maßgeblich. Bedeutsam für die pädagogische Handlung sind sowohl arbeitsfeldübergreifende als auch arbeitsfeldspezifische Leitlinien, wie etwa die UN-Kinderrechtskonvention,

Haltung

Haltung verweist darauf, dass professionelles Handeln wertorientiert ist. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen setzen sich mit ihren eigenen wie auch beruflichen und gesellschaftlichen Werten auseinander, um ihre Ansprüche an das professionelle Handeln zu klären und eine individuelle professionelle Haltung zu entwickeln. Haltungen werden im Handeln sichtbar und beeinflussen das Wissen, das zur Erklärung und/oder Begründung professionellen Handelns herangezogen wird. Haltung lässt sich unterscheiden in reflexive Arbeit an der professionellen Haltung, Orientierung an berufsrelevanten Wertestandards sowie den reflektierten Einsatz der professionellen Haltung.¹⁹³

(Selbst-)Reflexion trägt dazu bei, dass Haltungen wahrgenommen und bewusst hinterfragt werden. Voraussetzung für eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Haltung ist zum einen die Bereitschaft und zum anderen die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und der Frage, wie diese professionelles Handeln beeinflusst. In diesem Zusammenhang spielen die Motive der Berufswahl, die eigenen Wertestandards oder auch der reflektierte Umgang mit Emotionen eine wesentliche Rolle.¹⁹⁴

Die Orientierung an berufsrelevanten Wertestandards zielt darauf ab, sich grundlegende fachliche

Prinzipien ethischer Pädagogik, aber auch die Leitlinien des Trägers. Relevant ist darüber hinaus das Wissen, dass Wertvorstellungen durch die individuelle Biografie geprägt sind.¹⁹¹

Veränderungswissen zielt vor allem auf fachliche Veränderungsprozesse und damit auf Kenntniss der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dazu gehören die Erreichbarkeit und Zuständigkeit fachlicher Beratung, Methoden zur eigenen fachlichen Weiterentwicklung sowie zur teaminternen Zusammenarbeit und Weiterentwicklung. Die kollegiale Beratung bietet hier die Möglichkeit, einen Prozess der gemeinsamen Verfachlichung anzustoßen bzw. fortzuführen und methodisch zu strukturieren.¹⁹²

Standards bewusst zu machen. Kinder und ihr Wohlbefinden werden als Ausgangslage und Mittelpunkt pädagogischen Handelns verstanden. Dies bedeutet, die individuellen Wirklichkeits- und Sinnkonstruktionen von Kindern wahrzunehmen, als relevant zu bewerten und mit ihnen darüber in Austausch zu treten. Dadurch werden Kinder in ihren Bildungsprozessen unterstützt, begleitet, gefördert und herausgefordert. **A 1.1** >>

Die Orientierung an der zunehmenden Autonomie von Kindern ist Ausgangspunkt und Ziel von Erziehung. Sie schließt den reflektierten Umgang mit Macht und Verantwortung im Erziehungsprozess ein, der auf einer nicht aufzulösenden asymmetrischen Beziehung beruht. **A 1.1** >> Die Ermöglichung und Sicherstellung zunehmender Autonomie und Kompetenz von Kindern und ihr Eingebundensein in soziale Beziehung kann durch Partizipation und Teilhabe ermöglicht werden.¹⁹⁵ **A 2.3** >>

Ziel ist der reflektierte Einsatz der eigenen professionellen Haltung, die in einer beruflichen Identität mündet. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass eigene Standpunkte und Haltungen kritisch reflektiert und (weiter-)entwickelt werden. Das Handeln von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen ist dabei mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen konfrontiert,

die sich aus eigenen Wertmaßstäben, strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Bedingungen ergeben, die einen

Einfluss auf die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung haben.¹⁹⁶ **A 1.3** >



Können

Können beschreibt die Fähigkeit zur Umsetzung von beruflichen Aufgaben und damit die Fähigkeit zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Erziehungsprozesses. Wissen und Haltung beeinflussen das Können nachhaltig. In jeder pädagogischen Handlung werden unterschiedliche Kompetenzen benötigt, die für sich gesehen grundsätzlich erlernbar sind. Können unterscheidet sich in die Fähigkeit zum kommunikativen methodischen Handeln, zum Einsatz der ‚Person als Werkzeug‘, zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Erziehungsprozesses, zur effektiven und effizienten Gestaltung des Arbeitsprozesses sowie zur organisationsinternen Zusammenarbeit.¹⁹⁷

Die Fähigkeit zum kommunikativ-dialogischen Handeln ermöglicht es, eine stabile, professionelle Beziehung zu Kindern aufzubauen. Diese befähigt Kinder zu explorieren und zu erkunden, um sich so Welt anzueignen und sich zu ihr in Beziehung zu setzen. **A 1.1** > Auch mit Blick auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern ist der Aufbau einer stabilen professionellen Beziehung essenziell. **C 4** > Dieser Beziehungsaufbau basiert auf der Fähigkeit zum dialogischen Verstehen und zum dialogischen Verhandeln. Dafür nimmt die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson die Perspektive des Gegenübers ein und berücksichtigt sie im eigenen Handeln.¹⁹⁸

Durch Erziehung eröffnen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Kindern Möglichkeitsräume für umfassende (Selbst-) Bildungsprozesse. Dabei werden sie selbst zur ‚Person als Werkzeug‘, indem sie ihre eigene Persönlichkeit, Fähigkeiten und Haltungen bewusst einsetzen.¹⁹⁹ Professionelles Handeln von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen basiert in allen Situationen und Prozessen auf ihren Kompetenzen und ihrer Persönlichkeit. Um diese Ressourcen zu nutzen, benötigen sie die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und Empathie. Dabei ist es erforderlich, dass sie sich einerseits in Emotionen, Motive und Reaktionen von Kindern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen hineinversetzen und andererseits eine professionelle Distanz bewahren. Sie sind gefordert, Widersprüche und Unklarheiten in und von Situationen und Prozessen auszuhalten und gleichzeitig handlungsfähig zu bleiben.²⁰⁰

Mit der Fähigkeit zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Erziehungsprozesses ist vor allem die Fähigkeit zur Reflexion und Analyse von Situationen und Prozessen gemeint, die in einem professionellen Verständnis auf Wissen und Haltung basiert. Dabei geht es um die Fähigkeit, sich Wissen aus unterschiedlichen, für die pädagogische Arbeit relevanten, Gebieten anzueignen und vorhandenes Fachwissen sowie Erfahrungen mit neuem Wissen zusammenzuführen, mit dem Ziel, die eigene Handlungskompetenz stetig zu erweitern.²⁰¹

Damit einher geht die Fähigkeit zur effektiven und effizienten Gestaltung von Arbeitsprozessen. Im Fokus stehen Fragen nach der Geeignetheit und Stimmigkeit der verfolgten konkreten (Erziehungs-)Ziele und der Angemessenheit der diagnostischen (einschließlich

methodisch-didaktischen) Herangehensweise zur Umsetzung dieser Ziele. Effizienz fragt dann danach, ob die zur Verfügung stehende Zeit in der Kindertagesbetreuung im Sinne des ganzheitlichen Förderauftrags zielorientiert genutzt wurde. **A 1.1** ➤

Arbeitsprozesse und damit pädagogisches Handeln selbst effektiv und effizient zu gestalten, beinhaltet die Fähigkeiten zur konzeptionellen Arbeit, zur optimalen Gestaltung von organisatorischen Prozessen und Abstimmungen und nicht zuletzt zur Selbstevaluation. Selbstevaluation ist ein reflexiver Prozess, der nach der Zielerreichung durch das eigene Handeln fragt und dieses bewertet.²⁰²

Auch die Fähigkeit zur organisationsinternen Zusammenarbeit ist relevant. Besonders bedeutsam ist dabei die Fähigkeit zum Rollenhandeln, das sowohl pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen als auch Kindertagespflegepersonen betrifft. Die Einnahme einer Rolle geht mit spezifischen Erwartungen und Aufgaben einher: Gegenüber Kindern übernehmen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen durch Erziehung Verantwortung für die Ermöglichung, Begleitung, Förderung und Zumutung ihrer (Selbst-)Bildungsprozesse. Gleichzeitig sichern sie die Betreuung der Kinder gegenüber Eltern ab. **A 1.1** ➤ Rollenhandeln bedeutet vor diesem Hintergrund, auf Grundlage unterschiedlicher Erwartungen anderen gegenüber zu handeln. Dies ist im Kontext einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, aber auch hinsichtlich der systemischen Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen und Professionen relevant und betrifft insbesondere den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich sowie die Kooperation von Hort und Schule.²⁰³ **C 1** ➤ **C 2** ➤ **C 4** ➤

A 3.1.2 Reflexion und Reflexivität

Reflexivität ist die Fähigkeit, zu reflektieren.²⁰⁴ Sie ist eine Schlüsselkompetenz pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen und Grundlage professioneller Handlungskompetenz. (Selbst-)Reflexion ist dabei der Prozess, durch den eine systematische und kontinuierliche

Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz erfolgt.

Im pädagogischen Kontext wird unter (Selbst-) Reflexion das bewusste Nachdenken über das eigene pädagogische Handeln, über pädagogische

Beziehungen und über bereits durchgeführte Praxis verstanden. Dabei betrachtet die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson ihr eigenes Tun gezielt, um daraus zu lernen. (Selbst-)Reflexion zielt darauf ab, eine vergangene Situation, einen Prozess und das eigene professionelle Handeln in den Blick zu nehmen, um davon ausgehend Schlussfolgerungen für zukünftiges pädagogisches Handeln abzuleiten.²⁰⁵

Reflexion als einen systematischen und zirkulären Prozess zu begreifen, hebt das strukturierte Vorgehen von Reflexion und Reflexivität in einem professionellen Verständnis hervor. Wissen, Haltung und Können werden als Kriterien der reflexiven Auseinandersetzung konsequent herangezogen und in den Blick genommen. Dabei erfolgt der Prozess der Reflexion entlang bestimmter Schritte (vgl. Abb. A 4).²⁰⁶

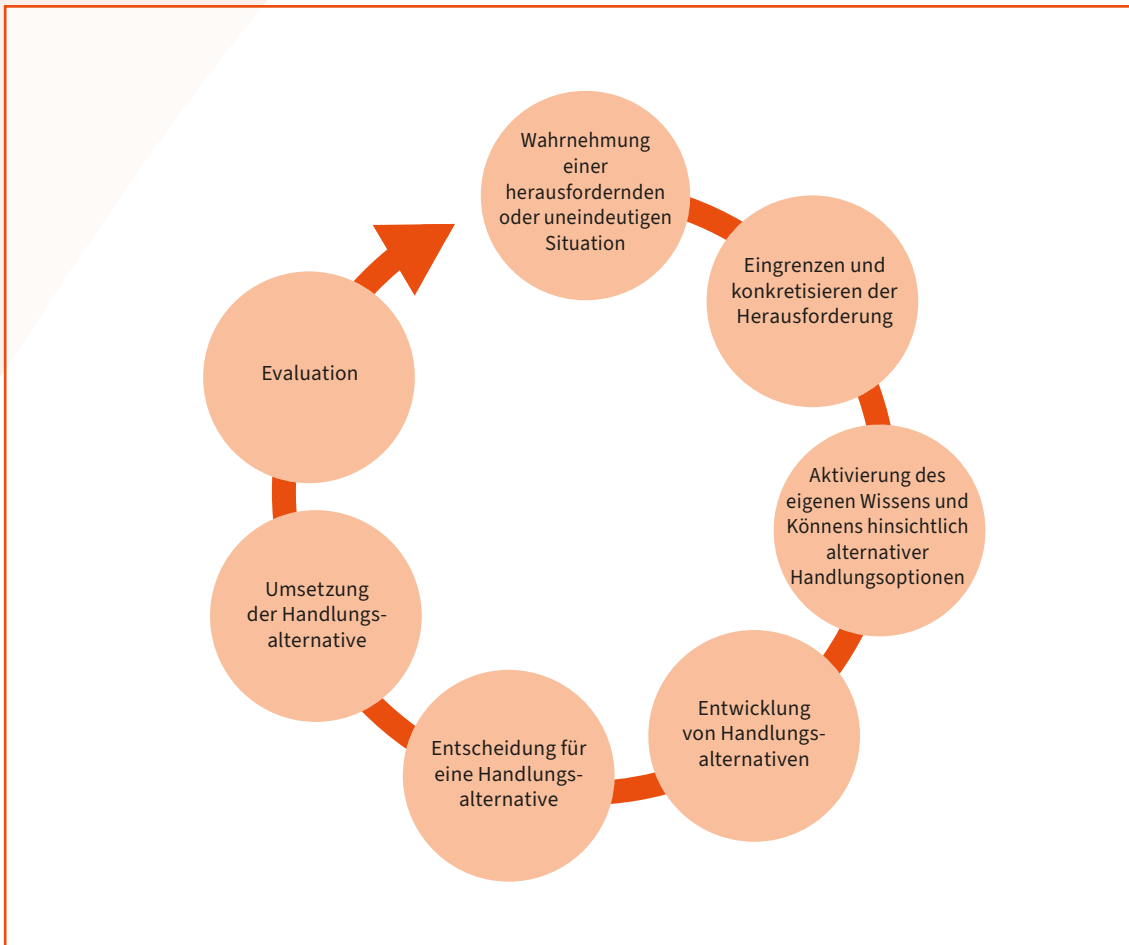


Abbildung A 4: Systematik reflexiver Auseinandersetzung

Zunächst wird eine Situation oder ein Prozess als uneindeutig oder herausfordernd wahrgenommen, um in einem nächsten Schritt auf Herausforderungen, die in der Situation enthalten sind, zu fokussieren. Daran schließt sich das Präzisieren oder Konkretisieren der Herausforderung an. Damit sind immer auch Fragen verbunden, z. B. ob die Kindergruppe stärker berücksichtigt oder auch das einzelne Kind in seinem (Selbst-) Bildungsprozess angemessen(er) unterstützt und begleitet werden kann. Mit der Aktivierung

des vorhandenen Wissens und Könnens werden gleichzeitig erste Handlungsoptionen entwickelt. Diese münden in konkrete Handlungsalternativen, welche kritisch geprüft werden. Es folgt die Entscheidung für eine Handlungsalternative und deren Umsetzung. In der abschließenden Evaluation wird der Frage nachgegangen, ob die alternative Handlung die erwünschte Wirkung erzielt hat oder ob weitere Handlungsalternativen entwickelt und ausprobiert werden sollten und somit der Prozess wiederholt wird. Reflexion hat also

immer auch einen experimentellen und erkundenden Charakter und ist nicht abgeschlossen, sondern ein kontinuierlicher Prozess.²⁰⁷

Auch wenn der Fokus meist auf herausfordernden Situationen und Prozessen liegt, können ebenso positive Situationen und Prozesse reflektiert werden, um Gelingensbedingungen zu identifizieren. Handlungsalternativen lassen sich in diesem Zusammenhang entwickeln und erproben, um so das eigene (zukünftige) Handeln zu bereichern.

Reflexivität als Kompetenz zur Reflexion ist sowohl eine Leistung des Einzelnen, als auch eine

Leistung der Organisation. Es bedarf der Bereitstellung von Möglichkeitsräumen für reflexive Auseinandersetzung, damit Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten, die innerhalb einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle be- und entstehen, produktiv bearbeitet werden.²⁰⁸ Kollegiale Fallberatung, Supervision und Coachings unterstützen den Reflexionsprozess. Die Herausforderung besteht insbesondere für Kindertagespflegepersonen darin, Formate zu nutzen, in denen Reflexion und reflexive Auseinandersetzung als sozialer Prozess möglich ist, z. B. in Arbeitskreisen oder Austauschgruppen.

A 3.2 Ethische Prinzipien pädagogischen Handelns

Ethische Prinzipien pädagogischen Handelns leiten pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen, sich bewusst mit Macht, Verantwortung und den Bedürfnissen von Kindern auseinanderzusetzen. Die Wahrung ethischer Prinzipien ist ein Qualitätsmerkmal pädagogischer Professionalität. Eine ethisch fundierte Pädagogik beschäftigt sich vor allem mit der Frage, woran gutes pädagogisches Handeln erkennbar ist und welche Praktiken nicht vertretbar sind. Die Beachtung ethischer Prinzipien in der pädagogischen Arbeit ist eine wichtige Voraussetzung, um die Ziele des § 1 SGB VIII zu verwirklichen, also Kindern die Entwicklung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu ermöglichen.²⁰⁹ Ethische Prinzipien sind bedeutsam für eine inklusive Pädagogik, die Diversität angemessen berücksichtigt.

Ethische Prinzipien pädagogischen Handelns erfahren zunehmend Beachtung. Ein Grund hierfür ist der gesetzlich begründete zentrale Blick auf das Kindeswohl und der flankierende Kinderschutz.



GESETZE

Rechtliche Grundlagen sind u. a.:

- Art. 1 Abs. 1 GG, Art. 2 Abs. 1 GG (Grundgesetz)
- UN-KRK (UN-Kinderrechtskonvention)
- Art. 7 UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention)
- §§ 8a, 8b, 43, 45, 47 SGB VIII (Sozialgesetzbuch - Achtes Buch)
- BKiSchG (Bundeskinderschutzgesetz)
- § 7 SächsKitaG

Von zentraler Bedeutung ist die grundgesetzlich garantierte Menschenwürde auf der alle weiteren Prinzipien wie Schutz, Teilhabe, Partizipation, Förderung und Bildung basieren. Das verfassungsrechtlich garantierte allgemeine Persönlichkeitsrecht schützt die Subjektqualität jeder Bürgerin und jedes Bürgers und damit auch der Kinder. Eine ethisch fundierte pädagogische Praxis macht Menschenwürde zum Gegenstand, Thema und Inhalt von Erziehung.²¹⁰

Die UN-Kinderrechtskonvention formuliert eine Reihe von Kinderrechten umfassend aus. Sie hat

den Rang eines Gesetzes und entfaltet damit Wirkung. Kinderrechte sind unverhandelbar und bei der Auslegung sonstiger gesetzlicher Regelungen zu berücksichtigen.

Getragen wird eine ethisch fundierte Pädagogik von den miteinander verbundenen Menschenrechtsprinzipien Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Sie vermittelt zwischen Individuum und Gesellschaft und zielt auf Mündigkeit, also die Fähigkeit, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen.²¹¹ [A 2.3 >>](#)

A 3.2.1 Prinzipien einer ethisch fundierten Pädagogik

Aus den Menschenrechtsprinzipien Freiheit, Gleichheit und Solidarität sind im Zusammenhang mit einer ethisch fundierten Pädagogik sieben weitere Prinzipien für pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen ableitbar.²¹² Sie betreffen sie selbst oder greifen die Schutz-, Partizipations- und Förderrechte von Kindern auf, kennzeichnen grundlegende Merkmale einer professionellen Haltung und geben eine Orientierung zur Sicherstellung und Ermöglichung gerechter Bildungs- und Teilhabechancen. Die Prinzipien sind zudem Einladung zur reflexiven Auseinandersetzung und zur Evaluation, um die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität zu gewährleisten. [A 1.4 >>](#)

Selbstsorge: Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen tragen für ihre fachliche Kompetenz wie auch ihre ethischen Orientierungen und ihr persönliches Wohlbefinden selbst Verantwortung. Selbstsorge betrifft zum einen die Verantwortung für die eigene fachliche Weiterentwicklung. Zum anderen geht es um eine salutogenetische Perspektive des Selbstschutzes.²¹³ [A 1.4 >>](#)

Nicht-Schaden: Pädagogisches Handeln darf sich nicht schädlich auf Kinder auswirken. Dies betrifft zunächst das Recht von Kindern auf Bildung und Sicherung des Kindeswohls und umfasst auch den Schutz von Kindern. Pädagogisches Handeln darf Bildungsprozesse von Kindern nicht behindern oder gar verhindern.²¹⁴

Wohltun: Pädagogisches Handeln von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen ist am Wohlbefinden und den grundlegenden Bedürfnissen von Kindern ausgerichtet. Dies betrifft neben physischen Bedürfnissen insbesondere die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit.²¹⁵ [A 2.2 >>](#)

Entwicklungsangemessene Autonomie: Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen eröffnen Möglichkeiten für entwicklungsangemessenes autonomes Entscheiden und Handeln. Sie stellen dabei sicher, dass Kinder nicht überfordert werden, wenn ihre Kompetenzen den Anforderungen noch nicht entsprechen. Gleichzeitig ermöglichen sie Kindern, Entscheidungs- und Handlungserfahrungen zu sammeln und dadurch wiederum ihre Autonomie weiterzuentwickeln. Zunehmende Autonomie geht einher mit einer zunehmenden Teilhabe an sozialen Prozessen.²¹⁶ [A 2.3 >>](#)

Stellvertretende Verantwortung: Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen übernehmen im Erziehungsprozess Verantwortung für Kinder. In der stellvertretenden Verantwortung wird das Spannungsverhältnis von zunehmender Autonomie des Kindes und abnehmender Verantwortung und Macht des Erwachsenen besonders deutlich. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind sich dieser besonderen Verantwortung bewusst und setzen sich reflektiert mit der stellvertretenden Entscheidung, die von Erwachsenen für Kinder

getroffen wird, auseinander. Stellvertretende Verantwortung fordert pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen immer wieder dazu auf, genau hinzuschauen und zu prüfen, ob diese Verantwortungsübernahme noch förderlich oder bereits bevormundend ist. Eine bevormundende Verantwortungsübernahme ist hinderlich für die Entwicklung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit.²¹⁷ **A 1.1** ➤

Gerechtigkeit: Gerechtigkeit als Prinzip pädagogischen Handelns zielt darauf ab, Kindern optimale Bedingungen für eine umfassende und ganzheitliche Bildung zu ermöglichen und zu

eröffnen. Dies sichert ihre Teilhabe strukturell-organisatorisch und inhaltlich ab. Pädagogisches Handeln, das sich am Prinzip der Gerechtigkeit orientiert, ist inklusiv und will Bildungsbenachteiligung vermeiden.²¹⁸

Fürsorgliche Gemeinschaft: Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind Orte des Miteinanders. Durch das Prinzip der fürsorglichen Gemeinschaft wird gemeinsames Spielen und Lernen ermöglicht. Es ist geprägt von gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung von Kindern und Erwachsenen.²¹⁹ **A 1.4** ➤

A 3.2.2 Kinderschutz

In allen Arbeitsfeldern, in denen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen mit Kindern und Familien in Kontakt stehen, steht das Kindeswohl im Mittelpunkt ihres Handelns. Kindeswohl meint das Wohlergehen von Kindern und umfasst die gesunde körperliche, geistige, psychische und seelische Entwicklung des Kindes. Grundbedürfnisse wie Ernährung und Kleidung sind sicherzustellen; ebenso ist es wichtig, emotionale Nähe und Sicherheit herzustellen. Ziel ist es, problematischen Tendenzen im unmittelbaren Lebensumfeld von Kindern entgegenzuwirken und ihre psychosoziale Entwicklung zu unterstützen.²²⁰

Die Diskussion um Kinderschutz konzentriert sich auf die Frage, in welchen Situationen eine Gefährdung des Kindeswohls besteht und welche Lebensbedingungen nicht mehr kindeswohldienlich sind. Vorstellungen davon, was gut für Kinder ist, sind stets von Menschenbildern und Erziehungsvorstellungen abhängig. Eine Orientierung am Kindeswohl bedeutet ein Handeln, das sich an den Grundrechten und grundlegenden psychischen und physischen Bedürfnissen von Kindern ausrichtet und jeweils die für das Kind beste Handlungsoption trifft. Das Kindeswohl bildet in den gesetzlichen Regelungen den zentralen Bezugspunkt, bietet einen fachlich fundierten Maßstab für präventive Maßnahmen öffentlicher Institutionen und erfüllt damit eine zentrale Legitimationsfunktion.²²¹

Kindeswohlgefährdung, die zur Entziehung des Sorgerechtes führen kann, „setzt eine gegenwärtige, und zwar in einem solchen Maße vorhandene Gefahr voraus, daß sich bei der weiteren Entwicklung der Dinge eine erhebliche Schädigung des geistigen oder leiblichen Wohls des Kindes mit ziemlicher Sicherheit voraussehen läßt.“²²² Gefährdend kann daher ein Verhalten oder Unterlassen von Erwachsenen sein, welches nach fachlicher Einschätzung und gängigen gesellschaftlichen Standards die Rechte und das Wohlergehen eines Kindes mindert oder verletzt. Kindeswohlgefährdungen können im familiären Umfeld ebenso wie in Institutionen, z. B. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, Schulen, Heimen oder Kliniken, stattfinden. Sie können zu körperlichen oder seelischen Verletzungen führen und die Entwicklung eines Kindes nachhaltig beeinträchtigen.²²³

Unter Kindesmisshandlung wird die Gewaltanwendung gegenüber Kindern verstanden, die das Kindeswohl erheblich beeinträchtigt. Dazu gehören physische und psychische Gewalt, sexueller Missbrauch und Vernachlässigung. Diese Formen der Gewalt können Straftatbestände erfüllen.²²⁴

Psychische Gewalt ist vermutlich die häufigste Form von Gewalt an Kindern und gilt als ebenso schwerwiegend wie körperliche Gewalt, ist jedoch schwieriger zu erkennen. Dazu gehören Handlungen und Worte, die Kinder absichtlich ängstigen,

erniedrigen, bloßstellen oder überfordern. Kinder reagieren darauf häufig mit innerem Rückzug, Aggression, Ängsten, fehlender Distanzkontrolle oder geringem Selbstwert. Kindeswohlgefährdende Handlungen umfassen nicht nur Straftaten, sondern auch gefährdende Erziehungsmethoden, psychische Gewalt und auch Vernachlässigung.²²⁵

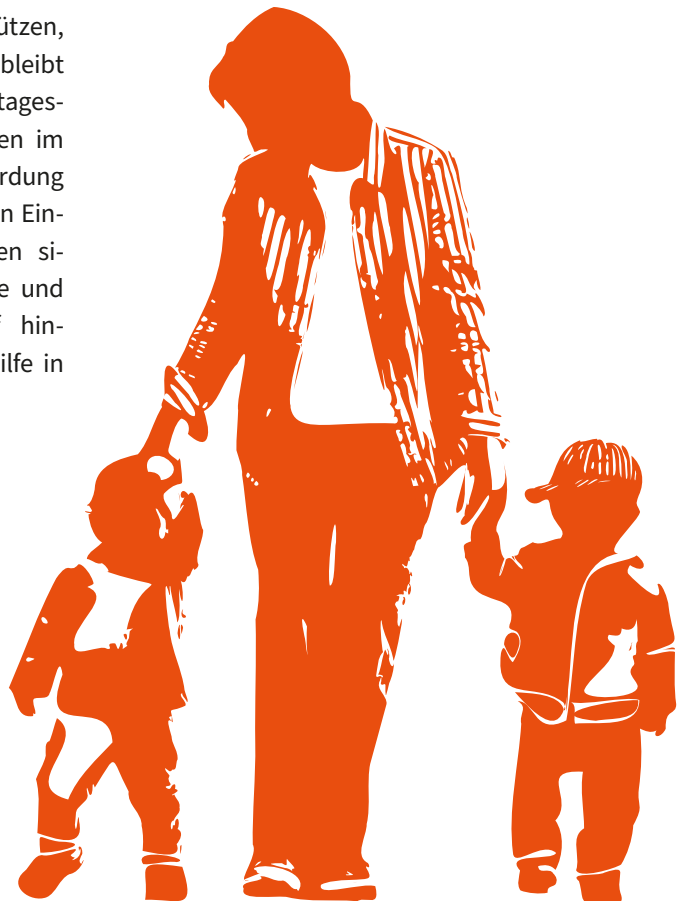
Es ist Teil professioneller Zuständigkeit als pädagogisches Team einer Kindertageseinrichtung

Kinderschutz als pädagogischer Auftrag

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) verankert Kinderschutz als festen Bestandteil des pädagogischen Auftrags.²²⁷ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind verpflichtet, stets das Kindeswohl im Blick zu behalten und bei Anhaltspunkten für eine mögliche Kindeswohlgefährdung eine Gefährdungseinschätzung vorzunehmen. Bei gewichtigen Anzeichen für eine Gefährdung müssen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen eine insoweit erfahrene Fachkraft beratend hinzuziehen. Insofern erfahrene Fachkräfte sollen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen bei der Gefährdungseinschätzung unterstützen, werden aber selbst nicht fallführend. Das bleibt die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson, welche die komplexen Fragen im Kontext einer möglichen Kindeswohlgefährdung im Einzelfall zu klären und grundsätzlich den Einbezug von Kindern und Sorgeberechtigten sicherzustellen hat. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sollen darauf hinwirken, dass die Erziehungsberechtigten Hilfe in

bzw. als Kindertagespflegeperson, im Kinderschutzkonzept zu klären, was Kinderschutz im eigenen Arbeitsfeld konkret bedeutet und welche Ziele damit verbunden sind. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen benötigen Wissen darüber, wie Kinderschutz als staatliches System geregelt ist und welche Akteurinnen und Akteure für Prävention und Intervention bei Kindeswohlgefährdungen verantwortlich und einzubeziehen sind.²²⁶

Anspruch nehmen, wenn das aus Sicht der Fachkräfte erforderlich ist, um die Gefährdung abzuwenden. Kann die Gefährdung so nicht abgewendet werden, ist das Jugendamt zu informieren. § 45 SGB VIII verpflichtet Träger von Einrichtungen, Schutzkonzepte zu entwickeln und Verfahren zur Beteiligung an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten zu etablieren und weiterzuentwickeln.²²⁸



Kinderschutz und Familien

Der Staat garantiert allen Eltern das Recht, die Erziehung ihrer Kinder nach ihren eigenen Vorstellungen zu bestimmen. Was Kindeswohl bedeutet, legen Eltern eigenständig für sich und ihre Kinder fest. Dies kann sich von Eltern zu Eltern unterscheiden.²²⁹

Gesetze bieten eine grundsätzliche Orientierung, um das Wohl von Kindern einzuschätzen und sicherzustellen. Kindeswohl basiert auf der Unantastbarkeit der Menschenwürde sowie dem Recht auf Leben, körperliche Unversehrtheit und freie Entfaltung der Persönlichkeit und der Verwirklichung von Kinderrechten.²³⁰ Kinder können Opfer physischer, psychischer oder sexualisierter Gewalt sein. Grundsätzlich ist auch Partnerschaftsgewalt problematisch, weil Kinder dabei in gewaltförmigen Verhältnissen aufwachsen. Auch Partnerschaftsgewalt ist als Gewalt am

Kind anzusehen.²³¹ Können Eltern das Wohl ihres Kindes nicht durchgehend sichern, haben Eltern Anspruch gegenüber der Kinder- und Jugendhilfe auf Unterstützung, um kindeswohlgefährdende Tendenzen abzubauen. Das Jugendamt soll die Eltern mit geeigneten Hilfen unterstützen, z. B. durch Beratung oder sozialpädagogischer Familienhilfe, das Wohl ihrer Kinder sicherzustellen.²³² Ist das nicht möglich, informiert das Jugendamt das Familiengericht. Sind Eltern nicht Willens oder nicht in der Lage, das Wohl ihrer Kinder sicherzustellen, kann das Familiengericht in die elterliche Sorge eingreifen, indem es Gebote ausspricht, z. B. Hilfen zur Erziehung in Anspruch zu nehmen oder aber elterliche Erklärungen ersetzen bis hin zum (Teil-)Entzug der elterlichen Sorge, vgl. § 1666 BGB. Alle vom Gericht angeordneten Maßnahmen müssen verhältnismäßig sein.

Gewalt in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

§ 8a SGB VIII verpflichtet Fachkräfte, bei gewichtigen Anhaltspunkten für die Gefährdung eines von ihnen betreuten Kindes eine Gefährdungseinschätzung vorzunehmen. Die Kindeswohlgefährdung kann sich nicht nur im familiären Kontext ergeben, sondern auch im Kontext der Institution selbst, wenn pädagogische Fachkräfte das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder gefährden. Eine besondere gesetzliche Verantwortung ergibt sich für Kindertagespflegepersonen aus § 43 SGB VIII und für Träger aus § 47 SGB VIII. Sobald sich innerhalb einer Einrichtung Entwicklungen oder Situationen abzeichnen, die auf eine mögliche Gefährdung des Kindeswohls hindeuten könnten, muss die Erlaubnisbehörde informiert werden. Die frühzeitige Meldung an die Erlaubnisbehörde

ermöglicht es dieser, schnell beratend oder aufsichtsrechtlich tätig zu werden.²³³

Gezielte Maßnahmen, wie die Erstellung von Schutzkonzepten, helfen Gewalt und Grenzverletzungen zu reduzieren. Kinderschutz hat in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung höchste Priorität und ist gleichzeitig das Ergebnis der Zusammenarbeit und Kommunikation unterschiedlicher Menschen. Wenn Personen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung Machtstrukturen bewusst wahrnehmen, entsteht eine achtsame Organisationskultur. Dadurch wird Machtmissbrauch frühzeitig sichtbar, konkrete Fälle werden professionell aufgearbeitet und vorbeugende Maßnahmen entwickelt.²³⁴

Kinderschutz bei Medien

Auch im Bereich der Medienerziehung spielt Kinder- und Jugendschutz eine zentrale Rolle. Dabei geht es vor allem um die Aufklärung über Risiken im Internet und bei der Nutzung von Social Media. **B 7** ➔ Dies gilt für Kinder aller Altersgruppen, insbesondere aber für Kinder ab Schul- und Horteintritt, da dort häufig die Nutzung digitaler Medien zunimmt. Im Kontext des Kinderschutzes

stehen Themen wie Cybermobbing, ungewollte Konfrontation mit alters- und entwicklungsunangemessene Inhalte, Belästigung oder auch das sogenannte Cybergrooming in sozialen Netzwerken im Fokus der Aufmerksamkeit.²³⁵

Eltern und pädagogische Fachkräfte, aber auch Kindertagespflegepersonen stehen vor der Aufgabe,

Kinder über die Risiken und möglichen Folgen ihres Handelns in digitalen Medien aufzuklären. Sie treffen Maßnahmen, die Kinder im familiären Umfeld und in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung schützen.

Zum Schutz von Kindern im Internet, insbesondere im Hortalter, gehören technische Sicherungen wie Jugendschutzprogramme, Sicherheits- und Filtereinstellungen sowie eingeschränkte Zugriffsrechte. Geräte und Browser sollten kindgerecht eingestellt sein. Da Kinder den Umgang mit digitalen Medien erst lernen, brauchen sie eine aktive Begleitung durch Erwachsene, die selbst medienkompetent sind. Dazu zählen Gespräche

über Mediennutzung, Erfahrungen und Aufklärung über mögliche Risiken. Wichtig sind außerdem altersgerechte Inhalte, geprüfte Webseiten und sichere, moderierte Kommunikationsräume. Kinder lernen, Werbung zu erkennen und sparsam mit der Weitergabe von persönlichen Daten umzugehen. Mediennutzungszeiten lassen sich am besten über klare, gemeinsam entwickelte Regeln strukturieren, welche verbindlich vereinbart werden. Um den Medienschutz für Kinder tatsächlich sicherstellen zu können, ist es notwendig, dass pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen über aktuelle Entwicklungen im Internet informiert bleiben.²³⁶

A 3.2.3 Konzeptionelle Verantwortung für Kinderschutz

Rechtliche Grundlage für Kinderschutz in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung finden sich im SGB VIII:

- Die Erteilung einer Betriebserlaubnis für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist an Verfahren zur Beteiligung und Beschwerde gebunden, um Rechte der Kinder in der Einrichtung (§ 45 Abs. 2 SGB VIII) zu sichern.
- Zum Schutz des Wohls von Kindern ist in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ein Konzept zum Schutz vor Gewalt zu entwickeln, anzuwenden und regelmäßig zu überprüfen (§ 45 Abs. 2 S. 2 Nr. 4 SGB VIII bzw. § 79a Abs. 1 SGB VIII).
- Es sind geeignete Verfahren zur Selbstvertretung, Beteiligung und zur Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung sicherzustellen.²³⁷

Schutzkonzepte unterstützen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung darin, die Rechte von Kindern bewusst wahrzunehmen und die eigene Aufmerksamkeit für ihren Schutz sowie ihre Bedürfnisse zu schärfen und ihre grundlegenden Rechte auf Schutz, Entwicklung und Beteiligung zu achten.

Schutzkonzepte umfassen die Entwicklung von Handlungsleitfäden ebenso wie präventive Maßnahmen, die im Ernstfall Orientierung und Sicherheit geben.²³⁸ Dazu gehören das Vorhalten interner Verhaltenskodizes, ein offenes Beschwerdesystem, Präventionsmechanismen oder auch sexualpädagogische Konzepte. Die gemeinsame Erarbeitung eines institutionellen Kinderschutzkonzeptes trägt dazu bei, wirksame Präventions- und Schutzmechanismen zu installieren und damit die Einrichtungskultur weiterzuentwickeln. Wirksame Schutzmechanismen benötigen eine breite Beteiligung derjenigen, die davon betroffen sind, dies schließt auch Kinder ein. Kinder zu informieren und ihnen Möglichkeiten der Beschwerde zu eröffnen, ist ein wichtiger Beitrag aktiven Kinderschutzes.²³⁹ **A 2.3 >** Nur wenn Kinder vor Übergriffen und Gewalt geschützt sind und damit ihr Wohlbefinden sichergestellt ist, können Bildungsprozesse erfolgreich sein.

A 3.3 Multiprofessionalität

Gesellschaftliche Veränderungen und die zunehmende Diversität der Lebenslagen von Kindern und Familien stellen Kindertageseinrichtungen vor komplexe Aufgaben. Dabei verändern sich auch die Anforderungen an professionelles Handeln. In vielen Bereichen der Kindertagesbetreuung, aber auch in der Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe, findet seit einigen Jahren verstärkt eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Berufsgruppen statt.²⁴⁰

DEFINITION

Multiprofessionalität ist die Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher Qualifikationen und Berufsausbildungen, die auf Team-, Organisations- oder Netzwerkebene stattfinden kann. Dabei arbeiten Personen mit sich ergänzenden Aufgabenprofilen und Kompetenzen gemeinsam an der Umsetzung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrages.²⁴¹

Multiprofessionelle Zusammenarbeit umfasst zum einen Teams mit verschiedenen pädagogischen Berufen, wie Erzieherinnen und Erziehern, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen. In einem weiten Verständnis schließt sie auch heilpädagogische, pflegerische oder therapeutische Berufsgruppen ein. Zur Gestaltung des pädagogischen Alltags tragen auch Berufsgruppen bei, die nicht unmittelbar in der Gruppenarbeit eingesetzt werden, wie etwa die Hauswirtschaftskraft, Reinigungskräfte oder der Hausmeisterservice. Darüber hinaus können auch Personen aus anderen Berufsbereichen, wie Handwerk, Naturwissenschaft oder Musik und Kunst im Sinne einer interdisziplinären Zusammenarbeit die Vielfalt beruflicher Hintergründe in Kindertageseinrichtungen ergänzen.²⁴²

Multiprofessionalität beschreibt die spezialisierte Zusammenarbeit, bei der sich unterschiedliche Aufgabenprofile und Kompetenzen ergänzen, um differenziert auf gesellschaftliche

Herausforderungen zu reagieren. Sie gilt als qualitäts- und zukunftsorientierte Antwort auf die Entwicklungen institutioneller Erziehung, Bildung und Betreuung.²⁴³

Das fachliche Wissen und die Erfahrungen unterschiedlicher Professionen sind eine wertvolle Unterstützung und Bereicherung für pädagogische Einrichtungen und pädagogische Diagnostik.²⁴⁴

A 1.2 Diese Vielfalt an Kompetenzen ermöglicht einen differenzierten Blick auf die Erziehungs- und Bildungsprozesse von Kindern. So können komplexe Situationen eingeschätzt werden und fachübergreifende Perspektiven in die pädagogische Arbeit einfließen.²⁴⁵

Neben Chancen von Multiprofessionalität können sich auch Herausforderungen in der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zeigen. Dazu zählen die klare Abgrenzung von Aufgaben und Zuständigkeiten, unterschiedliche Verantwortungsebenen, mögliche Folgen einer geringeren Fachlichkeit sowie Hürden, die auf unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen beruhen.²⁴⁶

Zusammenarbeit ist durch immer neue Aushandlungsprozesse geprägt. Dabei spielen weniger das Fachwissen, als vielmehr gemeinsame Vereinbarungen von Routinen und Orientierungen eine Rolle. Eine gute Integration von (pädagogischen) Fachkräften ins Team benötigt ausreichend Zeit für Einarbeitung, Austausch und gemeinsame Reflexion. Entscheidend ist, dass die Aufgabenteilung gemeinsam gestaltet wird, damit alle Beteiligten ein klares Verständnis der Ziele entwickeln. Wichtige Bausteine sind die Analyse von Stärken und Schwächen der einzelnen Teammitglieder, die Präzisierung von Aufgaben, Funktionen und Zuständigkeiten, die Förderung von Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungsspielräumen sowie die Weiterentwicklung des Leitbildes. Eine gute Arbeitsatmosphäre steigert ein produktives Miteinander und stärkt das Teamgefühl.²⁴⁷

- 1 Hilger, König & Stobbe, 2023, S. 9.
- 2 Kaul, Cloos, Simon & Thole, 2023, S. 32.
- 3 Kaul, König, Simon & Stobbe, 2024, S. 23.
- 4 Ebd., S. 24.
- 5 Liegle, 2014, S. 33.
- 6 Vogel, 2019.
- 7 Winkler, 2023, S. 163.
- 8 Voigtsberger, 2018, S. 259.
- 9 Winkler, 2023, S. 163.
- 10 Ebd., S. 169.
- 11 Kaul et al., 2023, S. 31.
- 12 Wehner, 2019, S. 435.
- 13 Gudjons & Traub, 2016, S. 203.
- 14 Ebd., S. 169.
- 15 König, 2024, S. 86.
- 16 Benner, 2024, S. 29.
- 17 König, 2024, S. 86.
- 18 Ebd., S. 91.
- 19 Kaul et al., 2024, S. 23 f.
- 20 Wehner, 2019, S. 437.
- 21 Stenger, 2015, S. 67.
- 22 Voigtsberger, 2018.
- 23 Neuß, 2013.
- 24 Gudjons & Traub, 2016, S. 204.
- 25 König, 2024, S. 90.
- 26 Gudjons & Traub, 2016, S. 204.
- 27 Liegle, 2014, S. 34.
- 28 Kaul et al., 2023.
- 29 Stenger, 2015, S. 56.
- 30 Dehnavi, 2022, S. 375.
- 31 Knauer & Hansen, 2010, S. 25.
- 32 Knauer & Hansen, 2010.
- 33 Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017.
- 34 Hartkemeyer & Hartkemeyer, 2005.
- 35 König, 2024, S. 90.
- 36 Stenger, 2015, S. 39.
- 37 Liegle, 2009, S. 7f.
- 38 Ebd.
- 39 Schelle, 2011, S. 16.
- 40 Schelle & Friederich, 2023.
- 41 Gudjons & Traub, 2016, S. 204.
- 42 Jank & Meyer, 2009, S. 205.
- 43 Klafki, 2007, 63 f.
- 44 Deci & Ryan, 1993.
- 45 Kaul et al., 2023, S. 53 ff.
- 46 SMK, 2011, S. 21.
- 47 Laewen, 2002.
- 48 Schäfer, 2004.
- 49 SMK, 2011, S. 21.
- 50 König, 2024, S. 91.
- 51 Ryan & Deci, 2006.
- 52 Stieve, 2019, S. 432.
- 53 Schäfer, 2004.
- 54 SMK, 2011, S. 21.
- 55 Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári-Heller & Dreier, 2016.
- 56 Kaul et al., 2023, S. 20.
- 57 Liegle, 2014, S. 34 f.
- 58 Becker, Stoll, Niesel & Wertfein, 2020.
- 59 Liegle, 2014, S. 34 f.
- 60 Schmelzeisen-Hagemann, 2012.
- 61 Remsperger, 2011.
- 62 Kaul et al., 2023, S. 28.
- 63 König et al., 2023, S. 9 f.
- 64 Kaul et al., 2023, S. 26 f.
- 65 Breit, 2020, S. 2 f.
- 66 Ingenkamp & Lissmann, 2008.
- 67 Kasüschke, 2016, S. 104 f.
- 68 Breit, 2020, S. 2 f.
- 69 Schulz & Cloos, 2013, S. 790 f.
- 70 Ebd.
- 71 Schulz & Cloos, 2013, S. 792 f.
- 72 Breit, 2020, S. 6.
- 73 Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Leu, 2011; Mischo, Weltzien & Fröhlich-Gildhoff, 2011.
- 74 Weltzien, 2011.
- 75 Jäger, 2007.
- 76 Schelle & Friederich, 2023, S. 33.
- 77 Ebd., S. 7.
- 78 Boll, 2020.
- 79 Schelle & Friederich, 2023, S. 66 ff.
- 80 Jank & Meyer, 2009.
- 81 Ebd.
- 82 Schelle & Friederich, 2023, S. 34 f.
- 83 Ebd.
- 84 Klafki, 2007, S. 273 f.
- 85 Schelle & Friederich, 2023, S. 109.
- 86 Brandes, 2008.
- 87 Schelle & Friederich, 2023, S. 110.
- 88 Gudjons & Traub, 2016.
- 89 Klafki, 2007.
- 90 Schelle & Friederich, 2023.
- 91 Liegle, 2009, S. 7 f.
- 92 König, 2007.
- 93 Stieve et al., 2023.
- 94 Hartkemeyer & Hartkemeyer, 2005.
- 95 Remsperger-Kehm, 2020.
- 96 Prengel, 2020.
- 97 Scheidt, 2025, S. 92 f.

- 98 Ebd.
- 99 König, 2007; Schelle, 2011.
- 100 Wadepohl, 2021.
- 101 Schelle & Friederich, 2023, S. 89.
- 102 Schelle, 2011.
- 103 Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2007.
- 104 Schelle & Friederich, 2023, S. 66 ff.
- 105 Brandes, 2008.
- 106 Küspert & Schneider, 2018.
- 107 Preiß, 2007.
- 108 Schuler, 2013, S. 79.
- 109 Anders & Oppermann, 2024; Tietze, 2008, S. 17; Tietze et al., 2013; Kluczniok, Faas, Koch, Roßbach & Tietze, 2024.
- 110 Anders, 2012.
- 111 Anders, 2012; Kluczniok, 2018; Kalicki & Wolff-Marting 2016; Schelle, Blatter, Michl & Kalicki, 2023; Tietze, 2008; Tietze et al., 2013; Viernickel, 2022; Viernickel & Schwarz, 2009; Viernickel, Fuchs-Rechlin, Strehmel, Preissing, Bensele & Haug-Schnabel, 2016.
- 112 Kluczniok, Grad, Schneider & Faas, 2024; Strehmel, 2016, S. 151.
- 113 Anders & Oppermann, 2024; Roux & Tietze, 2007, S. 373; Strehmel, 2016, S. 151.
- 114 Ebd.
- 115 Strehmel & Ulber, 2024, S. 10 ff.
- 116 Strehmel & Viernickel, 2022, S. 43.
- 117 Anders & Oppermann, 2024; Roux & Tietze, 2007, S. 373; Strehmel, 2016, S. 151.
- 118 Kluczniok et al., 2024; Strehmel, 2016, S. 152.
- 119 Eberlein & Schelle, 2018; Reker & Spiekermann, 2020.
- 120 Drope, Reh & Maaz, 2025.
- 121 Rost, Bloch, Kaiser & Kaul, 2024.
- 122 Anders & Oppermann, 2024; Kluczniok et al., 2024.
- 123 Anders, 2013.
- 124 Blatter, 2021; Fthenakis, Hannssen & Oberhuemer & Schreyer, 2003; Schelle, Blatter, Michl & Kalicki, 2023; Strehmel, 2020; Strehmel & Ulber, 2014; Viernickel & Schwarz, 2009.
- 125 Viernickel et al., 2016.
- 126 Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2020.
- 127 Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2020.
- 128 Slüter & Heinitz, 2024; DJI & WiFF, 2021; Preissing, Berry & Gerszonowicz, 2016
- 129 Michitsch, 2020, S. 79 f.
- 130 SMK, 2011.
- 131 Kluge, 2013, S. 22.
- 132 Michitsch, 2020, S. 116.
- 133 Ebd., S. 79 f.
- 134 Kammermeyer, 2013, S. 182; Michitsch, 2020, S. 125.
- 135 SMK, 2011.
- 136 Michitsch, 2020, S. 117.
- 137 SMK, 2011.
- 138 Michitsch, 2020, S. 79 f.
- 139 Ebd., S. 123 f.
- 140 Michitsch, 2020, S. 122.
- 141 Reker & Spiekermann, 2020; Eberlein & Schelle, 2018.
- 142 Ben-Arieh & Frønes, 2011; Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012; Deci & Ryan, 1993; Deci & Ryan, 2001; Viernickel, 2022.
- 143 Ben-Arieh & Frønes, 2011; Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012; Deci & Ryan, 1993; Deci & Ryan, 2001; Viernickel, 2022.
- 144 Deci & Ryan, 1993, S. 229; Viernickel, 2022, Ben-Arieh & Frønes, 2011, S. 463.
- 145 Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022.
- 146 Deci & Ryan, 1993; Becker-Stoll, Wertfein & Niesel, 2020; Viernickel, 2022.
- 147 Dodge et al., 2012, S. 229; Kammermeyer, 2013.
- 148 Viernickel, 2022.
- 149 Ahnert, 2014.
- 150 Gutknecht & Kramer, 2018.
- 151 Doll, Herrmann, Kruse, Lamm & Sauerhering, 2020, S. 41 f.
- 152 Vallotton, Mortensen, Burnham, Decker & Beeghly, 2021; Viernickel, 2022.
- 153 Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2009; Jacobi-Kirst, 2024; Lehmann & Richter, 2022; Maywald, 2021, S. 6 f.; Schneider & Jacobi-Kirst, 2024.
- 154 DKHW, 2025.
- 155 Doll et al., 2020.
- 156 Barteilheimer et al., 2022, S. 4 ff.; Rudolf, 2017, S. 13.
- 157 Barteilheimer et al., 2022, S. 50; Rudolf, 2017, S. 16.
- 158 Birnbacher et al., 2023; Eberlein, Durand & Birnbacher, 2021; Macha, Urban, Lonemann, Wronski & Hildebrandt, 2025.
- 159 Doll et al., 2020; Lehmann & Richter, 2022.
- 160 Macha et al., 2025, S. 153.
- 161 Wyrobnik & Gerdum, 2024, S. 100.

- 162 Maywald, 2021, S. 9 f.; Jacobi-Kirst, 2024, S. 16.
- 163 Lehmann & Richter, 2022, S. 109.
- 164 Doll et al., 2020, S. 39.
- 165 Jacobi-Kirst, 2024, S. 20 ff.
- 166 Herrmann, Sauerhering & Völker, 2018; Prengel, 2020.
- 167 Prengel, 2014.
- 168 Herrmann et al., 2018; Walgenbach, 2017; Prengel, 2020.
- 169 Walgenbach, 2017.
- 170 Prengel, 2010; Prengel, 2014; Sulzer & Wagner, 2011, Walgenbach, 2017.
- 171 Nordt & Kugler, 2018.
- 172 Prengel, 2010; Prengel, 2020; UNESCO, 2020.
- 173 Albers, Brée, Jung & Seitz, 2015; Sulzer, 2022.
- 174 Nordt & Kugler, 2018; Stolakis et al., 2023.
- 175 Friederich & Kalicki, 2013; Prengel, 2014.
- 176 Rost et al., 2024.
- 177 Riekmann, 2018; de Haan, 2002.
- 178 BMFSFJ, o.J.
- 179 Faas & Müller, 2019, S. 24.
- 180 de Haan, 2002; de Haan, 2008; Rost et al., 2024; Riekmann, 2018.
- 181 Faas & Müller, 2019, S. 22.
- 182 Ebd., S. 30.
- 183 Schmitt, 2024, 384 ff.
- 184 de Haan, 2002; Singer-Brodowski & Voss, 2024.
- 185 Kauertz et al., 2019.
- 186 de Haan, 2002, S. 16.
- 187 Spiegel v., 2021, S. 83.
- 188 Ebd., S. 84 ff.
- 189 Spiegel v., 2021, S. 86 f.
- 190 Ebd., S. 87 f.
- 191 Spiegel v., 2021, S. 88 f.
- 192 Ebd., S. 89 f.
- 193 Spiegel v., 2021, S. 85 ff.
- 194 Ebd., S. 91 f.
- 195 Spiegel v., 2021, S. 92 f.
- 196 Ebd., S. 93 f.
- 197 Spiegel v., 2021, S. 85 ff.
- 198 Ebd., S. 94 f.
- 199 Spiegel v., 2021, S. 95.
- 200 Ebd., S. 95.
- 201 Spiegel v., 2021, S. 96.
- 202 Ebd., S. 96 f.
- 203 Spiegel v., 2021, S. 97 f.
- 204 Cloos, 2024, S. 26.
- 205 Göhlich, 2011, S. 140; Cloos, 2024, S. 26.
- 206 Jahncke, 2019.
- 207 Tietze, 2010.
- 208 Cloos, 2024.
- 209 Deci & Ryan, 1993.
- 210 Prengel, 2020, S. 38 ff.
- 211 Klafki, 1986.
- 212 Prengel, 2020.
- 213 Prengel, 2020, S. 69ff; Prengel, 2025, S. 64.
- 214 Prengel, 2020, S. 69ff; Prengel, 2025, S. 64 f.
- 215 Prengel, 2020, S. 69ff; Prengel, 2025, S. 65.
- 216 Prengel, 2020, S. 69ff; Prengel, 2025, S. 65.
- 217 Prengel, 2020, S. 69ff; Prengel, 2025, S. 65 f.
- 218 Prengel, 2020, S. 69ff; Prengel, 2025, S. 66.
- 219 Prengel, 2020, S. 69ff; Prengel, 2025, S. 66.
- 220 Böwer & Kotthaus, 2024, S. 9.
- 221 BGH NJW 1956, 1434. Schone, 2024, S. 33 ff.
- 222 BGH, NJW 1956, 1434.
- 223 Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter, 2016, S. 7.
- 224 Ebd.
- 225 Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter, 2016, S. 7.
- 226 Biesel & Urban-Stahl, 2022, S. 35.
- 227 Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis e. V., 2021, S. 1.
- 228 Slüter & Heinitz, 2024, S. 48 f.
- 229 Schone, 2024, S. 33 f.
- 230 Ebd., S. 34.
- 231 Thiessen, 2024, S. 43 f.
- 232 § 8b SGB VII
- 233 BAG Landesjugendämter, 2016, S. 3.
- 234 Böwer, 2024, S. 258 f.
- 235 Biesel & Urban-Stahl, 2022, S. 25, 139.
- 236 klicksafe, 2024, 2025.
- 237 Böwer, 2024, S. 248.
- 238 FiPP, 2021, S. E1.
- 239 Ebd., S. E4, Ma1.
- 240 Heyer, Hollweg, Karić & Maack, 2019, S. 11 f.
- 241 Müller, 2023, S. 218.
- 242 Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 72.
- 243 Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 72; Heyer et al., 2019, S. 9; Müller, 2023, S. 218.
- 244 Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmer, Reutter & Tinius, 2016, S. 16.
- 245 Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 72; Heyer et al., 2019, S. 9; Müller, 2023, S. 218.
- 246 Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 72.
- 247 Weltzien et al., 2016, S. 22 f.

B

**Kinder und pädagogische Fachkräfte bzw.
Kindertagespflegepersonen im Fokus:
Erziehungs- und Bildungsbereiche**



Inhalt

| | |
|---|------------|
| B 1 Sprache und Kommunikation | 68 |
| B 2 Emotionen und Beziehungen | 83 |
| B 3 Körper, Bewegung und Gesundheit | 97 |
| B 4 Philosophie, Ethik und Religion | 118 |
| B 5 Ästhetik | 130 |
| B 6 MINT – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik | 144 |
| B 7 Analoge und digitale Medien | 159 |

B Kinder und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegerpersonen im Fokus: Erziehungs- und Bildungsbereiche

Teil B widmet sich Erziehungs- und Bildungsbereichen und zeigt, wie sie als fachliche Orientierung dienen und Prozesse strukturieren. Bildung geschieht überall dort, wo Kinder neugierig die Welt entdecken, Fragen stellen und eigene Wege des Lernens finden. Pädagogische Verantwortung bedeutet, diese Prozesse achtsam zu begleiten und Kinder in ihrer individuellen Bildungsbiografie zu stärken. Ziel ist es, ihnen vielfältige Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Potenziale zu entfalten. Die Erziehungs- und Bildungsbereiche knüpfen dabei konsequent an die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern an.

Die Bereiche eröffnen unterschiedliche Blickwinkel darauf, wie Kinder ihre Kompetenzen entwickeln und ihre Umwelt aktiv mitgestalten. Sie werden im Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplan als eigenständige Bereiche dargestellt, um thematische Schwerpunkte zu bilden. Sie geben Impulse für die Gestaltung anregender Lernumgebungen und laden zur Reflexion der eigenen pädagogischen Handlungskompetenz ein. Die Erziehungs- und Bildungsbereiche sind jedoch untrennbar miteinander verbunden: Sie folgen einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das die vielfältigen Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder als miteinander vernetzte Erfahrungsfelder versteht. Sie ergänzen sich gegenseitig und beziehen sich aufeinander. Diese Zusammenhänge werden durch Querverweise sichtbar gemacht.



Jeder Erziehungs- und Bildungsbereich beginnt mit einem kompakten Abschnitt. Dieser dient als kurzer Überblick über die jeweiligen Kapitelinhalte.

Daran schließt sich eine thematische **Einführung** an.

Im anschließenden Abschnitt **Kinder im Fokus** wird der Bildungswert des jeweiligen Bereichs für die Kinder beleuchtet.

Aufbauend auf diesen Grundlagen folgt das Unterkapitel **Professionelle Handlungskompetenz**, in dem der pädagogische Alltag in den Blick genommen wird. Dieser Abschnitt ist gegliedert in folgende Bereiche:

Didaktik – Ziel ist es, konkrete Hinweise zum pädagogischen Handeln bereitzustellen.

- Interaktionsqualität
- Alltagsintegrierte Erziehung und Bildung
- Raum und Material
- Didaktische Impulse

Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus – Jedem Erziehungs- und Bildungsbereich werden Erziehungs- und Bildungsziele zugeordnet. Für die Bereiche Sprache und Kommunikation, Emotionen und Beziehungen, Körper, Bewegung und Gesundheit sowie MINT werden zudem basale Kompetenzen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich beschrieben.

- Basale Kompetenzen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich
- Erziehungs- und Bildungsziele

Impulse pädagogischen Handelns – Der Abschnitt richtet sich an pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen mit dem Ziel, beispielhaft zentrale Inhalte zu benennen, die Grundlage professionellen Handelns sind.

- Wissen
- Haltung
- Können
- Reflexionsfragen

B 1 Sprache und Kommunikation

Sprache ist das Fundament und der Motor aller Bildungsprozesse. Sie ist ein bedeutendes Werkzeug zur Kommunikation des Kindes mit seiner inneren und äußeren Welt, denn sie ermöglicht den Informationsaustausch über unmittelbare Situationen ebenso wie über abstrakte Inhalte.¹ Auch für die Entwicklung einer persönlichen Identität, die stark mit inneren Denk- und Reflexionsprozessen sowie der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft einhergeht, ist Sprache eine wesentliche Voraussetzung. Dementsprechend ist die alltagsintegrierte Unterstützung von sprachlicher Bildung eine Querschnittsaufgabe in allen Erziehungs- und Bildungsbereichen.²

Kinder erwerben Sprache in der Interaktion mit anderen. Sie möchten Teil einer Gemeinschaft sein und sich mitteilen. Sprache trägt wesentlich zur Gestaltung von Beziehungen bei. Darum ist es bedeutsam, die Art der Kommunikation des Kindes wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu unterstützen, sei es in gesprochenen Worten oder nonverbaler Interaktion, in Deutsch oder einer anderen Sprache.

Jedes Kind hat das Recht auf Unterstützung seiner Sprach- und Kognitionsentwicklung.³ Beides ist eng miteinander verknüpft. Daher sind alle Zugänge zum Spracherwerb unter Berücksichtigung der Voraussetzungen des Kindes und seiner Lebenssituation zu beachten. Dies unterstützt Kinder nicht nur im Spracherwerb, sondern auch in der Entwicklung eines positiven Selbstbildes, indem sie Selbstwirksamkeit und die Anerkennung ihrer ganz eigenen Identität erleben.

B 1.1 Einführung in den Bereich Sprache und Kommunikation

HINWEIS

Sprache ist Ausdruck von Identität und dient der Verständigung mit sich selbst und anderen. Sprache hilft bei der Erschließung der dinglichen Welt, bei der Erinnerung von Erlebnissen und Fakten. Mit Sprache kann das unmittelbare Hier und Jetzt verlassen und sich über Vergangenes, Zukünftiges, Erwünschtes oder Ausgedachtes ausgetauscht werden. Sprache ermöglicht über ihren Klang und über ihre Gestaltung in Stimme, Gebärde und Schrift ganz eigene ästhetische Erfahrungen. Dabei wird der Begriff Sprache in diesem Zusammenhang breit gedacht. Er schließt neben verschiedenen Lautsprachen auch Schriftsprachen, Gebärdensprachen, Brailleschrift, taktile Gebärdensprache und Formen der unterstützten Kommunikation ein. Auch nonverbale Kommunikation mittels Gestik, Mimik, Stimme, Körperhaltung und Bewegung zählt dazu. [A 2.4 >>](#)

Voraussetzungen und Bedingungen für den Spracherwerb

Für einen natürlichen Spracherwerb, bei dem Kinder ihre Umgebungssprache(n) intuitiv und beiläufig erlernen, sind die ersten Lebensjahre von großer Bedeutung.

Zum Spracherwerb muss ein Kind über gewisse körperliche Fähigkeiten verfügen. Dies betrifft beim

Lautspracherwerb u. a. die Funktionsfähigkeit der Sprechorgane, wie Lippen, Zunge oder Kehlkopf sowie Mundgesundheit. Dies ist entscheidend für die Entwicklung der Aussprache.⁴ [B 3 >>](#) Ebenso ist die Funktionsfähigkeit des Hörvermögens eine Voraussetzung für den Lautspracherwerb. Minderungen des Hörvermögens, wie sie z. B. auch bei

wiederholt auftretenden oder länger anhaltenden Mittelohrentzündungen übergangsweise auftreten, können den Spracherwerb beeinträchtigen.⁵ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen achten daher sensibel auf die Hörfähigkeiten der Kinder, sind mit den Eltern darüber in Austausch und verweisen sie bei Bedarf möglichst frühzeitig an Fachstellen. **C 4 >**

Äußere Bedingungen, die den Spracherwerb beeinflussen, sind die Lebenswelt des Kindes und die sogenannten Input-Bedingungen, also die Quantität und Qualität des sprachlichen Angebots durch seine Bezugspersonen. Entsprechend seinem Entwicklungsniveau greift das Kind Aspekte aus diesem Sprachinput auf. Somit erlernt es aktiv die Sprache(n), die in seiner Umgebung gesprochen wird bzw. werden und die für das Kind sozial bedeutsam ist bzw. sind.

Nach dem Vorbild von Eltern, pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und

Die Vielschichtigkeit von Sprache

In ihrem Spracherwerb gelingt es den meisten Kindern ohne besondere Anstrengungen, die verschiedenen Teilkomponenten von Sprache in ihrer Vielschichtigkeit zueinander in Verbindung zu setzen und Sprache ganzheitlich zu erwerben. In der Beobachtung des Spracherwerbs ist die Differenzierung der Komponenten nützlich. Häufig werden sie nach den Sprachebenen unterschieden: Neben der Sprachmelodie und Rhythmik (Prosodie), dem Lautsystem und der Aussprache (Phonologie und Phonetik), der Grammatik (Morphologie: Bau der Wörter, u. a. mit ihren Endungen, sowie Syntax: Satzbau), dem Wortschatz und der Wortbedeutung (Lexikon und Semantik) gehört auch das Sprachhandeln (Pragmatik) dazu.

Mehrsprachigkeit

Die Situationen des Spracherwerbs bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern sind sehr unterschiedlich. Hier ist es grundlegend für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sich zu informieren, welche Sprachen

anderen bedeutenden Personen im Umfeld greift es u. a. die Lautfärbung, den Wortschatz und auch grammatische Formen auf. Auch für die Verwendung von Sprache in der zwischenmenschlichen Kommunikation sind pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen wichtige Vorbilder. Die Qualität des sprachlichen Inputs wird durch seine Art, Dauer und Passung für das individuelle Kind beeinflusst.

Mit zunehmendem Alter und ab dem Eintritt in eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung wächst die Bedeutung der Interaktion mit der Peergroup. Ein Großteil der Gespräche in der Kindertageseinrichtung findet unter Peers statt, was sie zu weiteren wichtigen Sprachvorbildern macht. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind sich dessen bewusst und arrangieren Settings, in denen Peer-Interaktionen und sprachlicher Austausch untereinander angeregt werden.⁶ **B 2 >**

Das Kind lernt unbewusst, die einzelnen Komponenten wahrzunehmen, zu verarbeiten und sprachliche Regeln abzuleiten. Dieses sprachliche Wissen setzt es sowohl bei seiner eigenen Sprachproduktion ein als auch beim Sprachverständnis. Metalinguistische Fähigkeiten (z. B. wenn das Kind sich selbst und andere korrigiert) und die phonologische Bewusstheit (das bewusste Erkennen und Unterscheiden von Reimen oder auch verschiedenen Lauten) sind Anzeichen für einen fortgeschrittenen Spracherwerb und stellen gleichzeitig bedeutende basale Kompetenzen für den Schriftspracherwerb im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich dar.

in den Familien gesprochen werden und welche Rollen diese für das Kind spielen. Grundsätzlich verläuft der Zweitspracherwerb bei jedem Kind individuell und ist abhängig vom Sprachinput sowie davon, in welchem Lebensalter dieser beginnt.⁷

Viele Kinder kommen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung erstmals intensiv mit der deutschen Sprache in Kontakt. Zu Beginn kann es zu einer schweigsamen bzw. stillen Phase kommen. Hier bemerkt das Kind, dass es sich mit seiner Erstsprache nicht ausreichend verständigen kann und nimmt zunächst seine neue Umgebungssprache auf, bevor es beginnt, selbst Wörter und Phrasen zu nutzen. Während dieser Zeit baut das Kind zunächst einen passiven Wortschatz auf und profitiert daher von einer vielfältigen Sprachanregung.



Generell charakteristisch für den Zweitspracherwerb sind das Code-Mixing bzw. Code-Switching. Hierbei verwendet das Kind in einem Satz Wörter oder Satzteile aus seiner Erst- und Zweitsprache. Das Kind greift auf die Wörter zurück, die ihm am schnellsten einfallen. Das ist ein normaler Prozess im Spracherwerb und kein Phänomen mangelnder Sprachtrennung, sondern eher ein Zeichen für Sprachkompetenz. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen wertschätzen in diesem Fall besonders die Sprechfreude des Kindes, arbeiten ggf. mit korrekтивem Feedback und gehen in den Austausch über Sprache.⁸

Literacy: Von Symbolen und Lauten zum Lesen und Schreiben

Die Literacy-Entwicklung ist eng mit dem Spracherwerb verknüpft. Bevor Kinder Lesen und Schreiben in der Schule lernen, beschäftigen sie sich aus eigenem Interesse mit Symbol-, Schrift- und Erzählkultur. Schriftzeichen und Geschriebenes begegnen ihnen überall im Alltag, z. B. in Büchern, Einkaufslisten und Beschilderungen.

HINWEIS

Literacy ist ein vielschichtiges Konzept. Es umfasst die Gesamtheit von Erfahrungen, Haltungen und Kompetenzen von Kindern, die sie im Umgang mit Sprache, Büchern, Erzähl- und Schriftkultur entwickeln. Einzelne Literacy-Komponenten sind:⁹

- ▶ phonologische Bewusstheit, sowie Kompetenzen und Interessen im Bereich von Laut- und Sprachspielen, Reimen und Gedichten
- ▶ Erzählkompetenzen und -freude
- ▶ Bücher- und Medienwissen
- ▶ Interesse an Symbolen, Zeichen, Buchstaben und Schriften

Die Literacy-Entwicklung von Kindern wird besonders durch die Beschäftigung mit Büchern unterstützt. Das Vorlesen von Geschichten, das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern und die daran anknüpfenden Dialoge tragen nicht nur zur Leseförderung bei. Kinder können hierbei ebenso Freude und Gemeinschaft in der Auseinandersetzung

mit Literatur erfahren. Lese- und Bücherecken, der freie Zugang zu Schreibmaterialien und Lektüre, Spiele mit Lauten und auch der gemeinsame Gang in die Bibliothek sind weitere Elemente der Einführung in die Schriftlichkeit. Die kindgemäße Einbeziehung von einfachen Skizzen, Schema-Zeichnungen, Tabellen und Datengrafiken ermöglichen einen ersten Zugang zu nicht-kontinuierlichen Textformen. Ebenso trägt der spielerische Gebrauch von Sprache beim Singen, Reimen und Geschichtenerzählen zur Vorbereitung auf die Schriftsprache bei. Schließlich ermöglicht u. a. der Einsatz von digitalen Medien Experimente mit Schrift und Erfahrungen in der funktionalen und sachlichen Verwendung von Symbolen.¹⁰ **B 7 >>**

Kinder kommen mit alltagssprachlichen und mündlichen Fähigkeiten in die Schule. Diese wurden durch situative Kommunikation in verschiedenen Kontexten geprägt und haben sich vor allem in mündlichen, informellen Gesprächssituationen des Alltags entwickelt. Diese werden z. B. durch eine ständige Erweiterung des Wortschatzes vertieft und durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache als Lerngegenstand erweitert. Sie setzen sich nun zunehmend mit der Bildungssprache auseinander, die eher durch komplexe Sätze mit Fachbegriffen und zentrale Diskursfunktionen (wie Erklärungen formulieren, Hypothesen aufstellen, Vermutungen anstellen) gekennzeichnet ist, und eher schriftsprachliche Strukturen aufweist.¹¹

B 1.2 Kinder im Fokus

Sprache als Schlüsselkompetenz

Sprachliche Fähigkeiten gelten als Schlüsselkompetenzen für alle Entwicklungsbereiche. Der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung kommt somit eine hohe Bedeutung zu. Hier werden auch wichtige Grundlagen für einen späteren Schulerfolg gelegt.

Sprachentwicklung und andere Entwicklungsprozesse bedingen sich gegenseitig. Eine besondere Beachtung verdient die enge Verflechtung des sprachlichen und des kognitiven Entwicklungsbereichs. Die Entwicklung des Denkens beginnt mit der Motivation des Kindes, sich mitteilen und auf andere einwirken zu wollen. Es spricht mit anderen und mit sich selbst, was zum inneren Sprechen, dem Denken, wird.¹² Je differenzierter u. a. der Wortschatz ist, desto komplexer können Denkprozesse ablaufen. Das Kind nutzt seine kognitiven Basisfähigkeiten, wie Gedächtnis, Mustererkennung und Kategorienbildung, um sich Sprache

anzueignen. Und genauso tragen die wachsenden, sprachlichen Fähigkeiten des Kindes dazu bei, seine Symbolfähigkeit, Problemlösefähigkeit und etwa die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme weiterzuentwickeln. Daher sind denkanregende Interaktionen meist auch sehr gute Impulse für die Sprachbildung.

Die Sprachfähigkeiten eines Kindes haben ebenso Einfluss auf seine sozial-emotionale Entwicklung. Kommunikation ermöglicht es, Beziehungen aufzubauen und zu vertiefen. Beispielsweise können Kinder leichter Freundschaften eingehen und interessante Spielpartnerinnen und -partner sein, wenn sie sich gut und angemessen ausdrücken können. Ein großer, differenzierter Wortschatz erleichtert es Kindern, ihre Gefühle, Gedanken und Ideen präzise zu kommunizieren. **B 2** ➤ Dies ist wiederum eine wichtige Voraussetzung für soziale Teilhabe. **A 2.3** ➤

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit prägt das Aufwachsen vieler Kinder. Die Mehrsprachigkeit der Kinder ist ein zentraler Bestandteil ihrer Identität und bereichert den pädagogischen Alltag in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Der Stellenwert und der Umgang mit den einzelnen Sprachen sind jedoch in jeder Familie individuell. Deshalb ist es bedeutsam, individuelle Ressourcen und Herausforderungen des Kindes und seiner Familie zu erkennen und Bedarfe abzuleiten. **A 2.4** ➤

Wenn Kinder an ihre sprachlichen und familienkulturellen Hintergründe in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung anknüpfen können, stärkt dies ihr Zugehörigkeitsgefühl und ihr Wohlbefinden. Ihre Bildungsprozesse werden dadurch positiv beeinflusst. Für den pädagogischen Alltag heißt das, die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen greifen die Familiensprachen in Materialien, in der Raumgestaltung

sowie in alltäglichen Interaktionen bewusst auf und machen sie sichtbar. Beispielsweise können Kinder und ihre Familien in ihren jeweiligen Familiensprachen begrüßt und verabschiedet und die in der Einrichtung gesprochenen Sprachen visualisiert werden. Diese wertschätzende Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt stärkt die Identitätsentwicklung der Kinder und unterstützt zugleich den Erwerb der deutschen Sprache.

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen sind für mehrsprachig aufwachsende Kinder wichtige Sprachvorbilder, während sie gleichermaßen die Familiensprachen anerkennen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten in ihre pädagogische Arbeit einbeziehen. Die deutsche Sprache weist einige Besonderheiten auf, wie etwa die Konjugation von Verben, Pluralformen oder Artikel, die für Kinder, die Deutsch als weitere Sprache in der Kindertagesbetreuung

erlernen, häufig eine Herausforderung darstellen. Um diese Herausforderungen nachvollziehen zu können, ist es hilfreich, sich mit diesen sprachlichen Besonderheiten auseinanderzusetzen.

In Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im sorbischen Siedlungsgebiet kann Sorbisch

anstatt Deutsch die hauptsächlich genutzte Sprache der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen sein. Hier sind ebenfalls die Prinzipien der Erziehung, Bildung und Betreuung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu berücksichtigen.

B 1.3 Professionelle Handlungskompetenz

Um Kinder gezielt in ihrer individuellen Sprachentwicklung zu unterstützen und zu begleiten, ist neben dem Wissen über ihre sprachliche Entwicklung eine pädagogische Diagnostik notwendig. Eine ressourcen- und stärkenorientierte gezielte Beobachtung fragt: ‚Was kann das Kind schon? Welche verbalen und nonverbalen Mittel zur Verständigung nutzt es? Womit hat es noch Schwierigkeiten? Welcher Schritt ist als Nächstes dran?‘.¹³ **A 1.2** ➤ Pädagogische Diagnostik im Bereich der Sprachentwicklung dient dazu,

- die Komponenten des Sprachstandes des Kindes zu erfassen,
- die Zone der nächsten Entwicklung¹⁴ zu erkennen,
- Auffälligkeiten zu identifizieren,
- Ziele zu formulieren und ein passgenaues Vorgehen abzuleiten
- und den Prozess professionell zu reflektieren.

B 1.3.1 Didaktik

Interaktionsqualität

Die Qualität des sprachlichen Inputs wird durch seine Art, Dauer und Passung für das individuelle Kind beeinflusst. Eine qualitativ hochwertige Interaktion und Kommunikation zwischen der pädagogischen Fachkraft bzw. der Kindertagespflegeperson und dem Kind ist der Ausgangspunkt für eine gelingende alltagsintegrierte Sprachbildung. Ihre Wirksamkeit hängt von den Interaktionskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen, ihrer Fähigkeiten zum Erkennen von Kommunikationsanlässen und ihrer adäquaten und situativen Reaktion ab.¹⁵



Ausgehend von diesen Punkten reflektieren pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ihr eigenes Kommunikationsverhalten, ihre Methoden sowie Raum- und Alltagsgestaltung, um im Anschluss abzuleiten, was das Kind zur sprachlichen Weiterentwicklung braucht. **A 3.1** ➤ Der kollegiale Austausch sowie der Einbezug der Eltern ist hierbei wichtig, auch um ggf. an externe Fachstellen weiterverweisen zu können.

C 4 ➤

Stille und zurückhaltende Kinder bedürfen im Besonderen der bewussten Wahrnehmung und gezielten Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen, um ihnen ausreichend sprachliche Gelegenheiten und Reaktionszeit sowie Ermutigung und Unterstützung zu bieten.¹⁶ Wie bei allen Kindern orientieren sich die Erwachsenen auch hier an der Zone der nächsten Entwicklung.

Auch pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen selbst kommunizieren unterschiedlich und beeinflussen dadurch die

Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder. Dies gilt es zu reflektieren, damit Kinder mit geringen sprachlichen Leistungen nicht zusätzlich durch

qualitativ und quantitativ geringere sprachliche Unterstützung benachteiligt werden.¹⁷

Der Dialog: eine besondere Art der Kommunikation

Der Austausch mit Peers und anderen Menschen macht den Dialog zu einem wichtigen Bestandteil von Bildungsprozessen in der Gesamtentwicklung von Kindern. In gelingenden Dialogen erleben Kinder Freude daran, miteinander zu reden, sich gegenseitig zuzuhören und sich nahe zu sein. Der Ausdruck ihrer Gedanken und das Gefühl, darin wahr- und ernst genommen zu werden, ist bedeutsam für ihre Selbstwirksamkeit, ihr Gemeinschaftsgefühl und ihre Teilhabe.

Der Dialog ist eine gleichberechtigte Kommunikation und ein wechselseitiger Austausch von Gedanken, aus denen sich etwas Gemeinsames entwickelt. Diese besonders gelungene Art der Kommunikation ist geprägt von Respekt, Vertrauen, Zuhören und Gehörtwerden.¹⁸

Je nach Zweck des Gesprächs können drei

Dialogtypen unterschieden werden. Der organisatorische Dialog findet im Alltag am häufigsten statt. Es geht hierbei z. B. darum, zu besprechen, wer was wann tut und was dafür geplant werden muss. Er ist handlungsgeleitet. Im normativen und deskriptiven Dialog wird von Erlebtem berichtet. Er beinhaltet Beschreibungen und Bewertungen. Dazu gehört auch der Austausch über Gefühle. Tiefergehender ist der explikative Dialog. Hier wird versucht zu interpretieren, warum die Dinge so sind, wie sie erscheinen, und was wäre, wenn sie anders wären. Dieser Typ ist besonders wertvoll für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Bildungssprache von Kindern, denn in sogenannten Nachdenkdialogen werden sie zum tiefen Nachdenken und Reflektieren angeregt.¹⁹



Abbildung B 1: Drei Dialogtypen, in Anlehnung an Hildebrandt et al., 2014, S. 42.

Dialogische Grundhaltung

Gelingende Dialoge setzen eine wertschätzende Beziehung auf Augenhöhe voraus, die an den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes anknüpft und zugleich zur Vertiefung der Beziehung beiträgt.

Gegenüber Kindern, deren Angehörigen, Teammitgliedern und anderen Akteurinnen und Akteuren nehmen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen eine dialogische Grundhaltung ein. Diese ist von der Offenheit, Neugier und der Bereitschaft geprägt, nicht alles zu wissen, sowie von Feingefühl für die Möglichkeiten, Interessen

und Bedürfnisse des Gegenübers. Sie zielt auf authentisches, persönliches Sprechen und auf das aufmerksame Wahrnehmen der Gedanken und Gefühle des bzw. der anderen ab.²⁰

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind sowohl direkte Dialogpartnerinnen und -partner für die Kinder als auch Fördernde von Peer-Dialogen. Sie initiieren Gespräche, stehen als Ansprechperson zur Verfügung und moderieren mit einer dialogischen Grundhaltung bei Bedarf Gespräche sowie Konflikte zwischen Kindern.²¹

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Kommunikation

Alltagsintegrierte Sprachbildung richtet sich an alle Kinder in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. In Abgrenzung zu Sprachförderprogrammen, die in der Regel mit ausgewählten Kindern durchgeführt werden, vorgegebenen Strukturen folgen und spezifische Bereiche von Sprache fördern sollen, findet alltagsintegrierte Sprachbildung immer und in täglich wiederkehrenden Situationen über den Tagesablauf hinweg statt.²²

Damit Kinder motiviert sind, sich selbst sprachlich zu bilden, ist die Unterstützung von Sprach- und Sprechfreude eine Grundvoraussetzung. Dies gelingt, wenn sie sich an den Interessen und Lebenswelten des einzelnen Kindes orientiert.

A 2.3 ➤

HINWEIS

Zur Lebensweltorientierung zählt hier:

- ▶ die Berücksichtigung von Familienkultur. Wer in einer Familie wie und wann mit wem spricht, prägt auch den Spracherwerb individuell. Kommunikationserfahrungen, die die Kinder in ihrer Familie sammeln, beeinflussen ihren eigenen Kommunikationsstil. **C 2** ➤
- ▶ ein wertschätzender Umgang mit Familiensprache(n). Dies ist zum einen bedeutsam für die Identitätsentwicklung des Kindes und zum anderen die Grundlage für den Erwerb von weiteren Sprachen.

Sprachanregende und -fördernde Verhaltensweisen:²³

- ▶ Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen begleiten ihr Handeln sprachlich.
- ▶ Sie sprechen mit dem Kind sowohl sprachlich als auch körperlich auf Augenhöhe. Sie halten Blickkontakt und teilen im Gespräch den Aufmerksamkeitsfokus mit dem Kind, geben ihm Zeit, sich mitzuteilen, lassen es aussprechen, hören genau zu und beobachten auch die nonverbalen Kommunikationselemente, wie Körperhaltung, Gestik und Mimik.
- ▶ Sie bestärken das Kind positiv, greifen seine Äußerungen auf und fragen interessiert nach.
- ▶ Mit Nachdenkdialogen regen sie die Kinder kognitiv und sprachlich intensiv an.
- ▶ Durch offene Fragen, die zum Erzählen animieren, wecken und fördern pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Sprach- und Sprechfreude der Kinder.
- ▶ Abstrakte Fragen, die an den Interessen der Kinder orientiert sind, fördern deren sprachliche Fähigkeiten.

Nutzung von Sprachlehrstrategien:

- ▶ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen orientieren sich in der Komplexität ihrer Aussagen am individuellen sprachlichen Stand des Kindes und der Zone der nächsten Entwicklung. **A 2.2** ➤
- ▶ Sie kennen und nutzen Sprachlehrstrategien in Gesprächen mit den Kindern, wie korrekatives Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen, Erweiterungen und Redirects.

| Methode | Bedeutung | Interaktionsbeispiel | Wirkung |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Korrektives Feedback | Aufgreifen der Äußerung des Kindes mit der Verbesserung des fehlerhaften Wortes oder Satzes u. a. bezogen auf Aussprache und Grammatik | Kind: „Schnecke auf Stein sitzen.“ Pädagogische Fachkraft: „Genau, die Schnecke sitzt auf dem Stein.“ | Bestätigung der Aussage des Kindes. Es kann das fehlerhafte Wort korrekt hören. |
| Handlungsbegleitendes Sprechen | Sprachliche Begleitung von Handlungen während des Tuns | Pädagogische Fachkraft legt ein Blatt vor die Schnecke: „Ich lege hier ein Blatt hin. Mal sehen, ob sie darüber kriecht.“ | Ansprache von mehreren Sinnen. Das Kind kann Erfahrungen mit Wörtern verknüpfen. |
| Erweiterung | Grammatikalische und inhaltliche Vervollständigung von noch kurzen Äußerungen des Kindes. | Kind: „Ein Schnecke.“ Pädagogische Fachkraft: „Ja, da kriecht eine Schnecke den Stein hinauf.“ | Bestätigung der Aussage des Kindes. Es erhält ein sprachliches Vorbild für einen grammatikalisch korrekten Satz. Das Gespräch wird durch zusätzliche Inhalte weitergeführt und das Kind erwirbt neues Wissen. |
| Redirects | Weiterleitung von Spielanfragen an Peers. | Pädagogische Fachkraft: „Du kannst auch Lotte die Schnecke zeigen.“ | Entstehung einer Kind-Kind-Interaktion. Das Kind bekommt Kontakt zu Peers zum Erlernen, Ausprobieren und Weiterentwickeln seiner sprachlichen Fähigkeiten. |

Tabelle B 1: Sprachlehrstrategien, in Anlehnung an Buschmann et al., 2024, S. 175.

Raum und Material

Die Raumgestaltung sowie die materielle Ausstattung haben einen Einfluss auf die sprachliche Förderung. Bei der Gestaltung sind die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen. Eine sprachförderliche Raumgestaltung berücksichtigt die Gegebenheiten, die Einfluss auf das Sprach- und Hörverstehen von Kindern haben. Der Lautstärkepegel im Raum beeinflusst Lernsituationen. Lärm wirkt sich negativ auf Sprachwahrnehmung und -verständnis aus. Dies ist besonders der Fall, wenn Deutsch nicht die Erstsprache des Kindes ist, oder Kinder aus anderen Gründen besondere Konzentration beim Sprach- und Hörverstehen brauchen.²⁴ Schallabsorbierende Decken, akustische Paneele oder Teppiche und Vorhänge

können Lärm reduzieren. Auch die räumliche Trennung von aktiven (Bewegungs-, Rollenspielbereich) und ruhigen Funktionsbereichen (Lese-, Snoezelbereich) in Gruppenräumen kann Lärm mindern. Pädagogische Fachkräfte sorgen in Zusammenarbeit mit der Leitung und dem Träger dafür, dass die Kinder sich gegenseitig besser verstehen können, anstatt Gespräche zu Gunsten einer Lärmreduktion zu unterbinden.

Die Raumgestaltung hat ebenso Einfluss auf die Sprechfreude und die Peer-Interaktion. Zweierische und Nischen bieten Kindern zu zweit die Möglichkeit zum intensiven und umfangreichen Austausch. Lose Gruppen finden sich z. B. an Mal- und Basteltischen zusammen. Kooperative

Gruppen, die sich selbst organisieren, sind oft länger stabil und sozial anspruchsvoll. Diese entstehen z. B. im Rollenspiel und in Bauecken. Je vielseitiger eine gut sortierte und für die Kinder erreichbare Ausstattung ist, desto größer wird der sprachliche Erprobungsraum der Kinder.²⁵

Die Materialauswahl unterstützt die sprachliche Bildung, wenn sie vielfältig, sichtbar und zugänglich sowie attraktiv für die Kinder ist. Sie teilen ihren gemeinsamen Fokus und kommen darüber ins Gespräch. Eine regelmäßige Umgestaltung, sodass Materialien für die Kinder immer wieder

neu sind, motiviert zum Entdecken und Auseinandersetzen mit den Gegenständen.

Speziell visuelle und auditive Reize sind für die sprachliche Bildung von Bedeutung, im Besonderen, wenn sie miteinander in Verbindung stehen. Daher empfiehlt sich die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung und das Vorlesen von Bilderbüchern. Auch digitale Stifte verknüpfen die Bildbetrachtung mit Gesagtem. Weitere Bildmaterialien, wie Poster, Portfolios oder Fotos geben Impulse für Dialoge.

Didaktische Impulse im Bereich Wahrnehmung

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen nutzen Methoden alltagsintegrierter sprachlicher Bildung, die alle Sinne ansprechen und Sprache mit Bewegungen, künstlerischem Ausdruck und ästhetischen Erfahrungen verbinden. **B 3** >> **B 4** >>

Kinder in der Kindertagespflege und Kinderkrippe

Bekannte Lieder werden mit einfachen Gesten und Gebärden begleitet. Auch Kinder ohne aktive Sprachproduktion können mitmachen und die Bedeutung der Texte körperlich erfahren. So können die Kinder ihren Wortschatz erweitern und sich auch nonverbal beteiligen.

Kinder im Kindergarten

Die Kinder gehen mit den pädagogischen Fachkräften auf eine Klangreise. Sie schließen ihre Augen und lauschen verschiedenen Geräuschen, die sie aus der Natur oder ihrem Alltag kennen. Anschließend beschreiben und benennen sie, was sie gehört haben. Durch diese Art von Aktivitäten entwickeln sie ihre Beschreibungskompetenzen weiter.

Kinder im Hort

Die Kinder werden eingeladen, etwas in ihrer Umgebung zu fotografieren, das sie beschäftigt. Anschließend werden die Fotos gemeinsam betrachtet und jedes Kind erklärt seine Wahl. Dies fordert die Erzählkompetenzen der Kinder heraus und ermutigt sie, ihren eigenen Perspektiven Ausdruck zu verleihen.



Didaktische Impulse im Bereich Dialog und Interaktion

Alltägliche Situationen, wie Mahlzeiten, Pflegeroutinen oder Gesprächskreise, bieten vielfältige Gelegenheiten für echte Dialoge. Entscheidend ist dabei die Qualität eines Gesprächs, nicht die Länge. Kinder erleben, dass ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen wahrgenommen, aufgegriffen und ernst genommen werden.

Kinder in der Kindertagespflege und Kinderkrippe

Zu Beginn des Mittagessens stellt die pädagogische Fachkraft bzw. die Kindertagespflegeperson eine offene Frage: „Wonach riecht es wohl?“ Die Kinder stellen Überlegungen an, vergleichen und erzählen. Dies ist ein Beispiel für den explikativen Dialog, der Kinder zu einer Beschreibung ihrer Wahrnehmung ermutigt und zur Erweiterung ihres Wortschatzes anregt.

Didaktische Impulse im Bereich Literacy

Bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung und dem dialogischen Vorlesen sind pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen besonders aufmerksam gegenüber den Interessen der Kinder. Der geteilte Aufmerksamkeitsfokus liegt auf der Geschichte und den Bildern und wird durch offene Fragen sowie weitere Sprachlehrstrategien aufgegriffen und zur Entwicklung von Dialogen darüber genutzt.

Neben Büchern können andere analoge Medien, wie z. B. das japanische Erzähltheater Kamishibai oder Geschichtensäckchen, zum Einsatz kommen. Besondere Erlebnisse für die Kinder können auch mit Vorlesekinos geschaffen werden. Die Bilder einer Geschichte werden hierbei an die Wand projiziert. **B 7 >>**

Kinder in der Kindertagespflege und Kinderkrippe

Die Kinder erhalten Stifte, Pinsel oder nutzen ihre Finger zum Malen. Das Hinterlassen von Spuren ist eine frühe Form des Schreibens. Die pädagogische Fachkraft bzw. die Kindertagespflegeperson begleitet den Prozess sprachlich, ohne zu bewerten, z. B.: „Du hast eine lange Linie gemalt.“

Kinder im Kindergarten

Im Gesprächskreis stellt ein Kind einen mitgebrachten Gegenstand vor. Seine Peers können ihm dazu Fragen stellen, während die pädagogische Fachkraft eine moderierende Rolle einnimmt. Hier können Kinder ihre Erzählkompetenzen und das Zuhören üben. Darüber hinaus ist dies eine Situation, die den Peer-Dialog unterstützt.

Kinder im Hort

Alltagssituationen sind reich an bildungssprachlichem Potenzial. Beim gemeinsamen Kochen lesen und verstehen die Kinder Rezepte, die auch Fachbegriffe beinhalten, wie z. B. vermengen, abwiegen oder köcheln lassen. Kinder setzen sich hier in der praktischen Anwendung mit Bildungssprache auseinander und werden dazu angeregt, sie selbst aktiv zu nutzen.

Kinder im Kindergarten

Der Rollenspielbereich kann mit einer Schreibwerkstatt ausgestattet werden, in der z. B. Briefpapier, Umschläge und Schreibutensilien bereitliegen. Dies motiviert Kinder, sich gegenseitig Briefe zu malen, zu kritzeln und zu schreiben. So erleben sie eine bedeutende Funktion von Schrift – die Dokumentation und Weitergabe von Informationen.

Kinder im Hort

Die Kinder können einzeln oder in der Gruppe eigene Bücher – digital oder analog – mit selbst geschriebenen Geschichten, Erlebnissen oder zu speziellen Themen gestalten. Projekte dieser Art unterstützen nicht nur die Entwicklung von kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen. Die Kinder setzen sich auch damit auseinander, wie Bücher aufgebaut sind und wie sie Informationen recherchieren können. Darüber hinaus üben sie ihre Erzählfertigkeiten.

Didaktische Impulse im Bereich Mehrsprachigkeit

Kinder in der Kindertagespflege und Kinderkrippe

Für die Eingewöhnung nehmen die Eltern ein kurzes Audio für das Kind auf. Das können ein paar Sätze oder ein kleines Lied in der bzw. den Familiensprache(n) sein, die bei Bedarf für das Kind abgespielt werden können. Dies kann dem Kind zum einen emotionale Sicherheit geben und macht zum anderen seine Erstsprache(n) erlebbar.

Kinder im Kindergarten

Ein Familienmitglied oder ein älteres Kind, das schon selbst liest, kann eingeladen werden, um für die anderen in seiner Muttersprache vorzulesen. Für die Förderung des Gemeinschaftsgefühls und die Begleitung der Geschichten mit Bildern ist es nicht notwendig, dass jedes Wort von

allen verstanden wird. Der Fokus liegt hier auf der Wertschätzung und Sichtbarmachung von vielfältigen Sprachen und Identitäten.

Kinder im Hort

In einer Übersetzungswerkstatt übersetzen Kinder gemeinsam kurze Texte, Witze oder Rätsel in ihre verschiedenen Sprachen. Dabei entdecken sie vielleicht, dass sich manche Begriffe oder Redewendungen nicht direkt übersetzen lassen, was zu tiefgehenden Gesprächen über Sprache einlädt.



B 1.3.2 Zielsetzung pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus

Basale Kompetenzen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Die sprachlichen basalen Kompetenzen im Übergang wirken vielfach als Querschnittskompetenzen in verschiedenste Lebensbereiche hinein. Im Bereich des Sprachgebrauchs ist hier u. a. der Wortschatz zu nennen: Bis zu 5000 Wörter verwendet ein Kind im aktiven Sprachgebrauch und es versteht bis zu 15000 Wörter. Ihm bekannte Wörter kann es weitgehend flüssig aussprechen und je nach Kontext passend verwenden. Der umfangreiche Wortschatz ermöglicht es dem Kind, längere Gespräche zu unterschiedlichen Themen zu führen und sich dabei klar und verständlich auszudrücken.²⁶ In der Interaktion mit seiner Umwelt setzt es nonverbale Ausdrucksmittel ein, kann zuhören, selbstständig erzählen und eigene Meinungen sprachlich formulieren. Seine grammatikalischen Fähigkeiten umfassen die korrekte Bildung regelmäßiger Verbformen (z. B. malen) in verschiedenen Zeitformen, die weitgehend richtige Positionierung von Verben im Satz, die korrekte Verwendung des Akkusativs, den adäquaten Einsatz der bestimmten und unbestimmten Artikel sowie die Verwendung komplexerer Satzstrukturen.

Die Informationsverarbeitung erfolgt zunehmend automatisiert, wodurch das Kind flüssig und mit steigender Artikulationsgeschwindigkeit sprechen kann. Es ist in der Lage, Zusammenhänge zu erkennen, logisch zu denken und sowohl sich selbst als auch andere als handelnde Personen mit eigenen Wünschen, Überzeugungen und Erfahrungen wahrzunehmen.

Als entscheidende basale Kompetenz im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich für den Schriftspracherwerb gelten die phonologische Bewusstheit (Einsicht in die Lautstruktur gesprochener Sprache), das phonologische Arbeitsgedächtnis (Merken von Lautfolgen), die Benennungsgeschwindigkeit (automatisierter Zugriff auf das Langzeitgedächtnis und Abruf der phonologischen Einträge), die Sprachentwicklung (Grammatik, Wortschatz, Hörverständnis) und das Wissen über Schrift.²⁷ Darüber hinaus verfügt das Kind über feinmotorische Fähigkeiten, insbesondere Fingerbeweglichkeit und visuomotorische Koordination.²⁸ Zudem zeigt das Kind ein grundlegendes Interesse an geschriebener Sprache, insbesondere am eigenen Namen.

Erziehungs- und Bildungsziele

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder darin,

- Freude an Sprache, Sprechen und Zuhören zu entwickeln.
- durch dialogische Prozesse kognitive Fähigkeiten, Abstraktionsvermögen und Reflexionsfähigkeiten auszubauen.
- ihre kommunikative Handlungsfähigkeit ganzheitlich zu entwickeln und Sprache als Mittel für vielfältigen Ausdruck, Dialog und Teilhabe zu erleben und wertzuschätzen.
- Sprache zum Aufbau und zur Gestaltung von

sozialen Beziehungen zu nutzen.

- sprachliche Regeln und Strukturen schrittweise zu entdecken und anzuwenden.
- Mehrsprachigkeit als Ressource und Stärke wahrzunehmen.
- ihre sprachliche Identität zu entwickeln und darin Selbstwirksamkeit, Sicherheit und Zugehörigkeit zu erfahren.

B 1.3.3 Impulse pädagogischen Handelns

Wissen

- ▶ Wissen um die Vielschichtigkeit (z. B. die verschiedenen Sprachebenen), Vielfältigkeit (z. B. inklusive Möglichkeiten der Kommunikation) und Bedeutung von Sprache für die Entwicklung (z. B. die Entwicklung des Denkens) und deren Auswirkungen auf Identität und gesellschaftliche Teilhabe von Kindern (z. B. die Bedeutung von Bildungssprache für die Bildungsbiografie von Kindern)
- ▶ Wissen über den natürlichen Spracherwerbsprozess von Kindern und die Entwicklung von Literacy (z. B. die Vorbildfunktion von Erwachsenen und Peers)
- ▶ Wissen um die Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung (z. B. die Voraussetzungen und Bedingungen, Interaktions- und Beziehungsgestaltung, eine anregende Raumgestaltung und Materialauswahl)
- ▶ Wissen über die Besonderheiten beim mehrsprachigen Aufwachsen (z. B. Code-Mixing) und die pädagogische Unterstützung von Mehrsprachigkeit
- ▶ Methodisches Wissen zur alltagsintegrierten Sprachbildung (z. B. Sprachlehrstrategien)

Haltung

- ▶ Dialogische Grundhaltung gegenüber Kindern, deren Familien, im Team und gegenüber weiteren Akteurinnen und Akteuren
- ▶ Sensibilität für verschiedene Arten der Kommunikation (z. B. verbale und nonverbale Kommunikation, Gebärden) und Offenheit gegenüber verschiedenen sprachlichen Praktiken und Ausdrucksformen
- ▶ Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource und bedeutende Dimension von Identität
- ▶ Interesse an den Äußerungen der Kinder und Aufmerksamkeit für stille und zurückhaltende Kinder
- ▶ Reflexive Haltung gegenüber eigenen biografisch geprägten Ausdrucksweisen und Kommunikationsstilen sowie die Bereitschaft, sich sprachlich weiterzuentwickeln

Können

- ▶ Interaktionskompetenz (z. B. Gestaltung sprachförderlicher Interaktionen mit einzelnen Kindern und der Kindergruppe sowie situationsgebundene und entwicklungsbedingte Anpassung eigener Sprachhandlungen)
- ▶ Kommunikative Kompetenz (z. B. Einsatz von alltagsintegrierten Sprachlehrstrategien, wertschätzende Kommunikation mit den Familien der Kinder)
- ▶ Fähigkeit zur pädagogischen Diagnostik und didaktischen Planung (z. B. bewusste Gestaltung einer sprachanregenden Lernumgebung für Kinder durch Gestaltung der Räume und gezielten Einsatz von Materialien)
- ▶ Unterstützung mehrsprachiger Familien
- ▶ Orientierung an den Interessen sowie den Lebenswelten von Kindern

Reflexionsfragen

Kinder

- Wie zeige ich im Alltag Offenheit gegenüber verschiedenen sprachlichen Ausdrucksformen?
- Welche Kenntnisse habe ich über die Sprachen der Kinder und ihrer Familien?
- Auf welche Weise begleite ich Kinder sprachlich, sodass ihre Kompetenzen, Bedürfnisse und Rechte berücksichtigt und ihre Autonomie gestärkt werden?
- Wie gestalte ich den Alltag sprachlich inklusiv?
- Wie ermögliche ich allen Kindern, aktiv mitzubestimmen und ihre Ideen einzubringen?

Kontexte (Rahmenbedingungen)

- Wie gestalte ich Räume, Materialien und Interaktionen sprachförderlich, barrierearm und mehrsprachig?
- Inwiefern beziehe ich Familien sowie den Sozialraum als Ressource in die sprachliche Bildung ein? An welchen Stellen kann das noch erweitert werden?

Selbstreflexion

- Wie setze ich mich kritisch mit meiner persönlichen Sprachbiografie auseinander? Wie überprüfe ich, ob meine Annahmen über Kinder und Sprache(n) zutreffend sind?
- Wie prüfe ich meine eigenen Sichtweisen zu Sprache und Mehrsprachigkeit im Alltag?
- Wie vermittele ich den Kindern und ihren Familien durch mein sprachliches Handeln, dass sie dazugehören und sprachliche Vielfalt wertgeschätzt wird?

- 1 Jungmann, Morawiak & Meindl, 2024, S. 38.
- 2 BMFSFJ, 2021, S. 15.
- 3 Dotter, 2009, S. 362.
- 4 Sachse, 2024a, S. 62.
- 5 Wendlandt, 2011, S. 32.
- 6 Zimmer, 2019, S. 13.
- 7 Schneider, 2025, S. 17.
- 8 Sachse, 2024b, S. 95.
- 9 Jungmann et al., 2024, S. 24.
- 10 SMK, 2011.
- 11 Wildemann & Merkert, 2023, S. 29.
- 12 Vygotskij, 2017, S. 94 ff.
- 13 Sachse, 2024c, S. 103.
- 14 Vygotskij, 2017, S. 326 f.
- 15 Egert, 2024b, S. 157.
- 16 Buschmann & Egert, 2024, S. 165.
- 17 Ebd.
- 18 Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority, 1998, S. 78 f.
- 19 Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 42 f., 50 f.
- 20 Laier, Jampert, Tures & Bosch, 2011, S. 103 f.
- 21 Ebd.
- 22 Egert, Jahn & Tietze, 2024, S. 31 f.
- 23 Egert, 2024a, S. 116.
- 24 Egert, 2024b, S. 199.
- 25 Ebd., S. 205 f.
- 26 Glück & Spreer, 2023, S. 16.
- 27 Glück & Spreer, 2023, S. 98 f.; Lindner, 2022, S. 49 ff.
- 28 Groschwald, Rosenkötter & Schuh, 2018.

B 2 Emotionen und Beziehungen

Die soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes stehen in einem engen Zusammenhang. Feinfühliges, angemessenes Reagieren von Bezugspersonen ist dabei entscheidend für den Aufbau von Beziehung, Vertrauen und sozialer Kompetenz.

Soziales Lernen findet immer und überall statt: im Spiel, im Streit, im gemeinsamen Tun. In alltäglichen Situationen lernen Kinder, Beziehungen zu gestalten, Konflikte zu lösen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Aus bindungstheoretischer Perspektive entwickelt sich Persönlichkeit vor allem durch soziale Beziehungserfahrungen. Der Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen in der Kindheit bildet eine essenzielle Grundlage für das zukünftige Leben als erwachsene Person in der Gesellschaft und ist zugleich von zentraler Bedeutung für die Gesundheit.

B 2.1 Einführung in den Bereich Emotionen und Beziehungen

Soziale Beziehungen bestehen in außerfamiliärer Betreuung vor allem zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Kindern sowie zwischen Kindern untereinander.¹ Sie sind eng mit der emotionalen Entwicklung verknüpft und bilden die wesentliche Grundlage für die Ausbildung des Sozialverhaltens.

Emotionale Kompetenzen spielen dabei in jeder Form von Interaktion und Kommunikation eine maßgebliche Rolle. Sie umfassen sowohl das Wahrnehmen, Ausdrücken und selbstständige Regulieren der eigenen Gefühle als auch die Fähigkeit, die Gefühlsäußerungen anderer zu deuten, d. h. Emotionswissen, Emotionsverständnis und Emotionsregulation.²

Unter sozialen Kompetenzen werden Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die in sozialen Situationen helfen, die eigenen Anliegen zu verfolgen und zugleich die Bedürfnisse sowie Interessen der Mitmenschen zu berücksichtigen und kooperativ zu handeln.³ Ein ausgeprägtes Emotionswissen unterstützt Kinder dabei, soziale Beziehungen aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten. Kinder, die mimische Emotionsausdrücke anderer

zunehmend erkennen und Emotionen einordnen können, zeigen häufiger prosoziale Verhaltensweisen, etwa indem sie helfen oder andere trösten. Dies wirkt sich positiv auf ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen aus.⁴



Soziales Lernen

Soziales Lernen ermöglicht den Kindern im täglichen Umgang miteinander u. a. das Einüben von sozialen Verhaltensweisen. Die Kindertagesbetreuung ist neben der Familie ein wichtiger sozialer Lernort.⁵ Kinder erwerben etwa im Spiel mit anderen Kindern verschiedene soziale sowie emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zum Beispiel üben sie, sich auf gemeinsame Regeln zu einigen und diese einzuhalten. Sie lernen, ihre Meinung kundzutun, aber auch einfühlsam auf die Bedürfnisse und Beweggründe anderer einzugehen. Damit Kinder auch Niederlagen bewältigen können, ist es notwendig, Frustrationstoleranz zu entwickeln.⁶ Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen begleiten Kinder bei der Konfliktbewältigung und unterstützen sie dabei, Konflikte und Herausforderungen

zunehmend eigenständig zu lösen. Nach dem Prinzip des Scaffoldings wird gezielte Unterstützung geboten und dann Schritt für Schritt reduziert, um Selbstwirksamkeit und Handlungskompetenz zu stärken.

Soziales Lernen zeigt sich auch darin, dass sich Kinder im Spiel an Rollenmustern aus ihrem Umfeld orientieren und dabei Vorstellungen von sozialen und geschlechtlichen Rollen entwickeln bzw. diese hinterfragen.⁷ Dieses Spielverhalten trägt dazu bei, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zu entwickeln.⁸ Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen begleiten Rollenspiele, um stereotype Rollenbilder zu öffnen und vielfältige Identifikationsmöglichkeiten anzubieten.⁹

Beziehung und Vertrauen als Basis der pädagogischen Arbeit

Aus bindungstheoretischer Sicht entwickelt sich die Persönlichkeit des Menschen vor allem durch seine sozialen Erfahrungen, in denen das Bedürfnis nach Bindung zum Ausdruck kommt. Kinder sind nicht automatisch sicher gebunden, sondern in den ersten Lebensjahren stark auf die Qualität der Interaktion mit ihren Bezugspersonen angewiesen. Beziehung entwickelt sich dabei durch das Zusammenspiel des Bindungssystems des Kindes mit dem Fürsorgesystem der Bezugsperson. Wenn sich ein Kind verunsichert fühlt, kommt es zu einer Aktivierung des Bindungssystems. Dabei nutzt das Kind Signale wie Weinen oder Anklammern, um Nähe herzustellen. Sobald das Kind sich sicher fühlt, lassen diese Verhaltensweisen nach. Ergänzend dazu wird das Fürsorgesystem der Bezugsperson aktiviert und trägt durch Berührung, Blickkontakt und Ansprache zur Regulation der Bindungsbedürfnisse des Kindes bei. Die Bezugspersonen unterstützen Kinder bei der Regulation ihrer Gefühle und schaffen damit die Grundlage für die Exploration der Umwelt. Ihre Feinfühligkeit im Umgang mit den Signalen und Initiativen des Kindes (z. B. die differenzierende Wahrnehmung der Signale des Kindes, die richtige Interpretation, die angemessene sowie prompte Reaktion) spielen daher eine entscheidende Rolle für dessen Entwicklung.¹⁰

Im Kontakt mit verschiedenen Bezugspersonen entstehen asymmetrische Beziehungen. Sie ergeben sich aus einem strukturellen Ungleichverhältnis und Abhängigkeiten zwischen Kindern und Bezugspersonen in Bezug auf Kompetenzen, Wissen und Reflexionsfähigkeit.¹¹ **A 3.2 >>** Damit eine von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen verantwortungsvoll gestaltete Beziehung als Grundlage von Bildungs- und Entwicklungsprozessen entstehen kann, sind Vertrauen und erlebtes Wohlbefinden unerlässlich. Vertrauen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Fähigkeiten entdecken und ausbilden, sich Fertigkeiten aneignen und Selbstvertrauen entwickeln. Damit Vertrauen in die eigenen Handlungen und in die Verhaltensweisen anderer entsteht, brauchen Kinder Umgebungen, in denen sie ihre Möglichkeiten und Fähigkeiten erproben können.¹² **A 2.2 >>**

B 2.2 Kinder im Fokus

Psychische und physische Gesundheit

Sichere und verlässliche Beziehungen stärken die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern.¹³ Unzureichende sozial-emotionale Kompetenzen können das Wohlbefinden und die Gesundheit von Kindern beeinträchtigen und ihre Fähigkeit einschränken, positive Beziehungen zu Gleichaltrigen zu gestalten. Eingeschränkte soziale Fähigkeiten zeigen sich vor allem bei Kindern, die von Gleichaltrigen zurückgewiesen, wiederholt benachteiligt oder sogar gemobbt werden. Sie fallen entweder durch aggressiv-konflikthafte Verhalten oder durch sozialen Rückzug auf. Als Reaktion entwickeln diese Kinder nicht selten ungünstige Bewältigungsstrategien, wie Vermeidung oder anhaltendes Grübeln, die ihre emotionale Belastung weiter verstärken können.¹⁴ Langfristig beeinträchtigen diese Erfahrungen die psychische Gesundheit sowie das emotionale Wohlbefinden und können die Entstehung von Depressionen und Angststörungen begünstigen.¹⁵ Können Kinder ihre Gefühle wahrnehmen, verstehen und angemessen ausdrücken, stärkt dies ihre seelische Stabilität. Eine gelingende Emotionsregulation ermöglicht es ihnen, auch in herausfordernden Situationen handlungsfähig zu bleiben und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Insbesondere Regulationsstrategien, die sich als hilfreich erwiesen haben, wirken sich positiv auf die psychische Gesundheit aus und gelten als Schutzfaktoren.¹⁶ Daher ist die Förderung und

Unterstützung beim Erwerb von geeigneten Emotionsregulationsstrategien im frühen Kindesalter von zentraler Bedeutung. „Denn jedes feinfühliges Beziehungsangebot birgt die Chance einer korrigierenden Bindungserfahrung.“¹⁷ Verlässliche pädagogische Beziehungen können kompensatorische Bindungserfahrungen ermöglichen, da durch die Erfahrung, sich auf andere verlassen zu können, schrittweise auch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entsteht. Voraussetzung dafür ist, dass pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen innere Arbeitsmodelle und Beziehungserfahrungen von Kindern mit Hilfe pädagogischer Diagnostik beobachten, interpretieren und angemessen darauf eingehen.¹⁸ **A 1.2** ➔

DEFINITION

Innere Arbeitsmodelle sind innere Vorstellungen von sich selbst und von wichtigen Bezugspersonen. Sie entstehen aus frühen Beziehungserfahrungen und steuern, wie Kinder Nähe suchen, Gefühle regulieren, andere Menschen wahrnehmen und sich in emotional belastenden sowie Spiel- und Lernsituationen verhalten. Diese inneren Modelle beeinflussen auch den Selbstwert und prägen, wie Beziehungen im weiteren Lebenslauf gestaltet werden. Sie beginnen sich bereits im Säuglingsalter zu entwickeln, sind aber durch spätere Beziehungserfahrungen veränderbar.¹⁹

Peer-Beziehungen als Lernfeld für das soziale Miteinander

Ko-konstruktives Lernen findet insbesondere in der Peergroup statt.²⁰ Veränderungen im sozialen Denken entstehen vor allem durch direkte Interaktionen und Aushandlungen innerhalb der Gruppe.²¹ In den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung erfahren Kinder täglich vielfältige Begegnungen mit Gleichaltrigen.²² Dabei können Kinder Situationen erleben, in denen sie einander auf Augenhöhe begegnen, Prinzipien wie Gegenseitigkeit und Fairness erproben sowie soziale Regeln und Normen im Miteinander kennenlernen und entwickeln.²³ Die geteilte soziale Erfahrung kann

ihre Lern- und Leistungsbereitschaft unterstützen. Im gemeinsamen Alltag können sich Freundschaften entwickeln, es können aber auch Spannungen und Konflikte entstehen, die als Bestandteile sozialen Zusammenlebens zu verstehen sind. Gerade in diesen Situationen können Kinder lernen, ihre Kooperations- und Konfliktfähigkeit zu entfalten.

Darüber hinaus können Peers ein wirksames Unterstützungssystem und eine Bewältigungshilfe in belastenden Situationen sein, indem sie schützende Funktionen, wie Entspannung, Austausch,

Feedback, Wertschätzung und emotionalen Beistand, übernehmen.²⁴

Der Peer-Status bei Kindern kann als Faktor für Entwicklungsrisiken betrachtet werden. Kinder, die bei Gleichaltrigen wenig Anerkennung bzw. Interesse erfahren und/oder von ihnen abgelehnt werden, zeigen ein erhöhtes Risiko für geringere schulische Leistungen, Einsamkeit, antisoziales Verhalten und Schwierigkeiten bei der sozialen Anpassung. Kinder, die sozial gut eingebunden sind, zeichnen sich meist durch soziale

Sozial-emotionale Kompetenzen für die Zukunft

Soziales Lernen und Sachlernen sind eng miteinander verknüpft: Kinder lernen nachhaltiger, wenn sie zusammen mit anderen nach Lösungen suchen und diese gemeinsam erarbeiten. Kinder entwickeln fachliche Fähigkeiten im Austausch mit anderen und zugleich wachsen ihre sozialen Kompetenzen in der gemeinsamen Beschäftigung mit Themen und Materialien.²⁸ Kinder, die über gut entwickelte sozial-emotionale Kompetenzen verfügen, widmen sich meist mit mehr Freude und Zuversicht neuen Aufgaben. Sie können sich besser konzentrieren, sind motivierter beim Lernen und profitieren auch in ihren kognitiven Entwicklungsprozessen. Emotionale Kompetenzen stärken zudem die Anpassungsfähigkeit von Kindern. Dies zeigt sich auch beim Übergang in die Schule, der mit einer Vielzahl neuer Anforderungen verbunden ist und von den Kindern eine hohe Anpassungsleistung erfordert. Kinder mit gut entwickelten sozial-emotionalen Kompetenzen begegnen neuen Situationen, Personen und Anforderungen

Kompetenz, prosoziales Handeln und eine stabile Regulation von Gefühlen und Verhalten aus.²⁵

Insgesamt zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem psychosozialen Wohlbefinden von Kindern in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und der Qualität ihrer Beziehungen zu Gleichaltrigen.²⁶ Wenn sich Kinder sicher und angenommen fühlen, setzen sie sich aktiv mit anderen auseinander und verinnerlichen soziale Regeln.²⁷

selbstbewusster, finden schneller Anschluss und können sich leichter auf den schulischen Alltag einstellen. Sie erleben den Start dieses neuen Lebensabschnitts eher als positive Herausforderung. **C 1** » Sozial-emotionale Kompetenzen tragen damit entscheidend dazu bei, dass Kinder nicht nur lernen können, sondern sich auch als Teil einer Gemeinschaft erleben. Damit sind wichtige Grundlagen für lebenslanges Lernen, Teilhabe und Mitgestaltung gelegt.²⁹ **A 2.3** »



B 2.3 Professionelle Handlungskompetenz

B 2.3.1 Didaktik

Interaktionsqualität

Beziehungsarbeit erfordert eine professionelle Haltung, die Interaktionen als eigenständigen pädagogischen Wert begreift. Beziehung entwickelt sich auf der Grundlage von fachlichen und persönlichen Kompetenzen durch bewusste Gestaltung des Interaktionsprozesses. Die Gestaltung von Beziehungen basiert auf Feinfühligkeit und umfasst die Kompetenz, Gruppen pädagogisch zu begleiten und gleichzeitig gezielt individuelle Interaktionen mit einzelnen Kindern zu ermöglichen. In diesen Situationen handeln pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen stets unter Achtung der Autonomie der Kinder, zeigen sich fürsorglich und wertschätzend, arbeiten mit hoher emotionaler Kompetenz und großem Engagement. Sie verfügen über Einfühlungsvermögen sowie über ein stabiles Selbstwertgefühl, das ihnen hilft, auch belastende oder kränkende Erfahrungen im Kontakt mit Kindern konstruktiv zu bewältigen. Zur professionellen Kompetenz gehört es, das eigene Handeln kritisch zu reflektieren und die persönliche Sozialisation sowie die eigenen

Bindungs- und Beziehungserfahrungen bewusst einzubeziehen. Zu den zentralen Beziehungsaufgaben gehören

- Zuwendung,
- das Herstellen von Sicherheit,
- Stressreduktion,
- Explorationsunterstützung und
- entwicklungsunterstützende Begleitung.

Um diese Aufgaben umzusetzen, benötigt es

- das Wahrnehmen der Bedürfnisse und Interaktion des Kindes,
- das Bestätigen der Kontaktbotschaften des Kindes,
- das Benennen der Handlungen und Emotionen des Kindes,
- eine sich abwechselnde Kommunikation sowie
- Lenken und Leiten als strukturierenden Einfluss eines Erwachsenen.³⁰



Die Emotionsregulation

Mithilfe von Regulationsprozessen werden Gefühlsregungen verändert, gesteuert und letztlich wieder abgeschwächt. Für die Entwicklung der Emotionsregulation ist es wichtig, dass Kinder im Verlauf ihrer Kindheit unterschiedliche Strategien kennenlernen und erproben. Dabei sind sie zunächst auf Unterstützung ihrer Umgebung, insbesondere von Eltern sowie pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen, angewiesen. Wenn ein Kind in einem Streit wütend wird, kann die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson zeigen, wie mit starken Gefühlen umgegangen werden kann, etwa durch gemeinsames Durchatmen oder eine kurze Pause, bevor eine Reaktion erfolgt. Auf diese Weise sammeln Kinder erste Erfahrungen darin, ihre

Emotionen zunehmend selbst zu regulieren.

Kinder nutzen im Umgang mit ihren Gefühlen unterschiedliche Strategien, die je nach Situation und Entwicklungsstand verschiedene Funktionen erfüllen können. Manche Kinder suchen in belastenden Situationen Trost bei einer vertrauten erwachsenen Person, andere wenden sich vorübergehend einer anderen Tätigkeit zu oder versuchen, den Konflikt zu umgehen. Für pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen ist es daher wichtig, das Verhalten der Kinder im jeweiligen Kontext zu verstehen. Es ist wichtig zu reflektieren, welche Funktion unterschiedliche Verhaltensweisen haben, um Kinder darin zu unterstützen, schrittweise vielfältige Möglichkeiten im Umgang mit Emotionen zu entwickeln.³¹

Sensitive Responsivität

Um Kinder in ihrer Gefühlsregulation zu unterstützen, wozu u. a. das Wahrnehmen, Verstehen und Annehmen von Emotionen gehört, ist sensitive Responsivität hilfreich. Der Begriff beschreibt das feinfühlig und prompt Reagieren durch pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen auf das Verhalten von Kindern.³² Das Beheben-Wollen oder Herunterspielen von Gefühlen, etwa mit Aussagen wie „Das ist doch nicht so schlimm“, sind wenig hilfreich. Kinder erfahren deutlich mehr Unterstützung, wenn ihre Emotionen anerkannt werden, z. B. durch ein verständnisvolles Spiegeln, das den Weg zu einer gemeinsamen Regulation öffnet. Ablenkungen und Unruhe sind oft Faktoren, die dazu führen, dass die sensitive

Responsivität der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen abnimmt.³³

EXKURSE

„Situationen mit einer überwiegend hohen sensitiven Responsivität sind gekennzeichnet durch das Interesse, Engagement, Verständnis, das Herstellen des Blickkontakts, die Ruhe und nicht zuletzt durch das intensive Eingehen der pädagogischen Fachkräfte auf die Kinder.“³⁴ Wenig sensitiv responsives Verhalten zeigt sich durch unpassende und unregelmäßige Reaktionen der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen.³⁵

Ein Gemeinschaftsgefühl durch individuelle Unterschiede entwickeln

In einer Kindergruppe kommen Kinder mit ganz unterschiedlichen Lebensweisen, Erfahrungen und Interessen zusammen. Der bewusste Umgang mit dieser Unterschiedlichkeit bedeutet für Kinder, Akzeptanz und Toleranz zu erfahren, Rücksicht zu üben und sich gegenseitig zu unterstützen.³⁶ Wenn Kinder ein Bewusstsein für individuelle Eigenheiten entwickeln, soziale Anerkennung in ihrer Umgebung erleben und sich als Teil einer Gruppe wahrnehmen, stärkt dies ihr Selbstwertgefühl und ihre soziale Kompetenz nachhaltig.³⁷ **A 2.4** ➤ Für die sozial-emotionale Entwicklung im Kontext

der Kindertagesbetreuung bedeutet dies, dass pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Kinder darin begleiten, Diversität wertzuschätzen, empathisch miteinander umzugehen und gemeinsam Verantwortung für ein respektvolles Miteinander zu übernehmen. Sie fördern soziale Kompetenzen, wie Kooperation, Mitgefühl und Konfliktfähigkeit, die das Fundament für ein demokratisches Zusammenleben legen. Eine wertschätzende, offene und demokratische Haltung der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson ist dabei unerlässlich.³⁸

Alltagsintegrierte Bildung im Bereich Emotionen und Beziehungen

Eine positive Konfliktkultur schaffen

Durch Partizipationsmöglichkeiten werden die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung sowie Resilienz gefördert.³⁹ Indem Kinder aktiv in Entscheidungen und Aushandlungsprozesse einbezogen werden, lernen sie, ihre eigene Meinung zu vertreten und Verantwortung zu übernehmen.

A 2.3 ➤ Gleichzeitig erfahren sie, dass sie Kompromisse eingehen müssen, wenn sie die Perspektiven anderer berücksichtigen.⁴⁰ Streit und Konflikte sind ein Bestandteil des Alltags und gehören zu den täglichen Herausforderungen. Gleichzeitig bieten sie Kindern die Lerngelegenheit, unterschiedliche Interessen zu verhandeln und gemeinsam Lösungen zu entwickeln.⁴¹ Dabei erfahren sie auch, wie sie mit eigenen intensiven Gefühlen und denen anderer umgehen können. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kinder sich streiten dürfen, natürlich unter der Voraussetzung, dass dies gewaltfrei geschieht.⁴² Gerade in herausfordernden Situationen zeigt sich die Qualität der Beziehung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft bzw. der Kindertagespflegeperson. Sie beeinflusst maßgeblich, ob Mitregulation dazu beitragen kann, wieder Ruhe und Sicherheit in die Gruppe zu bringen.⁴³

Konflikte stellen für Kinder eine Belastung dar. Sowohl die Entstehung von Konflikten als auch deren Bewältigung sind jedoch Teil kognitiv-sozialer Entwicklungsprozesse. Um ihr Anliegen zu vertreten oder gehört zu werden, sehen Kinder teils keine andere Möglichkeit als in den Konflikt zu gehen. Für Kinder unter drei Jahren sind Konfliktsituationen eine besondere Herausforderung, da sie ihre emotionale Erregung noch nicht eigenständig regulieren können und noch nicht in der Lage sind, das angestrebte Ergebnis zu reflektieren. Bis Kinder sozial kompetent interagieren, durchlaufen sie zahlreiche Entwicklungsschritte, die eine Begleitung durch Bezugspersonen bei der Entwicklung von Selbstregulation erfordern.⁴⁴

Wenn Kinder die Möglichkeit haben, Konflikte auszutragen und gleichzeitig darauf vertrauen können, dass sie bei Bedarf Unterstützung von Erwachsenen erhalten, können sie in einem geschützten Rahmen ihre sozial-emotionalen Kompetenzen weiterentwickeln.⁴⁵

Die Rolle der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson besteht darin, diesen

Prozess feinfühlig zu begleiten: durch gezielte Impulse zur selbstständigen Konfliktlösung, durch Moderation bei schwierigen Situationen und durch konsequentes Eingreifen, wenn Konflikte destruktiv werden. So entstehen im Alltag wertvolle Erfahrungsräume, in denen Kinder soziale Verantwortung übernehmen und demokratisches Handeln erproben können.⁴⁶ **A 2.5** ➤

Eine feinfühlige, lösungsorientierte Begleitung ohne vorschnelle Schuldzuweisungen fördert die frühzeitige Entwicklung konstruktiver Konfliktlösungsfähigkeiten.⁴⁷ Anfangs benötigen Kinder dabei noch Unterstützung und Anleitung von Erwachsenen. Mit ansteigendem Alter und der Entwicklung der Theory of Mind gelingt ihnen die Konfliktlösung zunehmend selbstständig.⁴⁸

DEFINITION

Als Theory of Mind wird die Fähigkeit bezeichnet, Vorstellungen über innere Zustände, z. B. Gefühle, Wünsche, Überzeugungen, anderer Menschen zu entwickeln und diese in Abgrenzung zu den eigenen Gedanken für das weitere Planen und Handeln zu berücksichtigen.⁴⁹

Während des Spiels treten Konflikte im frühen Kindesalter noch häufiger auf als bei älteren Kindern. Sprachentwicklung und Konfliktfähigkeit hängen eng zusammen, da Kinder durch verbale Ausdruck Gefühle und Bedürfnisse kommunizieren können. Auch in akuten Konfliktsituationen ist zu berücksichtigen, dass selbst stark aggressiv auftretende Kinder weiterhin Schutz benötigen und trotz ihres herausfordernden Verhaltens ein Recht auf Zugehörigkeit zur Gruppe haben.⁵⁰ Aggressives oder impulsives Verhalten kann dabei auch als Ausdruck noch nicht ausreichend entwickelter sozial-emotionaler Kompetenzen oder als Zeichen von Überforderung in der jeweiligen Situation verstanden werden.

Alle Gefühle haben ihre Berechtigung und dürfen zum Ausdruck gebracht werden, Wut und Trotz eingeschlossen. Allerdings sind nicht alle Verhaltensweisen, die daraus entstehen, akzeptabel. Bei einem intensiven Konflikt kann es hilfreich

sein, sich mit dem betroffenen Kind an einen ruhigen Ort zurückzuziehen, um Stress durch Mitregulation zu senken. Danach kann das Geschehene reflektiert und gemeinsam überlegt werden, wie weiter vorgegangen wird. Es gehört zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson, die im Konflikt erlebten Gefühle und Bedürfnisse für die Kinder nachvollziehbar zu benennen. Die Herausforderung liegt darin, die unterschiedlichen Perspektiven der am Konflikt beteiligten Kinder zu erfassen und einander gegenüberzustellen. Danach kann gemeinsam an einer Lösung gearbeitet werden.⁵¹

In Konfliktsituationen zeigt sich eine demokratisch-partizipative Haltung darin, sich offen auf unterschiedliche Sichtweisen einzulassen, Spannungen auszuhalten und im respektvollen Dialog tragfähige Lösungen zu finden.⁵² Ein demokratisches Miteinander basiert auf einer offenen Konfliktkultur und einem ergebnisoffenen Prozess.⁵³ Es gehört zu einer demokratischen Haltung, Regelwerke und Strukturen hinterfragbar zu machen, auch durch Kinder.⁵⁴ **A 2.3** ➤



Vorbildfunktion

Durch die Interaktion mit Peers und Erwachsenen erwerben Kinder Verhaltensweisen und Orientierungen, die sie später reflektieren und in ihr eigenes Handeln integrieren.⁵⁵ Die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson nimmt damit eine zentrale Vorbildfunktion ein und gestaltet aktiv, wie Kinder soziale Werte erleben

und verinnerlichen. Kinder lernen überwiegend durch Beobachtung und Nachahmung von Vorbildern. Beziehungen, Konfliktlösungen und der Umgang mit Fehlern werden durch pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen vorgelebt.⁵⁶

Raum für Selbsterfahrung ermöglichen

Die Lebenswelten von Kindern werden zunehmend durch Erwachsene beeinflusst und überwacht. Umso bedeutsamer sind Erfahrungsräume, in denen Kinder selbstbestimmt handeln, entscheiden und gestalten können: sie eröffnen wertvolle Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zur Entwicklung eines eigenen Selbst.⁵⁷ Neben sozialen Lernprozessen bieten Einrichtungen der Kindertagesbetreuung gleichermaßen Raum für individuelle Erfahrungen. Dazu gehört es, eigene Bedürfnisse, Interessen

und Grenzen auszukundschaften.⁵⁸ Dafür sind klare Regeln erforderlich. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen tragen die Verantwortung, den Kindern nachvollziehbar zu vermitteln, welche Regeln gelten und warum sie wichtig sind. Auf diese Weise werden Kinder dazu befähigt, ihre eigenen Grenzen zu artikulieren sowie die Grenzen anderer einzuhalten und zu respektieren. So gewinnen sie Sicherheit und Selbstvertrauen im Umgang mit ihrer Umwelt.⁵⁹

Raum und Material

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder, indem sie ihnen Raum und Zeit einräumen, um über eigene Emotionen zu sprechen. Dabei nehmen sie zunächst wahr, über welche emotionalen Ausdrucks- und Regulationsmöglichkeiten Kinder bereits verfügen, und gestalten auf dieser Grundlage die räumlichen Bedingungen und Materialangebote. Materialien können bereitgestellt werden, die den Kindern helfen, verschiedene Strategien zur Emotionsregulation auszuprobieren und diese in Alltagssituationen zunehmend selbstständig anzuwenden.

Solche Materialien sind beispielsweise Bildkarten, die verschiedene Gefühlsausdrücke abbilden und benennen. Zur Regulation kann beispielsweise ein Snoezelenraum angeboten werden oder eine entsprechend gestaltete Ecke für sportliche Aktivitäten oder Entspannungsübungen. Auch kognitive Anregungen können hilfreich sein, etwa Rätsel oder kleine Denkaufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Sie unterstützen Kinder dabei, ihre Aufmerksamkeit neu zu fokussieren und Abstand zu einer belastenden Situation zu gewinnen. Zudem helfen Materialien und Aktivitäten, die die Sinne adressieren, um Gefühle zu regulieren, beispielsweise das Hören

Didaktische Impulse

Spiele, ob freies Spiel oder Regelspiel, und Bewegungsaktivitäten tragen zur sozial-emotionalen Entwicklung bei. Dabei entwickeln Kinder Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz sowie ein Verständnis für Regeln und Rücksichtnahme.⁶²

Regelspiele: Spiele mit vereinbarten Regeln bieten Kindern vielfältige Gelegenheiten für sozial-emotionales Lernen. Kinder stimmen im Spiel Regeln und Rahmenbedingungen mit anderen ab und setzen sich dabei mit unterschiedlichen Perspektiven auseinander. Dafür benötigen sie die Fähigkeit zu argumentieren sowie Empathie, um die Motive anderer nachzuvollziehen. Ebenso ist Toleranz erforderlich, etwa um jüngere Kinder einzubeziehen. Zudem lernen sie, mit Frustrationen umzugehen, beispielsweise wenn sie ein

von Musik, das Betrachten einer Lavalampe, das bewusste Schmecken einer Brausetablette, das Massieren mit einem Igelball oder das Riechen an einem Lavendelstrauß.⁶⁰

Überschaubare Räume, verlässliche Abläufe und ein gemäßigttes Reizniveau, z. B. durch bewusste Farbgestaltung und das Vermeiden von grellem Licht, unterstützen zusätzlich den Aufbau von Vertrauen und Bindung. Denn eine klar strukturierte Organisation und Aufgabenverteilung sowie Kontinuität bei den Betreuungspersonen vermittelt den Kindern Sicherheit und Orientierung.⁶¹

Raum und Material sind unterstützende Faktoren für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und können Kindern dabei helfen, eigene Gefühle und körperliche Signale, wie Wut, Angst oder Anspannung, besser wahrzunehmen und zu regulieren. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen gestalten Räume und Materialien so, dass Kinder intensive Emotionen sicher ausdrücken können, Rückzugs- und Sicherheitszonen in Räumen sowie Bewegungsmöglichkeiten vorfinden. Dabei sind auch die Bedürfnisse der Kinder nach Rückzug oder Sinnesanregung zu berücksichtigen. Dies entlastet sie in herausfordernden Situationen.

Spiel verlieren oder eigene Ziele nicht erreichen. Schließlich braucht es innere Flexibilität, um sich auf wechselnde Situationen einstellen zu können.⁶³ Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen können diese Prozesse unterstützen, indem sie Kinder bei der Verständigung über Regeln begleiten, Kinder ermutigen, sich einzubringen, und darauf achten, dass alle Kinder am Spiel beteiligt werden.

Rollenspiele: Indem Kinder Rollen einnehmen, setzen sie sich intensiv mit der sie umgebenden Realität, mit Beobachtungen aus ihrer Umwelt auseinander. Sie greifen alltägliche Situationen auf, die sie beschäftigen, z. B. das Einkaufen im Supermarkt, Arztbesuche, Familienrollen oder Szenen aus Geschichten und Filmen. **B 5** ➤ Kinder können dabei zwischen der eigenen Realität und der

nachgeahmten Rolle unterscheiden. Sie üben sich im Perspektivwechsel, entwickeln Empathie und probieren soziale Regeln aus. Gleichzeitig lernen sie, Konflikte im Spiel zu bewältigen und sich in der Gruppe abzustimmen. Die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson kann diesen Prozess unterstützen, indem sie geeignete Materialien, wie Kleidung, Spielgeld oder Handpuppen, bereitstellt, eigene Impulse für Spielsituationen setzt, Rollen oder Handlungsmöglichkeiten modelliert und Kinder darin begleitet, ihre Spielideen weiterzuentwickeln.⁶⁴

Freispiel: Freies Spielen bietet Kindern die Möglichkeit, eigene Interessen und Probleme zu

thematisieren und zu verarbeiten sowie Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln. Damit freies Spielen gelingen kann, benötigen Kinder vor allem zeitliche und räumliche Freiheit, Wertschätzung für die Bedeutung des Spiels und Interesse seitens der Erwachsenen an dem, womit sie sich beschäftigen. Ebenso wichtig ist deren Bereitschaft, Kindern eigene Erfahrungen zuzutrauen, ihnen die Möglichkeit zu geben, Risiken selbst einzuschätzen und Verantwortung für sich und ihr Handeln zu übernehmen. **B 3** ➤ Als anregungsreiches Material eignen sich (nicht verschluckbare) Naturmaterialien oder Alltagsgegenstände, die den Kindern ohne Anleitung, Vorgaben oder direkte Eingriffe durch Erwachsene zugänglich sind.⁶⁵

B 2.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus

Basale Kompetenzen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Die sozial-emotionale Entwicklung, etwa der Umgang mit Emotionen, Empathie, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Toleranz und Rücksichtnahme sowie Selbstregulation, ist für den Bildungserfolg von großer Bedeutung.⁶⁶ In diesem Zusammenhang spielen auch Resilienz, Lernfreude und ein positives Selbstkonzept eine wichtige Rolle. Sie unterstützen Kinder dabei, Herausforderungen zu bewältigen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und neue Lern- und Beziehungssituationen offen zu gestalten.⁶⁷ Eine essenzielle basale Kompetenz im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich in der sozial-emotionalen Entwicklung ist die Perspektivübernahme, die sich allmählich ab der Vollendung des zweiten Lebensjahres zu entwickeln beginnt. Sie befähigt das Vorschulkind zu erkennen, dass andere Menschen Gefühle, Vorlieben, Wünsche und Überzeugungen haben können, die von den eigenen abweichen. Diese Kompetenz bildet eine wichtige Grundlage für das Verständnis von Emotionen bei sich und anderen, für die Entwicklung von Empathie, für Konfliktlösungsstrategien sowie für den Aufbau sozialer Beziehungen. Auf dieser Basis kann das Vorschulkind zunehmend zwischen eigenen Vorstellungen und der tatsächlichen Realität

unterscheiden.⁶⁸ Gleichzeitig entwickelt es die Fähigkeit, seine Gefühle zunehmend selbstständig zu regulieren, sie situationsangemessen einzusetzen und Entscheidungen verantwortungsbewusst zu treffen.⁶⁹ Im Elementarbereich vollzieht sich Lernen überwiegend implizit und ganzheitlich. Kognitive Fähigkeiten entwickeln sich daher zunächst eng im Zusammenhang mit emotionalem Erleben und konkretem Handeln. Für die Selbstregulation sind dabei insbesondere Aspekte der Aufmerksamkeits- und Verhaltenssteuerung bedeutsam. Dazu gehört beispielsweise, dass Kinder Aufgaben konzentriert, ausdauernd und motiviert bearbeiten können, indem sie verschiedene Lösungsstrategien anwenden und ihre Aufmerksamkeit gezielt auf Informationen richten, die für die Zielerreichung relevant sind (selektive Aufmerksamkeit).⁷⁰ Auch das Arbeitsgedächtnis sowie die visuelle und auditive Merkfähigkeit spielen hierbei eine wichtige Rolle. Sie ermöglichen es Kindern, Informationen kurzfristig zu speichern, zu verarbeiten und Lernprozesse zu koordinieren.⁷¹

Erziehungs- und Bildungsziele

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder darin,

- ▶ mimische und verbale Gefühlsäußerungen anderer zu erkennen.
 - ▶ Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und anzunehmen.
 - ▶ Strategien zur Emotionsregulation zu erwerben.
 - ▶ eigene Anliegen zu verfolgen und zugleich die Bedürfnisse sowie Interessen der Mitmenschen zu berücksichtigen und kooperativ zu handeln (Soziales Lernen).
 - ▶ Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und zu erleben, dass sie durch ihr Handeln wirksam Einfluss auf ihre Umwelt nehmen können.
- ▶ Strategien zur Bewältigung von Belastungen und Konflikten zu entwickeln sowie Zuversicht im Umgang mit Herausforderungen aufzubauen.
 - ▶ stereotype Rollenmuster zu erkennen und eine eigene Identität zu entwickeln.
 - ▶ eine demokratisch-partizipative Haltung zu entwickeln und respektvoll miteinander umzugehen.
 - ▶ tragfähige Beziehungen aufzubauen, Vertrauen zu entwickeln und soziale Kontakte aktiv zu gestalten.



B 2.3.3 Impulse pädagogischen Handelns

Wissen

- ▶ Wissen über den Zusammenhang von sozialen und emotionalen Kompetenzen (z. B. zwischen Emotionsregulation, Stressbewältigung und sozialem Verhalten)
- ▶ Wissen um die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen für die Entwicklung von Kindern (z. B. für psychische und physische Gesundheit, Wohlbefinden, Lernen, Teilhabe und demokratisches Handeln)
- ▶ Wissen um Bindung und Vertrauen als Grundlage der Beziehungsgestaltung und die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen
- ▶ Wissen um die Relevanz von Peerbeziehungen und Peerstatus bei der Ausbildung des Sozialverhaltens und beim Grundbedürfnis nach Eingebundenheit
- ▶ Methodisches Wissen (z. B. Methoden zur Emotionsregulation, Konfliktbewältigung, Beziehungsgestaltung, Funktion von Regel-, Rollen- und Freispiel)

Haltung

- ▶ Reflexive Haltung gegenüber eigenen Emotionen, Reaktionen und Belastungsgrenzen im pädagogischen Alltag
- ▶ Reflexive Haltung gegenüber biografisch geprägten Handlungsweisen und Beziehungsmustern (z. B. Bindungsstil, Konfliktverhalten, Harmoniebedürfnis und deren Einfluss auf die Interaktionsgestaltung)
- ▶ Verantwortung für eine sichere, verlässliche und beziehungsorientierte Lernumgebung
- ▶ Ermöglichung von Beteiligung, Aushandlungsprozessen und gewaltfrei ausgetragenen Konflikten als Lerngelegenheiten
- ▶ Anerkennung aller Gefühle als bedeutsam und entwicklungsrelevant, bei gleichzeitiger Orientierung an sozialen Regeln
- ▶ Haltung der Mitregulation und Unterstützung statt Bewertung oder Sanktionierung

Können

- ▶ Anwenden von eigenen Strategien zur Gefühlsregulation (Skills), um als Vorbild zu dienen
- ▶ Interaktionskompetenz (z. B. sensitive Responsivität, Gestaltung einer Beziehung und Unterstützung von Vertrauen und Wohlbefinden von Kindern, Anwendung von Verhaltensweisen zur Unterstützung der Emotionsregulation von Kindern, Empathie)
- ▶ Kommunikative Kompetenz (z. B. sprachliche Begleitung von Gefühlszuständen, Moderation von Konflikten, Vermittlung in Aushandlungsprozessen, dialogische Grundhaltung)
- ▶ Ambiguitätstoleranz (z. B. Aushalten von Gefühlszuständen und Regulationsverhalten von Kindern, Aushalten von Konflikten)
- ▶ Umsetzen von Handlungsstrategien zum Umgang mit Konflikten
- ▶ Reflexionsfähigkeit mit Blick auf Macht in der asymmetrischen Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson und Kindern

Reflexionsfragen

Kinder

- ▶ Wie vermittele ich Kindern im Alltag, dass Gefühle jeder Art wichtig sind und ihren Platz haben dürfen?
- ▶ Wie unterstütze ich Kinder dabei, Konflikte konstruktiv auszutragen und eigenständig Lösungen zu finden?
- ▶ Wie unterstütze ich Kinder dabei, eigene (und fremde) Gefühle jeder Art zu erkennen und sprachlich zu fassen? Wie entwickle ich gemeinsam mit ihnen entsprechende Strategien, die bei der Emotionsregulation helfen?

Kontexte (Rahmenbedingungen)

- ▶ Welche Regeln sind wirklich wichtig für den gemeinsamen Alltag?
- ▶ Welche guten Gründe kann es geben, wenn eine aufgestellte Regel missachtet wurde?

Selbstreflexion

- ▶ Wie gehe ich selbst mit meinen Emotionen um und welche (wirksamen) Strategien wende ich an, um diese zu verarbeiten?
- ▶ An wen kann ich mich wenden, wenn ich mich im pädagogischen Alltag überfordert fühle oder Unterstützung brauche?

- 1 SMK, 2011, S. 63.
- 2 Nock & Nock, 2021, S. 100; Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 14 ff.; Strätz, 2013, S. 172.
- 3 Röhner, 2020, S. 749.
- 4 Petermann & Wiedebusch 2016, S. 14, 22. f.
- 5 SMK, 2011, S. 66.
- 6 Pohl, 2014, S. 149.
- 7 SMK, 2011.
- 8 Nock & Nock, 2021, S. 106.
- 9 SMK, 2011.
- 10 Ebd., S. 101 ff.
- 11 SMK, 2011, S. 64; Flickinger 2020, S. 102.
- 12 SMK, 2011, S. 64.
- 13 Nock & Nock, 2021, S. 108.
- 14 Berking, 2010, S. 6 f.
- 15 Röhner, 2020, S. 749.
- 16 Bolz, Wilke, Vesterling, Rademacher & Düring, 2023, S. 238, 245.
- 17 Nock & Nock, 2021, S. 109.
- 18 Ebd.
- 19 Zimmermann, 2021.
- 20 Strätz, 2013, S. 173.
- 21 Röhner, 2020, S. 748.
- 22 Strätz, 2013, S. 174.
- 23 Röhner, 2020, S. 748.
- 24 Strätz, 2013, S. 173 f.
- 25 Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, S. 501 ff.
- 26 Röhner, 2020, S. 749.
- 27 Birnbacher, Durand, Költsch, Mielke, Spielhaus & Stadler, 2023, S. 137.
- 28 Strätz, 2013, S. 174.
- 29 Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 26, 28, 31, 87.
- 30 Nock & Nock, 2021, S. 110 ff.
- 31 Bolz et al., 2023, S. 237 f.; Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 69, 76, 83.
- 32 Macha, Ries-Schemainda & Schmidt, 2023, S. 31.
- 33 Remsperger, 2013, S. 18.
- 34 Ebd.
- 35 Remsperger, 2013, S. 18.
- 36 SMK, 2011, S. 75.
- 37 Bensel & Haug-Schnabel, 2025, S. 66 f.
- 38 Maywald, 2019, S. 52.
- 39 Peyerl & Züchner, 2022, S. 10.
- 40 Pfeffer, 2019, S. 40 f.
- 41 Haug-Schnabel, 2020, S. 80; Pfeffer, 2019, S. 40 f.
- 42 Pfeffer, 2019, S. 40 f.
- 43 Haug-Schnabel, 2020, S. 80.
- 44 Ebd., S. 78 ff.
- 45 Pfeffer, 2019, S. 40 f.
- 46 Birnbacher et al., 2023, S. 137.
- 47 Haug-Schnabel, 2020, S. 78 f.
- 48 Pfeffer, 2019, S. 40 f.
- 49 Haug-Schnabel, 2020, S. 84.
- 50 Ebd., S. 80 ff.
- 51 Haug-Schnabel, 2020, S. 80 ff.
- 52 Doll, Herrmann, Kruse, Lamm & Sauerhering, 2020, S. 36.
- 53 Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2009, S. 49.
- 54 Doll et al., 2020, S. 42.
- 55 SMK, 2011, S. 64.
- 56 Nock & Nock, 2021, S. 106.
- 57 Bensel & Haug-Schnabel, 2025, S. 69.
- 58 Pohl, 2014, S. 25.
- 59 Bensel & Haug-Schnabel, 2025, S. 69.
- 60 Fachklinik Allgäu, o. J., S. 3 ff.
- 61 Nock & Nock, 2021, S. 113 f.
- 62 Bischoff et al., 2012, S. 6.
- 63 Pohl, 2014, S. 149.
- 64 Ebd., S. 151.
- 65 Pohl, 2014, S. 2 f.
- 66 Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 204; Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 26, 28, 31, 54 f., 87.
- 67 Aich, 2022.
- 68 Kärtner & Keller, 2020, 165; Mays, Quenzer-Alfred, Scheicht & Tölle, 2023, S. 134; Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 54 f.
- 69 Mays et al., 2023, S. 133; Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 204.
- 70 Käfer, Öttl & Skrabitz, 2020, S. 99.
- 71 Daseking & Petermann, 2008, S. 689; Käfer et al., 2020, S. 97; Schuchardt & Mähler, 2021.

B 3 Körper, Bewegung und Gesundheit

Dieser Erziehungs- und Bildungsbereich betrachtet Gesundheit ganzheitlich. Die physische und psychische Gesundheit stehen in enger Wechselwirkung.¹ Im pädagogischen Alltag eröffnen sich zahlreiche Gelegenheiten, Kinder dabei zu unterstützen, ihren Körper wahrzunehmen, eigene Grenzen zu spüren und Bedürfnisse auszudrücken. Durch Bewegung, gemeinsames Essen und Trinken, Ruhe und Aktivität, durch Gespräche und soziale Eingebundenheit erleben Kinder Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage für eine gesundheitsförderliche Lebensweise der Kinder. Bewegungsangebote und Ruhephasen werden entsprechend der individuellen Bedürfnisse der Kinder ermöglicht und tragen zu einem ausgewogenen Tagesablauf bei.²

Gesundheitsförderung ist ein grundlegender Bestandteil pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen.³ Wie Kinder essen, sich bewegen, ihren Körper wahrnehmen, emotionale Unterstützung erfahren und soziale Beziehungen gestalten, beeinflusst ihr Wohlbefinden und ihre Entwicklung von Beginn an.⁴ Ein gesundes Aufwachsen umfasst weit mehr als körperliche Unversehrtheit. Kinder brauchen verlässliche Beziehungen, Bewegung, eine ausgewogene Ernährung, ausreichend Schlaf, einen positiven Zugang zum eigenen Körper sowie psychisches Wohlbefinden. Werden diese grundlegenden Bedürfnisse ernst genommen, erfahren Kinder Fürsorge und Sicherheit. Sie entwickeln Vertrauen in sich, indem sie selbstständig erfahren, was ihnen guttut.⁵

Gesundheitsförderung bedeutet auch, sensibel für Vielfalt zu sein und ein inklusives Lern- und Erfahrungsfeld für alle zu schaffen. Kinder unterscheiden sich u. a. in ihren körperlichen Voraussetzungen, familiären Lebenslagen, gesundheitlichen Bedürfnissen und in ihrer Geschlechtsidentität. Die Kindertagesbetreuung kann dabei ausgleichend wirken, indem sie unterschiedliche familiäre Ausgangslagen berücksichtigt und allen Kindern verlässliche, unterstützende Bedingungen bietet, um zu gesundheitlicher Chancengerechtigkeit beizutragen.⁶ Kindertagesbetreuung bietet allen Kindern einen Rahmen, in dem sie vielfältige Impulse für eine gesunde und ausgewogene Lebensweise erhalten und diese als wertvollen Erfahrungsschatz in ihren Alltag integrieren können.⁷

B 3.1 Einführung in den Bereich Körper, Bewegung und Gesundheit

Was ist Gesundheit?

Gesundheit ist ein sich ständig veränderndes Gleichgewicht von physischem, psychischem und sozialem Wohlbefinden.⁸ **A 2.2** >> Sie ist Bestandteil der gesamten Lebenswelt von Kindern und unterstützt sie darin, selbstwirksam, selbstbewusst und widerstandsfähig zu werden, kurzum: eine positive und gesunde Lebenshaltung zu entwickeln.⁹ Damit geht ‚gesund-sein‘ über die bloße Abwesenheit von Krankheit hinaus. Gesundheit ist dabei kein fester Zustand, sondern ein fortlaufender,

dynamischer Prozess. Sie entwickelt sich immer wieder neu, wenn Kinder lernen, sowohl innere Anforderungen (wie Gefühle, Bedürfnisse oder Wünsche) als auch äußere (körperliche) Anforderungen aus ihrer Umwelt zu bewältigen und miteinander in Einklang zu bringen.¹⁰ Eine positive Lebenshaltung ist nach dem salutogenetischen Ansatz von Antonovsky (1979) als wichtige Grundlage für Gesundheit und Wohlbefinden zu betrachten. Dazu gehört ein grundlegendes

Vertrauen in sich selbst und in die Welt sowie das Gefühl, Anforderungen bewältigen zu können und das eigene Handeln als sinnvoll zu erleben. Solche Erfahrungen entstehen besonders dann, wenn Kinder Lebenssituationen erleben, die Sicherheit, Verlässlichkeit und Wohlbefinden ermöglichen. Daher richtet sich der Blick auf die Gestaltung seiner Lebensbedingungen und seines Alltags und nicht nur auf das einzelne Kind.¹¹

Alltägliche Routinen, wie Hände- und Mundhygiene, die gemeinsame Vorbereitung und Zubereitung ausgewogener Mahlzeiten oder Bewegungs- und Ruhezeiten werden dabei zu kontinuierlichen Lerngelegenheiten. Kinder erfahren, dass ihr eigenes Handeln Einfluss auf Gesundheit

Wohlbefinden als Grundlage

Das biopsychosoziale Wohlbefinden bildet den Rahmen für die ganzheitliche Perspektive auf das Gesundheitsempfinden von Kindern.¹⁴ **A 2.2** Die psychische Gesundheit ist dabei ein zentraler Faktor. Widerstandskraft (Resilienz) wird herausgebildet, wenn Kinder erleben, dass sie Herausforderungen bewältigen und schwierige Situationen mit Unterstützung meistern können.¹⁵ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen leisten in dem Prozess einen bedeutenden Beitrag, wenn sie Kinder in feinfühligem, stabilen Beziehungen im pädagogischen Alltag begleiten.¹⁶ Gerade für Kinder in belasteten Lebenssituationen kann die Kindertagesbetreuung ein Ort von Sicherheit,

und Wohlbefinden hat. Schrittweise bauen sie Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit in Bezug auf ihren Körper aus.¹² Sie entwickeln ein positives Körper- und Selbstbild und lernen, mit Belastungen, Emotionen und Herausforderungen umzugehen. So entsteht ein grundlegendes Verständnis von biopsychosozialen Wohlbefinden, das sie stärkt und ihnen Orientierung für ihr weiteres Leben gibt.

Gesundheitsthemen wirken besonders dann nachhaltig, wenn sie an die Interessen der Kinder anknüpfen. Eine ressourcenorientierte und partizipative Lernumgebung schafft einen Raum, in dem Kinder Gesundheit als Teil ihres Alltags erleben und aktiv beeinflussen können.¹³

Vertrauen und Zugehörigkeit sein. Diese Erfahrungen wirken als wichtige Schutzfaktoren und unterstützen sie dabei, trotz Herausforderungen gesund aufzuwachsen.¹⁷ Wenn Kinder spüren, dass sie so angenommen werden, wie sie sind, wächst ihre seelische Stärke. Damit sich Kinder in der Kindertagesbetreuung sicher und wohl fühlen, braucht es eine Atmosphäre von Wärme, Achtsamkeit und echtem Interesse.¹⁸



B 3.2 Kinder im Fokus

Körper

Körperwahrnehmung

Kinder erschließen sich ihre Umwelt mit dem ganzen Körper. Über Bewegung nehmen sie Reize auf, verarbeiten Eindrücke und gewinnen Orientierung.¹⁹ Der Körper fungiert dabei als zentrales Erfahrungs- und Ausdrucksmedium und trägt wesentlich zur Entwicklung von Identität bei: Kinder bilden ein Bild von sich selbst auf Grundlage dessen, was sie körperlich erleben und erfahren.²⁰ Wenn Kinder ihren Körper kennenlernen, seine Fähigkeiten erproben und seine Signale verstehen lernen, entwickeln sie ein stabiles Körperbewusstsein. Hunger und Durst, Schlaf, Bewegung und sinnliche Erfahrungen sind von Geburt an grundlegende Bedürfnisse und Motor von Entwicklung.²¹ **B 5** ➤

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper beginnt bereits im Säuglingsalter. Berührungen, Bewegung und die begleitende Sprache von Bezugspersonen unterstützen Kinder dabei, ihren Körper zunehmend bewusster wahrzunehmen.²² Je vielfältiger diese frühen Erfahrungen sind, desto differenzierter entwickelt sich das gespeicherte Körperwissen. Bewegung spielt dabei eine zentrale Rolle, da Kinder beim aktiven Erleben ihres Körpers wichtige Informationen über körperliche Reaktionen, Grenzen und Funktionen sammeln. Jede Bewegungserfahrung – vom Greifen über das Laufen bis hin zum Balancieren – unterstützt Wahrnehmung, Denken sowie soziale und emotionale Kompetenzen.²³ Diese sensorischen, emotionalen

Körperhygiene und Selbstfürsorge

Körperhygiene bzw. Körperpflege trägt zu einer gesunden Entwicklung bei. Alltägliche Pflege- und Hygienesituationen bieten Kindern vielfältige Gelegenheiten, um Fähigkeiten zur eigenständigen Körperpflege zu entwickeln. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen gestalten Pflegesituationen bewusst als Bildungsmomente. Beispielsweise beziehen sie beim Topf- und Toilettengang, Händewaschen, Wechseln der Kleidung, Eincremen mit Sonnencreme oder

und motorischen Erfahrungen bilden die Grundlage für die Entwicklung des eigenen Körper- und Selbstkonzepts. Ein gut entwickeltes Körperbewusstsein wirkt wie ein Schutzfaktor: Es stärkt Kinder darin, Herausforderungen zu bewältigen, mit Belastungen umzugehen und innere Balance zu entwickeln.²⁴ Dazu gehört auch, körperliche Unterschiede wahrzunehmen, eigene Grenzen zu erkennen und die eigenen Fähigkeiten wertzuschätzen. Jedes Kind soll sich in seinem Körper angenommen und wertvoll fühlen. **A 2.4** ➤

Im Hortalter entwickelt sich das eigene Körperbild zunehmend weiter. Themen wie ein positives Körper selbstbild gewinnen an Bedeutung. Gleichzeitig können Einflüsse aus sozialen Medien und gesellschaftliche Schönheitsideale bereits eine Rolle spielen.²⁵ Daher ist es wichtig, mit Schulkindern darüber ins Gespräch zu kommen, diese Einflüsse gemeinsam zu reflektieren und einzuordnen. So können Kinder dabei unterstützt werden, ein positives und realistisches Bild von ihrem eigenen Körper zu entwickeln.

Für eine umfassende und positive Entwicklung benötigen Kinder vielfältige Gelegenheiten zur Bewegung sowie einen offenen, wertfreien Umgang mit Körperlichkeit. Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies, Erfahrungsräume zu gestalten, die alltagsintegriert vielfältige Möglichkeiten für Bewegung und Körpererfahrung eröffnen.²⁶

Zähneputzen die Kinder zunehmend aktiv in die Tätigkeiten ein. So übernehmen Kinder schrittweise diese Handlungen selbst und entwickeln dabei Selbstständigkeit und ein Bewusstsein für ihren Körper. Die Sauberkeitsentwicklung ist ein individueller Entwicklungsschritt, der sensibel begleitet wird und sich am Tempo, den Bedürfnissen und den Voraussetzungen jedes Kindes orientiert. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen handeln hierbei achtsam,

zugewandt und sprachlich unterstützend, sodass jedes Kind Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten entwickeln kann.²⁷

Für Kinder unter drei Jahren ist es besonders bedeutsam, dass pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen pflegerische Situationen feinfühlig und unter Wahrung der Intimsphäre des Kindes gestalten.²⁸ Alltägliche Pflegesituationen, wie Wickeln, Waschen oder Anziehen, sind bewusst gestaltete Momente positiver emotionaler Beziehung. Sie ermöglichen Zeiten ungeteilter Aufmerksamkeit zwischen pädagogischer Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson und Kind. **A 2.2** >>

Beim Thema Mundgesundheit eröffnet das ritualisierte, gemeinsame Zähneputzen im pädagogischen Alltag einen spielerischen Zugang zur Mundhygiene. Alle Kinder profitieren von der gemeinsamen Zahnpflege in der Kindertagesbetreuung. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen geben ihnen dabei durch Begleitung und Unterstützung Orientierung. Das Aneignen einer regelmäßigen, gesundheitsfördernden Routine sowie die Freude am gemeinsamen Lernen und Ausprobieren stehen dabei im Vordergrund. Sind solche Rituale bewusst freudvoll gestaltet und begleitet, werden alltägliche Situationen zu wertvollen Erziehungs- und Bildungssituationen.



Körpererfahrungen und Sexualität im Kindesalter

Körpererfahrungen und das Erforschen des eigenen Körpers sind ein natürlicher und wichtiger Teil gesunden Aufwachsens von Kindern. Sie entwickeln dadurch Vertrauen in ihren Körper und ein Bewusstsein dafür, was ihnen guttut. Kinder sind dabei neugierig: Sie erkunden ihren Körper erleben ihn ganzheitlich und mit allen Sinnen. Dabei handeln sie spielerisch und sind ganz bei sich, sodass sich ihre Handlungen nicht bewusst als ‚sexuell‘ einordnen lassen.²⁹

HINWEIS

Bei sexuell grenzverletzendem Verhalten (auch unter Kindern) muss eingegriffen werden und ist meldepflichtig. Unterstützung und fachlicher Rat von Expertinnen und Experten ist sinnvoll. Ein sensibler Umgang mit den Kindern ist dabei wichtig, da jedes Kind Gründe für sein Verhalten hat.³⁰

Geschlechterreflektierende Perspektive

Kinder erkunden und entwickeln nach und nach, wie sie ihre eigene Identität inmitten unterschiedlicher gesellschaftlicher Vorstellungen gestalten können. Es ist es wichtig, dass Kinder erfahren, dass Interessen, Fähigkeiten und körperliche Ausdrucksformen nicht vom Geschlecht vorgegeben sind und biologische Merkmale nicht über persönliche Eigenschaften oder Interessen entscheiden.³¹ Mädchen und Jungen unterscheiden sich

teilweise in ihren Interessen, Verhaltensweisen, ihrem Bewegungsdrang und ihrer körperlichen Entwicklung. Diese Unterschiede werden von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen wahrgenommen, wertgeschätzt und professionell begleitet, ohne sie zu verallgemeinern oder festzuschreiben. Sie greifen ein, wenn Situationen für einzelne Kinder zu belastend oder unsicher werden.³²

Geschlechtsidentität

Kinder wachsen in einer Welt auf, in der das Thema Geschlecht eine bedeutende Rolle spielt und mit bestimmten Erwartungen und Zuschreibungen verbunden ist. Das Geschlecht eines Menschen trägt nicht nur eine biologische, sondern auch eine psychische und soziale Dimension in sich. In jeder Gesellschaft existieren geschlechterbezogene Vorstellungen und Regeln, die sich über die Zeit hinweg wandeln.³³ Die Geschlechtsidentität wird als dynamischer und lebenslanger Prozess verstanden,³⁴ sie entwickelt und gestaltet sich in jedem Moment durch Erfahrungen, Begegnungen und Interaktionen. Im Entwicklungsverlauf wächst die Fähigkeit, Unterschiede zwischen Menschen differenzierter wahrzunehmen und zu erkennen, dass Geschlechtsmerkmale nicht über Interessen entscheiden.³⁵ Das gesetzliche Ziel der Kindertagesbetreuung, Chancengerechtigkeit zu schaffen, wird auch beim Thema

Geschlechtsidentität wichtig. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen tragen dazu bei, indem sie dem Thema mit einer angemessenen Sensibilität begegnen, es weder ausblenden noch überspitzen. Geschlechterunterschiede berühren Fragen von Vielfalt und Ungleichheit³⁶ und sind daher eng verknüpft mit Emotionen und Beziehungen. Kinder lernen, miteinander umzugehen und dabei auch ihre Identität herauszubilden und zu gestalten. **B 2** ➤ Eine geschlechterreflektierende Pädagogik eröffnet Kindern eine breite Perspektive: Sie zeigt Vielfalt neutral, hinterfragt Klischees und ermutigt Kinder, sich frei und selbstbestimmt zu entwickeln.³⁷

A 2.4 ➤

Bewegung

Bewegungserfahrungen ermöglichen eine ganzheitliche Entwicklung

Bewegungserfahrungen sind ein zentraler Bestandteil ganzheitlicher Bildungsprozesse. Sie beeinflussen nicht nur die körperlich-motorische, sondern ebenso die sprachliche, sozial-emotionale und kognitive Entwicklung.³⁸ In der körperlich-motorischen Entwicklung wird zwischen motorischen Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten unterschieden. Zu den motorischen Fähigkeiten zählen beispielsweise Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer und koordinative Fähigkeiten. Sie sind teilweise genetisch bedingt, können jedoch individuell weiterentwickelt werden. Motorische Fertigkeiten hingegen, wie Laufen, Springen oder Werfen, werden durch Übung, Erfahrung und gezielte Förderung erlernt.³⁹ Feinmotorische Kompetenzen umfassen gezielte Bewegungen der Hände und Finger, wie sie beim Malen, Kleben oder Schneiden benötigt werden. Dabei wird außerdem die Visuomotorik, die Hand-Auge-Koordination, geschult. Kinder lernen, Bewegungen zunehmend sicher und genau auszuführen. Diese Fähigkeiten unterstützen sie in ihrer Selbstständigkeit und bilden eine wichtige Grundlage für weitere Lernprozesse, insbesondere im Hinblick auf das Schreiben.⁴⁰

Bewegung ist eine Voraussetzung für die gesunde körperliche Entwicklung von Kindern und spielt eine wesentliche Rolle beim Aufbau der Muskulatur und Knochen aber auch für ein gesundes Herz-Kreislauf-System. Durch vielfältige Bewegungsformen, wie Laufen, Klettern, Springen, Tragen oder Balancieren, werden Muskelkraft, Ausdauer und Beweglichkeit kontinuierlich aufgebaut und differenziert.⁴¹

Über Bewegung entwickeln Kinder ein feines Gespür für ihren eigenen Körper. Sie nehmen unterschiedliche körperliche Zustände, wie Anstrengung und Entspannung, Aktivität und Ruhe oder Wohlbefinden und Schmerz, bewusst wahr.⁴² Darüber hinaus eröffnen Bewegungsaktivitäten vielfältige soziale Lerngelegenheiten. Im gemeinsamen Spiel kooperieren Kinder, übernehmen verschiedene Rollen, handeln Regeln aus und lernen, mit Konflikten umzugehen. Dabei entwickeln sie Empathie, Rücksichtnahme sowie Kooperations- und Konfliktfähigkeit.⁴³ **B 2** ➤

Auch kognitive Entwicklungsprozesse sind eng mit Bewegungserfahrungen verknüpft. Körperliche Erlebnisse unterstützen die neuronale Vernetzung und fördern das experimentierende Lernen. Durch körperlich-sinnliche Erfahrungen erschließen sich Kinder ihre Umwelt, orientieren sich im Raum, erkennen Zusammenhänge und sammeln grundlegende Erfahrungen zu Ursache und Wirkung. Bewegung und Sport unterstützen damit das Denken, das Problemlösen sowie die Entwicklung von Aufmerksamkeit und Gedächtnis.⁴⁴



Die Lebenswelt von Kindern ist vielfältig und stark vom sozialen Umfeld geprägt. Entscheidend ist dabei die Frage, welchen Stellenwert Bewegung und aktives Spielen im Familienalltag einnehmen. Kinder, deren Eltern Bewegung bewusst anregen und gemeinsame Aktivitäten fördern, erleben Bewegung als positiven und selbstverständlichen Teil ihres Alltags. Gleichzeitig prägen auch digitale Medien, wie z. B. Smartphone, Tablet, Spielkonsole oder Fernsehen, zunehmend die Freizeit vieler Kinder und nehmen teilweise einen

großen Raum im Alltag ein. Zu wenig Bewegung zählt heute zu den größten Gesundheitsrisiken, auch im Kindesalter.⁴⁵ Einrichtungen der Kindertagesbetreuung können hier eine wichtige Rolle übernehmen, indem sie vielfältige Bewegungsanreize schaffen und Kinder unabhängig von ihrem familiären Hintergrund zu einem aktiven Alltag motivieren. So werden Bewegung und sportliche Aktivitäten bewusst in den Alltag aller Kinder integriert.⁴⁶

Ruhe und Entspannung

Neben aktiven Bewegungsphasen benötigen Kinder auch Zeiten der Ruhe und Entspannung. Diese unterstützen die Körperwahrnehmung und helfen dabei, Aktivität und Erholung in ein gesundes Gleichgewicht zu bringen.⁴⁷ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen betrachten Bewegung, Ruhe und Entspannung daher als zusammengehörige Elemente und integrieren sie bewusst in den pädagogischen Alltag. Sie gestalten dafür eine Umgebung, in der Kinder sowohl aktive Bewegungsphasen erleben als auch Möglichkeiten zur Entspannung und zum Rückzug finden. Dabei beobachten sie aufmerksam die individuellen Bedürfnisse der Kinder und unterstützen sie darin, ihr eigenes Körpergefühl

zu entwickeln und Signale wie Müdigkeit, Anspannung oder den Wunsch nach Bewegung wahrzunehmen. Durch das Bereitstellen von Rückzugsmöglichkeiten, etwa mit Kissen, Matten oder kleinen geschützten Bereichen, ermöglichen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen den Kindern, selbstständig Ruhe zu finden und ihren eigenen Rhythmus zu entdecken. Zugleich begleiten sie Kinder pädagogisch dabei, eigene Bedürfnisse mit den Anforderungen der Gruppe und der Umgebung auszuhandeln. Sie regen bewusste Entspannungsmomente an, ohne diese zu erzwingen, und fördern so eine Balance zwischen Aktivität und Erholung.

Ernährung

Ernährung als Teil des pädagogischen Alltags

Essen und Trinken sind regelmäßige und zentrale Bestandteile des Tagesablaufs in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Gleichzeitig stellen Mahlzeiten pädagogische Schlüssel-situationen dar, in denen Kinder vielfältige Erfahrungen sammeln.⁴⁸ Sie erleben Hunger, Durst und Sättigung und Sensorik, erkunden Lebensmittel mit allen Sinnen und sammeln Eindrücke zu Geschmack und Konsistenz von Speisen. Dabei setzen sie sich auch mit ihrer eigenen Wahrnehmung auseinander, etwa durch Fragen wie „Bin ich satt? Habe ich noch Hunger? Schmeckt mir das?“ Die Gestaltung von Mahlzeiten ist daher ein wesentlicher Teil von Erziehung und Bildung und nicht nur organisatorische Aufgabe.⁴⁹



Mahlzeiten und Verpflegung in der Kindertagesbetreuung orientieren sich dabei an gesunden, nachhaltigen Standards. Orientierung für eine gesundheitsförderliche und ausgewogene Ernährung bieten die Fachempfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e. V. (DGE).⁵⁰ Dabei ist zu beachten, dass jeder Körper unterschiedliche Bedürfnisse hat, gerade bei Nahrungsmittelunverträglichkeiten, Allergien oder anderen gesundheitlichen Voraussetzungen. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern ist dann von großer Bedeutung, um entsprechende Lösungen für das Kind zu ermöglichen. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen gestalten gemeinsame Mahlzeiten in angenehmer Atmosphäre und berücksichtigen dabei die vielfältigen Ernährungsgewohnheiten, damit alle Kinder Essen und Trinken als genussvolle und freudvolle Momente erleben können.⁵¹ Hier wird

die soziale Funktion von Essen deutlich: Das gemeinsame Essen von Kindern, auch mit pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen, schafft wertvolle Momente und fördert die Qualität der Betreuung auf natürliche Weise.⁵²

HINWEIS Statt Kinder zu einem ‚Probierhappen‘ zu drängen, geben pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen den Kindern Zeit, Speisen freiwillig zu entdecken sowie ihre eigenen Vorlieben zu äußern und setzen dabei ermutigende Impulse. Partizipation beim Essen bedeutet, Kindern Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, etwa beim Portionieren, beim Probieren oder beim Benennen eigener Bedürfnisse, und sie dabei in ihrer Selbstbestimmung zu bestärken.⁵³

Mahlzeiten als mehrdimensionales Erziehungs- und Bildungsfeld

Mahlzeiten sind weit mehr als reine Versorgungszeiten – hier entfalten sich Potenziale für Ernährungserziehung und Gesundheitsförderung sowie für ästhetische und sensorische Erfahrungen. In diesen Momenten erweitern Kinder ihre motorischen Fähigkeiten (z. B. Hand-Mund-Koordination, Mundmotorik, Mengeneinschätzung, Umgang mit Besteck). Bei gemeinsamen Mahlzeiten entstehen alltagsintegrierte Sprachanlässe und Gelegenheiten zum Staunen und Forschen: aufsteigender Dampf oder die Frage, wie sich heißes Essen abkühlen lässt, laden dazu ein, gemeinsam naturwissenschaftlichen Phänomenen nachzugehen.⁵⁴ **B 6** ➤

Kinder erfahren in gemeinsamen Essenssituationen: Es gibt viele Weisen zu leben, zu essen und zu genießen, und alle haben ihre Bedeutung. Unterschiedliche kulturelle, religiöse und individuelle Essgewohnheiten (z. B. vegan, vegetarisch, halal) werden während der Mahlzeiten berücksichtigt, damit sich alle Kinder willkommen und

anerkannt fühlen.⁵⁵ Kinder mit Ernährungsbesonderheiten oder Unverträglichkeiten werden in ihren Bedarfen berücksichtigt. Wie ein verantwortungsbewusster Umgang mit besonderen Bedarfen im konkreten Einzelfall aussieht, wird im pädagogischen Team besprochen und vereinbart und als gemeinsame Haltung getragen. **A 2.4** ➤

Am Beispiel der Mahlzeiten zeigt sich, wie pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Kinderrechte, Partizipation, und Vielfalt im pädagogischen Alltag leben. Kinder erleben Mahlzeiten in Gemeinschaft, geteilter Verantwortung und erleben Selbstwirksamkeit, etwa wenn sie aktiv an Entscheidungen beteiligt sind, sei es beim Tischdecken oder bei der Zubereitung von Lebensmitteln (z. B. Obstmahlzeiten oder Koch- und Back-AG's im Hort). Miteinander ausgehandelte und transparente Absprachen für gemeinsame Essenssituationen stärken das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe.⁵⁶ **A 2.4** ➤

Partizipation aller Beteiligten

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern im Kontext von Essen und Ernährung gewinnt zunehmend an Bedeutung, insbesondere

dort, wo unterschiedliche Vorstellungen von gesunder Ernährung und Verpflegung sowie Essverhalten aufeinandertreffen und gemeinsam

verantwortet werden müssen.⁵⁷ Nicht nur Kinder, sondern auch Eltern, Träger und die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen selbst werden in die Gestaltung von Essenssituationen einbezogen. Ein partizipativer Ansatz stärkt Akzeptanz und Passgenauigkeit von Entscheidungen.⁵⁸ Essen und Trinken sind

in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ein wichtiger Bestandteil des pädagogischen Auftrags und werden mit Blick auf die Förderung der Gesundheit von Kindern entsprechend bewusst gestaltet. Konkrete Ausführungen in der pädagogischen Konzeption schaffen dafür eine klare Arbeitsgrundlage.

B 3.3 Professionelle Handlungskompetenz

B 3.3.1 Didaktik

Interaktionsqualität

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen wirken als Vorbilder. Indem sie im Alltag auf ausgewogene Ernährung und Verpflegung,

Freude an Bewegung sowie einen respektvollen Umgang achten, vermitteln sie den Kindern ein gesundheitsbewusstes und achtsames Verhalten.⁵⁹

Körper

Ziel ist, Kinder für ihre eigene Körperwahrnehmung zu sensibilisieren und einen positiven Zugang zum eigenen Körper zu bestärken.⁶⁰ Dafür gestalten pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen alltägliche Situationen, in denen Kinder ihren Körper wahrnehmen, feinfühlig, z. B. Wickeln, An- bzw. Ausziehsituationen, Eincremen mit Sonnencreme, Zähneputzen. Sie begleiten ihr Handeln dabei sprachlich und benutzen korrekte anatomische Begrifflichkeiten. In diesen beziehungsvollen Pflegesituationen werden Kinder schrittweise in die Tätigkeiten einbezogen und es werden ihre Rechte auf Beteiligung, Mitbestimmung und Schutz geachtet.⁶¹

A 2.3 >>

Dabei wird eine inklusive und förderliche Umgebung geschaffen, in der sich alle Kinder selbstbestimmt und ohne Druck entfalten können. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen schützen Kinder vor Diskriminierung, benennen Grenzverletzungen klar und unterstützen Kinder altersangemessen dabei, respektvolle und wertschätzende Umgangsweisen im Miteinander zu entwickeln.⁶² Sie begegnen der Neugier von Kindern in Bezug auf den eigenen Körper und den von anderen Kindern aufgeschlossen und achtsam. Ihre Professionalität ist geprägt von

einem geschlechterreflektierten Blick.⁶³

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen tragen dazu bei, dass alle Kinder vielfältige Erfahrungen machen und ihre körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern und dabei Vertrauen in sich selbst und andere entwickeln. Die räumliche und materielle Gestaltung spielt dabei ebenso eine Rolle wie die Auswahl von Angeboten und die Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen auf Kinder und deren Verhalten reagieren.⁶⁴ Das schließt Fachwissen, regelmäßige Reflexionen und einen offenen Austausch mit Eltern ein. Vielfältige und vorurteilsbewusste Kinderbücher, Hör- und digitale Medien sowie Spielmaterialien bereichern die räumliche Ausstattung von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Bilderbücher und Fachliteratur können Kinder und Erwachsene gleichermaßen dabei unterstützen, über ihren Körper und ihre Gefühle ins Gespräch zu kommen.⁶⁵

Der Auftrag der Kindertagesbetreuung umfasst dabei auch die Verantwortung, eine respektvolle und wertschätzende Sprache im Umgang mit Körper, Sexualität und Geschlecht vorzuleben und zu vermitteln. So erfahren Kinder, dass Vielfalt selbstverständlich ist und dass jedes Kind in

seiner individuellen Identität und Ausdrucksform angenommen wird:⁶⁶

- Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen achten darauf, korrekte anatomische Begriffe zu verwenden und geschlechtersensible Formulierungen zu wählen.

▸ Durch altersgerechte Antworten auf Kinderfragen und die bewusste Förderung wertschätzender Sprache wird das Körper- und Selbstbewusstsein gestärkt.

- Kinder erfahren, dass ihre eigenen Grenzen ebenso schützenswert sind wie die der anderen.⁶⁷

Bewegung

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen nehmen Kinder in ihrem natürlichen Bewegungsdrang wahr, begleiten und unterstützen sie individuell. Sie schaffen bewegungsfreundliche Rahmenbedingungen, indem sie Kinder zum Ausprobieren ermutigen und Bewegungsimpulse der Kinder sensibel aufgreifen.⁶⁸ Durch aufmerksames Beobachten, bestärkende Rückmeldungen und eine wertschätzende Haltung fördern sie das Vertrauen der Kinder in die eigenen körperlichen Fähigkeiten und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit.⁶⁹ Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen begleiten grob- und feinmotorische Bewegungsprozesse dialogisch, benennen körperliche Erfahrungen, greifen Emotionen auf und unterstützen Kinder dabei, Anstrengung, Freude

oder Unsicherheit für sich einzuordnen. Gleichzeitig achten sie auf individuelle Entwicklungsstände, Bedürfnisse und Grenzen und ermöglichen sowohl aktive Bewegungsphasen, z. B. durch angeleitete Bewegungsspiele oder im Hortbereich auch die Ermöglichung, dass Kinder selbst Bewegungsspiele entwickeln, als auch Rückzug und Erholung.⁷⁰ Besonders im Umgang mit herausfordernden oder riskanten Spielsituationen zeigt sich professionelle Interaktionsqualität. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen wägen zwischen Sicherheitserfordernissen und Zutrauen ab, nehmen Risiken ernst, ohne sie grundsätzlich zu verhindern, und fördern so Bewegungskompetenz, Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen.⁷¹

EXKURSE

„Du darfst das nicht! Das ist zu gefährlich!“ – Riskantes Spiel als Teil der Bewegungsförderung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung

- Herausforderungen im Spiel sind entscheidend für die Entwicklung von Sicherheit, Selbstbewusstsein und Körperkompetenz. Riskantes Spiel (auch ‚risky play‘ genannt) eröffnet die Möglichkeit, eigene Grenzen zu erkunden, Körperbeherrschung zu entwickeln und Selbstvertrauen aufzubauen. Gleichzeitig stärkt es die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und die Fähigkeit, Gefahren einzuschätzen. Dabei steht Risikoförderung nicht im Widerspruch zur Sicherheit. Kinder, die lernen, Risiken einzuschätzen und verantwortungsvoll zu handeln, entwickeln langfristig größere Sicherheit im Umgang mit ihrer Umwelt.
- Riskantes Spiel erweitert die körperlichen, sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder und eröffnet ihnen die Chance, Selbstbewusstsein und Risikokompetenz gleichzeitig zu stärken.
- Riskantes Spiel findet häufig im Freien statt, wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, sich ungestört zu bewegen. Große Höhen, schnelle Geschwindigkeiten, Werkzeuge (z. B. Schnitzmesser), Elemente (z. B. Wasser, Feuer) oder wilde Rauf- und Tobespiele werden von Kindern oft als spannend und aufregend erlebt. Dabei erkunden sie ihre eigenen Fähigkeiten und tasten sich Schritt für Schritt an die Grenzen ihres Könnens und ihres Selbstvertrauens heran.⁷² Rauf- und Tobespiele können als aggressive Handlungen von Erwachsenen missinterpretiert werden. Allerdings steht für Kinder vorrangig der Bewegungs- und Beziehungsaspekt bei diesen Spielen im Vordergrund. Das Austesten der eigenen körperlichen Grenzen und die des Gegenübers sind wichtiger Teil der körperlichen, aber auch der sozialen Entwicklung von Kindern. Vorrangig entsteht für freiwillig beteiligte Kinder in diesen Momenten Spaß, Nähe und Körperkontakt, auch wenn sich dabei mal wehgetan wird.⁷³

► Wichtig ist, dass alle beteiligten Kinder Lust auf das gemeinsame Rauf- und Tobespiel haben. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen werden darin bestärkt, Kinder im Bewegungsalltag gleichermaßen zu ermutigen, herauszufordern und in ihrem Bewegungsdrang zu unterstützen. Warnungen, Begrenzungen oder Zurückhaltungen orientieren sich am individuellen Entwicklungsstand, an den Bedürfnissen sowie an der Sicherheit des einzelnen Kindes.⁷⁴ Auf diese Weise wird Bewegung für alle Kinder als Lern- und Erfahrungsraum zugänglich. Dabei dürfen Sicherheitsaspekte nicht vernachlässigt werden. Um diese Erfahrungen zu ermöglichen, braucht es eine Umgebung, die herausfordernde Aktivitäten erlaubt und gleichzeitig bewusst Rahmenbedingungen schafft, die sowohl Sicherheit als auch Spielraum für Erkundungen bieten.⁷⁵ Eine transparente und offene Kommunikation mit den Eltern ist dabei unerlässlich.



Ernährung

Mahlzeiten bieten vielfältige Gelegenheiten für qualitativ hochwertige pädagogische Interaktionen. Die Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Essenssituationen begleiten, prägt maßgeblich, wie Kinder sich wahrgenommen und beteiligt fühlen. Eine sensible, wertschätzende Interaktionsgestaltung macht Mahlzeiten zu bedeutsamen Erziehungs- und Bildungsmomenten.⁷⁶ Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder durch sprachliche Begleitung, aufmerksames Zuhören und gemeinsames Nachdenken über Alltagsphänomene. Beim Tischdecken, Portionieren oder gemeinsamen Beobachten entstehen Lernanlässe in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaft. Entscheidend ist dabei eine dialogische Haltung, die Kinder ermutigt, Fragen zu stellen, eigene Beobachtungen einzubringen und Zusammenhänge selbst zu entdecken.⁷⁷ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen gestalten gemeinsame Mahlzeiten beteiligungsorientiert und beziehen Kinder in Entscheidungen bei den Mahlzeiten ein, z. B. bei der

Auswahl von Speisen oder der Gestaltung der gemeinsamen Essenssituationen.⁷⁸

Zentrale Elemente guter Interaktionsqualität sind Achtsamkeit und Responsivität: Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen nehmen Hunger- und Sättigungssignale der Kinder ernst, respektieren individuelle Bedürfnisse und verzichten auf Druck oder Bewertung.⁷⁹ Besonders im Alter bis zu drei Jahren nimmt das sinnliche Erleben von Essen einen großen Stellenwert ein: Kinder dürfen riechen, fühlen, schmecken und unterschiedliche Konsistenzen erkunden. Dabei gestalten pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ihre Interaktionen wertschätzend und sensibel gegenüber Vielfalt, sodass sich alle Kinder als Teil der Gemeinschaft erleben.⁸⁰

HINWEIS Kollegialer Austausch im Team sowie die partnerschaftliche Einbindung der Eltern tragen dazu bei, dass unterschiedliche Perspektiven auf Körper, Bewegungsbedürfnisse und Ernährungskulturen konstruktiv im pädagogischen Alltag berücksichtigt werden können.⁸¹

Alltagsintegrierte Bildung in den Bereichen Körper, Bewegung und Ernährung

Körper

Jede Alltagssituation birgt das Potenzial, einen positiven Zugang zum eigenen Körper zu unterstützen und Kindern kontinuierliche Erfahrungen des Erkundens, Entdeckens und Ausprobierens zu ermöglichen.⁸² Einrichtungen der Kindertagesbetreuung unterstützen Kinder durch Anerkennung und Wertschätzung dabei, einen Raum des Wohlbefindens zu schaffen, in dem sie ihre eigene Identität frei entwickeln können. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen begleiten die Kinder und sind sich darüber bewusst, wie ihre pädagogische Handlungskompetenz die Entwicklung und persönliche Entfaltung der Kinder beeinflusst.⁸³ In ihrer professionellen Tätigkeit fördern sie die Selbstbestimmung der Kinder, indem sie ihnen ermöglichen, ihre Interessen zu

erkunden. Kinder haben im pädagogischen Alltag die Möglichkeit, jenseits von Klischees und gesellschaftlichen Erwartungen herauszufinden, was ihnen gefällt und was nicht. So entdecken sie ihre Individualität inmitten von Vielfalt.⁸⁴ Beim freien Spiel, bei Bewegungsangeboten, beim kreativen Ausdruck, beim Bauen oder Experimentieren haben Kinder Gelegenheit, Aktivitäten und Materialien nach eigenen Vorlieben auszuwählen. Beim Händewaschen, Zähneputzen, Eincremen mit Sonnencreme, Umziehen oder beim Toilettengang bestehen alltägliche Lerngelegenheiten zur Selbstfürsorge.⁸⁵ Im Kontakt mit Gleichaltrigen nehmen Kinder Ähnlichkeiten und Unterschiede neugierig und interessiert wahr.

HINWEIS Ein altersgerechter Umgang mit Sexualität ist ein wichtiger Bestandteil der Prävention sexualisierter Gewalt.⁸⁶ Dies umfasst, dass Kinder ihren Körper kennen, Grenzen bei sich und anderen achten und wissen, dass sie sich bei Unsicherheit oder Unwohlsein Hilfe holen können. Dadurch sind sie in der Lage, grenzverletzendes Verhalten oder Übergriffe klarer zu erkennen und zu benennen. Zudem können sie solchen Situationen widersprechen und Unterstützung einfordern. Pädagogische Fachkräfte und

Kindertagespflegepersonen leisten dazu einen wichtigen Beitrag, indem sie eine offene, wertschätzende und schützende Gesprächskultur fördern.⁸⁷

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen begleiten Kinder aufmerksam und sensibel. Sie handeln aber auch klar und greifen verlässlich bei Grenzverletzungen ein. Durch transparente Absprachen und gemeinsam mit den Kindern erarbeitete Regeln entsteht dieser sichere Rahmen.⁸⁸

Familien gehen mit Themen wie Körper, Nähe und Geschlechtlichkeit ganz unterschiedlich um. Umso wichtiger ist ein vertrauensvoller Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Eltern. So können Kinder erleben, dass ihre Fragen und Gefühle ernst genommen werden und sie in ihrer Entwicklung respektvoll unterstützt werden, selbst wenn es abweichende Ansichten in ihren verschiedenen Lebensbereichen gibt.⁸⁹

Bewegung

Im Sinne einer alltagsintegrierten Didaktik wird Bewegung als selbstverständlicher Bestandteil des pädagogischen Alltags und nicht als separates Angebot verstanden. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen nutzen wiederkehrende Alltagssituationen (z. B. Übergänge, Freispielphasen, Wege im Haus oder im Außengelände) gezielt für bewegungsreiche Impulse.⁹⁰

Eine alltagsintegrierte Ausrichtung ermöglicht eine inklusive Gestaltung von Bewegungsangeboten. Unterschiedliche motorische Voraussetzungen, Temperamente oder Unterstützungsbedarfe werden berücksichtigt, indem Bewegungsanlässe flexibel gestaltet und individuell begleitet werden. Insgesamt wird Professionalität im bewegungsbezogenen Alltag dort sichtbar, wo pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Bewegung als aktiv zu gestaltenden Erziehungs- und Bildungsprozess verstehen, alltägliche Situationen bewusst nutzen und Kinder in ihrer Aktivität ernst nehmen.⁹¹

Kinder machen vielfältige Bewegungserfahrungen und erwerben im Bereich der Grobmotorik grundlegende Fertigkeiten, indem sie z. B. ihr Gleichgewicht halten, Bälle werfen und fangen, rückwärtslaufen, sowie ein- und beidbeinig springen. Diese Fertigkeiten fördern Körperbewusstsein, Koordination und Selbstvertrauen in die eigene Bewegungskompetenz. Die Feinmotorik entwickelt sich durch den aktiven und zunehmend sicheren Umgang mit Materialien wie Papier, Schere und Stiften. Beim Ausmalen lernen



Kinder, ihre Handbewegungen gezielt zu steuern und werden schrittweise auf weiterführende Lern- und Schreibprozesse vorbereitet.⁹²

Ernährung

Das Thema Ernährung eignet sich in besonderer Weise für alltagsintegrierte didaktische Prozesse dank der Strukturierung des Tages durch wiederkehrende Mahlzeiten. Essen und Trinken sind fest im Tagesablauf verankert und für Kinder ein dauerhaft präsent Thema. Gerade diese Alltäglichkeit macht Mahlzeiten zu einem geeigneten Ausgangspunkt für Erziehungs- und Bildungsprozesse. In Essenssituationen können Kinder herausfinden, was ihrem Körper guttut, was ihnen schmeckt oder ihren Geschmack nicht trifft.⁹³

Insbesondere in der Kindertagespflege ergeben sich durch die enge Anbindung an den Alltag zahlreiche Gelegenheiten, Erfahrungen rund um Nahrungszubereitung und -aufnahme bewusst aufzugreifen. In Mahlzeitsituationen verbinden sich Versorgung, Erziehung und Bildung auf natürliche Weise. Ohne zusätzliche Angebote entstehen vielfältige Lern- und Gesprächsanlässe, etwa beim Vergleichen von Mengen oder im Gespräch über Geschmack, Temperatur und die Konsistenz von Speisen.⁹⁴

Raum und Material

Bewegung und Ruhe

Für eine bewegungsfreundliche Alltagsgestaltung sind ausreichend Raum, vielseitige Materialien und flexible Möbel ebenso bedeutsam wie gezielte bewegungspädagogische Angebote. Bewegungsimpulse können überall dort entstehen, wo Kinder sich im Alltag aufhalten: im Gruppenraum, im Flur, im Außengelände, im Garten oder auf Wegen zwischen verschiedenen Bereichen. Entscheidend ist nicht der Raum an sich, sondern die Haltung der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen, Bewegung als selbstverständlichen Bestandteil des Alltags bewusst zuzulassen und zu initiieren.⁹⁵

Räume innen und außen können durch kleine Veränderungen bewegungsanregend gestaltet werden. In Innenräumen eröffnen flexible Möbel, freie Flächen, mobile Materialien oder variabel nutzbare Einrichtungsgegenstände Kindern vielfältige Möglichkeiten, sich auszuprobieren.⁹⁶

Im Außengelände ermöglicht ein modelliertes Gelände vielfältige Raum- und Bewegungserfahrungen und bietet motorische Herausforderungen für unterschiedliche Altersgruppen. Die Gliederung des Geländes schafft zudem Freiräume für verschiedene Nutzungsansprüche und Spielbedürfnisse. Unterschiedliche Spielbereiche und Abgrenzungen unterstützen die individuellen Bedürfnisse der Kinder nach Ruhe und Bewegung. Gleichzeitig wird das Bewegungstempo im Gelände reduziert, da Kinder nicht ungebremst über große Flächen laufen, sondern durch Geländemodellierungen oder Bepflanzung immer wieder verlangsamt werden.⁹⁷

In Innenräumen werden Tische zu Höhlen, Matten

zu Bewegungsflächen, Podeste zu Balancier- oder Sprungelementen. Eine offene Raumstruktur unterstützt selbstständiges Handeln und lädt zu spontanen Bewegungsimpulsen ein. Die Materialauswahl ist dabei alltagsnah, vielseitig und offen gestaltet. Materialien wie Kissen, Decken, Tücher, Seile, Reifen, Kästen oder Naturmaterialien ermöglichen unterschiedlichste Bewegungs- und Körpererfahrungen, ohne feste Nutzungsvorgaben zu machen. Sie regen Fantasie, Kreativität und eigenständiges Entdecken an und lassen sich flexibel an unterschiedliche Alters- und Entwicklungsstufen anpassen. Wichtig ist, dass Materialien gut erreichbar sind und Kinder sie selbstständig nutzen dürfen.⁹⁸

Beispiele:⁹⁹

- ▶ Bewegungslandschaften bieten vielfältige Möglichkeiten zum selbstbestimmten, fantasievollen Spiel. Räume wie Bewegungsraum, Eingangshalle oder Mehrzweckraum werden zu ‚Landschaften‘: Es entstehen Gräben zum Überspringen, Hügel und Berge zum Klettern und Springen, Stege zum Balancieren, Abhänge zum Rutschen und Tunnel zum Durchkriechen. Für jüngere Kinder werden bodennahe Elemente, wie Matten, Kissen oder flache Kästen, eingesetzt, ältere Kinder können auch die Höhe für Kletterlandschaften nutzen.
- ▶ Bewegungsbaustellen arbeiten mit einfachen Materialien, wie Kisten, Brettern, Rohren oder Reifen. Die Kinder bauen daraus eigene Bewegungsparcours, Brücken, Wippen oder

Kletterelemente. Die Materialien geben kaum Vorgaben, sodass Kreativität, Fantasie und Zusammenarbeit besonders gefordert werden.

Auch Musik lässt sich gut einbinden: Rhythmus, Klang und Tempo wirken unmittelbar auf den Körper und laden zu spontaner Bewegung ein. Musik kann Bewegungen strukturieren, intensivieren oder beruhigen und bietet vielfältige Anlässe für Tanz, freies Bewegen oder gemeinsame Bewegungsspiele. Bewegung und Musik ergänzen sich dabei wechselseitig und unterstützen sowohl motorische als auch emotionale und soziale Lernprozesse.¹⁰⁰ **B 5** ➔

Ernährung

Damit Mahlzeiten als qualitative Erziehungs- und Bildungsgelegenheiten wirksam werden können, braucht es eine Umgebung, die selbstständiges Handeln, Sinneserfahrungen und Interaktion unterstützt. Materialauswahl und Raumgestaltung übernehmen dabei eine pädagogische Funktion.¹⁰³ Utensilien sollten alltagsnah, handhabbar und vielfältig sein. Kindgerechtes Geschirr, unterschiedlich große Löffel, Schöpfer oder Zangen ermöglichen es Kindern, selbst zu portionieren und motorische Fähigkeiten zu erproben. Transparente Gefäße, Messbecher oder Schüsseln laden zum Vergleichen von Mengen ein und unterstützen mathematische Erfahrungen. Unterschiedliche

Didaktische Impulse

Gesundheitsförderung im Bereich der Kindertagesbetreuung basiert auf einem ganzheitlichen Verständnis von Gesundheit im Sinne eines biopsychosozialen Modells.¹⁰⁶ Didaktische Impulse orientieren sich daher weniger an isolierten Angeboten, sondern vielmehr an der Gestaltung von Lebens- und Erfahrungsräumen, in denen Kinder Gesundheit als etwas Ganzheitliches alltagsnah erleben können.¹⁰⁷ Zentral ist dabei die Frage, wie pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Bedingungen schaffen, die Kinder in ihrer Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und ihrem Wohlbefinden stärken. Wichtiger Impuls ist die Sensibilisierung für die eigene Körper- und Gefühlswahrnehmung.¹⁰⁸ Kinder lernen,

Bewegung braucht auch Phasen der Ruhe. Rückzugsmöglichkeiten, wie Kissen, Matten, Trennelemente oder kleine geschützte Bereiche, ermöglichen Kindern, zur Ruhe zu kommen und ihren eigenen Rhythmus wahrzunehmen.¹⁰¹

Zu den Körpererfahrungen der Kinder zählen auch ihre Sinnesindrücke. Im Garten finden sich unterschiedliche Oberflächen wie Kies, Sand, Steine, Gras, Rindenmulch, Holz, gepflasterte Flächen oder Findlinge. Diese Vielfalt ermöglicht natürliche Sinneserfahrungen, die Kinder im Spiel ganz nebenbei entdecken und nutzen können, etwa im Erleben von Gegensätzen wie glatt und rau, kühl und warm, rund und eckig oder weich und hart.¹⁰²

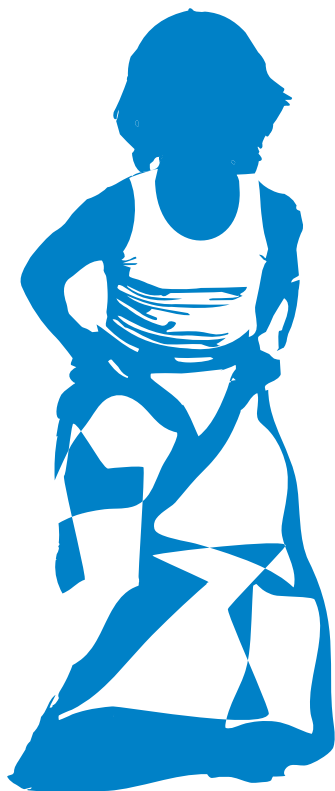
Oberflächen, Gewichte und Temperaturen sprechen die Sinne an und fördern Wahrnehmung und Neugier.¹⁰⁴

Auch die räumliche Gestaltung beeinflusst die Essensatmosphäre: eine ruhige, übersichtliche Umgebung mit ausreichend Platz unterstützt Konzentration, Kommunikation und gemeinsames Erleben.¹⁰⁵ Flexible Sitzordnungen ermöglichen Nähe, Austausch und Teilhabe. Niedrige Regale oder erreichbare Ablagen fördern Selbstständigkeit, etwa beim Holen von Geschirr oder beim Abräumen. Sichtbare Strukturen und wiederkehrende Abläufe geben Orientierung und Sicherheit.

Signale wie Hunger, Müdigkeit oder Emotionen zu erkennen, zu benennen und einzuordnen. Darauf aufbauend entwickeln Kinder eigene Strategien, angemessen auf ihre Bedürfnisse zu reagieren. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen begleiten dies feinfühlig und unterstützend, ohne die Eigenaktivität der Kinder zu ersetzen. Dabei achten sie auf das Eingebundensein aller Kinder und die Ausgestaltung partizipativer Strukturen.¹⁰⁹

Bewegungsangebote

Alltagsintegrierte Bewegungsimpulse verbinden vorbereitete Strukturen mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen planen und begleiten diese Angebote, beziehen die Kinder ein und schaffen anregende Bewegungsräume. Die Bewegungsangebote greifen altersangemessen gezielt individuelle Interessen der Kinder auf, z. B. Tanz oder Parkour. **A 2.3** Die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson sorgt für Sicherheit, unterstützt bei Bedarf und nutzt die Situationen für pädagogische Diagnostik.¹¹⁰



Ernährung

Im Elementarbereich erfolgt Ernährungsbildung vor allem ganzheitlich im Alltag und in den täglichen Routinen und wird durch Projektangebote ergänzt. Im Hortalltag können gezielte Angebote das Thema Ernährung sinnvoll aufgreifen und vertiefen. Kinder haben hier die Möglichkeit, aktiv mitzuwirken, z. B. beim Zubereiten von Smoothies oder beim gemeinsamen Kochen und Backen. Durch solche praktischen Aktivitäten lernen sie Lebensmittel bewusst kennen, entwickeln ein Verständnis für ausgewogene Ernährung und erleben, dass gesundes Essen Spaß machen kann. Weitere

Dies kann durch regelmäßig stattfindende bewegungspädagogische Einheiten ergänzt werden. In ‚Bewegungsstunden‘ oder ‚Sportzeiten‘ können bestimmte Inhalte wie Regelspiele, Tanzen, Bewegung nach Musik oder das Erproben von Geräten im Vordergrund stehen. Dies bietet die Möglichkeit, motorische Fähigkeiten gezielt zu fördern. Trotz klarer Struktur bleibt Raum für eigene Ideen und freies Ausprobieren. Rituale, wie gemeinsames Singen zu Beginn oder Abschluss, stärken das Gemeinschaftsgefühl und bilden eine Brücke zu Aspekten der ästhetisch-künstlerischen Erziehungs- und Bildungsimpulse.¹¹¹

B 5

Angeleitete Bewegungsangebote werden jedoch nicht als starres Vor- und Nachmachen verstanden: Vielmehr geht es darum, Bewegungsaufgaben zu stellen, bei denen die Kinder selbst verschiedene Lösungswege entdecken können. Beispiele dafür sind Seilspringen, Gummitwist, Bälle auf eine Zielscheibe werfen, Sandsäckchen in bestimmte Zonen werfen, Balancieren oder Hüpfen, auch einbeinig, oder das Rollen von Gegenständen auf einer schiefen Ebene.¹¹² Auch Kooperationen mit einer nahe gelegenen Schule (z. B. zur Nutzung der Sporthalle) und mit Sportvereinen bieten zusätzliche Möglichkeiten, kindgerechte Bewegungsangebote anzubieten und den Kindern abwechslungsreiche Bewegungserfahrungen zu ermöglichen.¹¹³

Handlungsansätze zum Thema Ernährungsförderung beziehen sich beispielsweise auf Impulse, neue und unbekanntere Speisen zu probieren, gemeinsame Speisenplanung, Themenwochen und andere kreative Anregungen.¹¹⁴ Von der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson gesetzte Impulse gehen Hand in Hand mit dem gemeinsamen Erforschen und Erkunden von Lebensmitteln mit Kindern.¹¹⁵ Auch Experimente können durchgeführt werden.

B 3.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus

Basale Kompetenzen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Im Bereich der motorischen Entwicklung ist ca. ab dem 5. Lebensjahr bis zum Übergang in die Schule die Entwicklung der Feinmotorik von besonderer Bedeutung. Grundlegend ist eine gute Koordination zwischen Fingern, Hand, Handgelenk und Schultern.¹¹⁶ Indem Kinder immer kleinräumigere und differenziertere Bewegungen ausführen können, zunehmend zielgerichtet agieren und Kraft-einsatz und Koordination verfeinern, erwerben sie die Grundlagen der Grafomotorik. Damit sind alle Vorgänge gemeint, bei denen ein Kind mit der Hand und einem Schreibgerät Zeichen auf eine Fläche bringt. Eine ausgeprägte Feinmotorik, insbesondere bei der Fingerbeweglichkeit, ist für den

Übergang in die Grundschule entscheidend, da die Stifthaltung davon maßgeblich beeinflusst wird. Hinzu kommt die visuomotorische Koordination, die u. a. für die visuelle Orientierung auf einem Blatt und die Einhaltung der Bewegungsrichtung beim Schreiben wichtig ist.¹¹⁷ Das Kind kann sicher mit Stiften, Schere und Papier umgehen, ausmalen und dabei die Umrisse einhalten.¹¹⁸

Zu den relevanten grobmotorischen Kompetenzen im Übergang zum Primarbereich gehören das Halten des Gleichgewichts, das Werfen und Fangen von Bällen sowie das ein- und zweibeinige Springen.¹¹⁹

Erziehungs- und Bildungsziele

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder darin,

- eine gesundheitsfördernde Lebensweise kennenzulernen.
- grundlegende Kompetenzen der Selbstfürsorge zu erwerben sowie gesundheitsförderliche Routinen schrittweise selbstständig zu gestalten.
- eigene Bedürfnisse, Gefühle und körperliche Signale wahrzunehmen, zu benennen und angemessen auszudrücken.
- ein positives Körper- und Selbstbild zu entwickeln.
- Vielfalt in Bezug auf Körper, Gesundheit und Ernährungsweisen als selbstverständlich wahrzunehmen und wertzuschätzen.

- körperliche und persönliche Grenzen bei sich und anderen wahrzunehmen und zu respektieren.
- grob- und feinmotorische Fertigkeiten zu entwickeln.
- Freude an Bewegung zu erleben.



B 3.3.3 Impulse pädagogischen Handelns

Wissen

- ▶ Wissen um die Bedeutung von Körperwahrnehmung, Bewegung und Gesundheit für die Entwicklung von Kindern (z. B. körperlich-motorische, sozial-emotionale, sprachliche und kognitive Entwicklung, Erfüllung von Grundbedürfnissen und Kinderrechten)
- ▶ Wissen über die Zusammenhänge von Körper, Bewegung und Gesundheit im Erleben und Handeln von Kindern (z. B. für Selbstwirksamkeit, Wohlbefinden, Identitätsentwicklung)
- ▶ Wissen um diversitätsbewusste und inklusive Perspektiven und deren Spannungsfelder (z. B. kulturelle, religiöse und individuelle Essgewohnheiten, lebensmittelbezogene Ernährungs- bzw. Verpflegungsbesonderheiten, unterschiedliche Bewegungs- und Ruhebedürfnisse, chronische Erkrankungen, gesellschaftliche Rollenerwartungen)
- ▶ Wissen über Grundlagen der Gesundheitsförderung und Prävention im Kindesalter (z. B. gesunde Ernährung, Mundgesundheit, Schlaf, Entspannung, Bewegung, Hygiene, Unfallprävention)
- ▶ Methodisches Wissen zur Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich aller inhaltlichen Bereiche des gesunden Aufwachsens (z. B. Bewegung, Ernährung/Verpflegung, Schlaf, Hygiene, Mundgesundheit, Sprache)

Haltung

- ▶ Wertschätzung und Sensibilität gegenüber individuellen Bedürfnissen, Interessen und Besonderheiten jedes Kindes, ohne diese zu bewerten (z. B. Bewegungs- und Ruhebedürfnisse, körperliche Ressourcen)
- ▶ Anerkennung von Bewegung, Mahlzeiten, Ruhephasen und gesundheitsförderlichen Routinen als Bestandteil des pädagogischen Auftrags und Berücksichtigung von deren Potenzial für ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsprozesse
- ▶ Achtsamkeit, Offenheit und eine positive Grundhaltung in Bezug auf Vielfalt, Individualität und Partizipation (z. B. unterschiedliche körperliche Voraussetzungen, Geschlechterzuschreibungen, Entwicklungsstände oder kulturelle Gewohnheiten)
- ▶ Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder, ihren Körper wahrzunehmen, Grenzen zu erkennen und beim Ausprobieren neue Kompetenzen zu entwickeln
- ▶ Reflexive Haltung gegenüber eigenen Einstellungen zu Körper, Bewegung und Gesundheit (z. B. bewusster Umgang mit eigenen Erwartungen, Vorbildfunktion in Bezug auf Bewegung, Ernährung, Gesundheit, Stereotypen und Körperbewusstsein sowie Offenheit für Feedback und Veränderung)

Können

- ▶ Interaktionskompetenz (z. B. Gestaltung von Mahlzeiten als Erziehungs- und Bildungssituationen, Wahrnehmung individueller Signale und Bedürfnisse der Kinder und angemessene Reaktion, partizipativer Einbezug von Kindern, professionelles Handeln bei Grenzüberschreitungen)
- ▶ Kommunikative Kompetenz (z. B. dialogische Begleitung von körper-, bewegungs- und gesundheitsbezogenen Alltagsituationen, wie Mahlzeiten, Unterstützung von Kindern bei der Wahrnehmung und Artikulation von Bedürfnissen, Gefühlen und Grenzen, Austausch im Team)
- ▶ Flexibilität in der Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse von Kindern mit Blick auf Körper, Bewegung und Gesundheit (z. B. situative Nutzung und Anpassung von Räumen, flexible Materialauswahl)
- ▶ Entwicklung gesundheitsförderlicher Abläufe und Routinen (z. B. Mundhygiene, Ermöglichung von Bewegung)
- ▶ Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenz (z. B. Erkennen körperlicher Signale, Bewegungsbedürfnisse, Belastungen oder Überforderung sowie individueller Entwicklungsverläufe)

Reflexionsfragen

Kinder

- ▶ Wie unterstütze ich Kinder dabei, Selbstfürsorge und Selbstbewusstsein zu entwickeln?
- ▶ Wie reagiere ich auf Kinder, die sich wenig oder ungerne bewegen / viel oder wenig essen? Lasse ich zu, unterstütze oder begrenze ich sie?
- ▶ In welchen Alltagssituationen kann ich Bewegung bewusster einbeziehen (z. B. beim Anziehen, Aufräumen, Übergängen)?
- ▶ Wie wird die Interaktion beim Essen kindgerecht, respektvoll und responsiv gestaltet?
- ▶ Welche Regeln und Rituale rund ums Essen passen zu einem vielfältigen pädagogischen Alltag?

Kontexte (Rahmenbedingungen)

- ▶ Wie beziehe ich Familien und den Sozialraum in Bewegungs-, Körper- und Gesundheitsangebote ein?
- ▶ Wie vermittele ich zwischen den Regelungen der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle und eventuell gegensätzlichen Ansichten in der Familie?

Selbstreflexion

- ▶ Welche persönlichen Erfahrungen von Bewegung, Körper, Ernährung und ‚richtigem Verhalten‘ prägen mein pädagogisches Handeln?
- ▶ Wie kann ich Kindern Eigenverantwortung zutrauen und zugleich meine professionelle Verantwortung zwischen Schutz, Förderung und Freiheit bewusst ausbalancieren?

- 1 Zimmer, 2025, S. 192 f.
- 2 Gosch, 2019, S. 10.
- 3 Geene, Richter-Kornweitz & Strehmel, 2016, S. 233.
- 4 Ebd., S. 231 ff.
- 5 SMK, 2011, S. 41.
- 6 Gosch, 2019, S. 48.
- 7 Altenhöner & Makowsky, 2025, S. 205.
- 8 Ebd., S. 192 f.
- 9 Sting, 2020, S. 515.
- 10 Gosch, 2019, S. 14 f.
- 11 SMK, 2011.
- 12 Zimmer, 2025, S. 175.
- 13 Gosch, 2019, S. 9 f.
- 14 Ebd.
- 15 Gosch, 2019, S. 127.
- 16 Kölch, Ziegenhain, Nöhring & Köhler- Dauner, 2022, S. 9.
- 17 Ebd., S. 11 f.
- 18 Gosch, 2019, S. 21 ff.
- 19 Posawatz, 2021, S. 163.
- 20 SMK, 2011.
- 21 SMK, 2011, S. 41; Gosch, 2019, S. 106 f.
- 22 Rohrman, Wanzeck-Sielert, Holodynski, Gutknecht & Schöler, 2023, S. 89.
- 23 Zimmer, 2025, S. 171 f.
- 24 Gosch, 2019, S. 21.
- 25 Rohrman et al., 2023, S. 98.
- 26 Ebd., S. 16.
- 27 SMK, 2011, S. 47 f.
- 28 Maywald, 2024, S. 16 f.
- 29 Ebd.
- 30 Maywald, 2024, S. 111 f.
- 31 Focks, 2024, S. 19.
- 32 Rohrman et al., 2023, S. 211.
- 33 Focks, 2024, S. 1.
- 34 Ebd., S. 49.
- 35 Focks, 2024, S. 19.
- 36 Maywald, 2024, S. 79 f.
- 37 Landesarbeitsgemeinschaft Mädchen* und junge Frauen* in Sachsen e.V., Landesarbeitsgemeinschaft Jungen- und Männerarbeit Sachsen e.V. & Landesarbeitsgemeinschaft Queeres Netzwerk Sachsen e.V., 2020, S. 17.
- 38 Posawatz, 2021, S. 169 f.; Zimmer, 2025, S. 175 ff.; Gosch, 2019, S. 94.
- 39 Posawatz, 2021, S. 164 f.
- 40 Gosch, 2019, S. 94 f.
- 41 Graf & Ferarri, 2019, S. 83 f.
- 42 SMK, 2011, S. 44.
- 43 Zimmer, 2025, S. 174 ff.
- 44 Ebd.
- 45 Altenhöner & Makowsky, 2025, S. 193 ff.; Posawatz, 2021, S. 168.
- 46 Zimmer, 2025, S. 173 ff.; JFMK & KMK, 2022.
- 47 Gosch, 2019, S. 95.
- 48 Nentwig-Gesemann & Walther, 2024, S. 33 f.
- 49 Schönfeld, Lonnemann, Walter-Laager & Hildebrandt, 2025; SMK, 2011, S. 48.
- 50 Gosch, 2019, S. 83 f.
- 51 Schönfeld et al., 2025, S. 95.
- 52 Goerg, 2024, S. 8.
- 53 Schönfeld et al., 2025, S. 96.
- 54 Gosch, 2019, S. 65 f.
- 55 Nentwig-Gesemann & Walther, 2024, S. 25.
- 56 Ebd., S. 17 f.
- 57 Nentwig-Gesemann & Walther, 2024, S. 24.
- 58 Ebd., S. 8 f.
- 59 Gosch, 2019, S. 170.
- 60 SMK, 2011, S. 41 f.
- 61 Maywald, 2022, S. 58.
- 62 Focks, 2024, S. 152.
- 63 Focks, 2024, S. 153, 195; Graf & Ferarri, 2019, S. 83 f.
- 64 Rohrman et al., 2023, S. 68 f.; SMK, 2011, S. 43.
- 65 Maywald, 2024, S. 75 ff.
- 66 Maywald, 2024, S. 86 ff.; Rohrman et al., 2023, S. 195 f.
- 67 Maywald, 2024, S. 86 ff.; Rohrman et al., 2019, S. 195 f.
- 68 Zimmer, 2025, S. 177 ff.
- 69 Gosch, 2019, S. 127 ff.
- 70 Zimmer, 2025, S. 181.
- 71 Bense, 2023, S. 12.
- 72 Ebd., S. 7.
- 73 Rohrman et al., 2023, S. 27 f.
- 74 Ebd., S. 211.
- 75 Schröder, 2025.
- 76 Nentwig-Gesemann & Walther, 2024, S. 34 f.
- 77 Gosch, 2019, S. 81.
- 78 Ebd., S. 80 ff.
- 79 Nentwig-Gesemann & Walther, 2024, S. 13.
- 80 Ebd., S. 19, 33 ff.
- 81 Gosch, 2019, S. 139.
- 82 Geene et al., 2016, S. 233.
- 83 SMK, 2011, S. 43.
- 84 Maywald, 2024, S. 89 f.
- 85 SMK, 2011, S. 47.
- 86 Maywald, 2024, S. 53.

- 87 Ebd.
- 88 Maywald, 2024, S. 81 f.
- 89 Maywald, 2024, S. 95; Rohrmann et al., 2023, 231 f.
- 90 Zimmer, 2025, S. 177.
- 91 Ebd., S. 182 ff.
- 92 Gosch, 2019, S. 94.
- 93 Methfessel et al., 2021, S. 157.
- 94 SMK, 2011, S. 49.
- 95 Gosch, 2019, S. 99.
- 96 Schneider, 2025, S. 526 f.
- 97 SLfG, 2018, S. 22.
- 98 Zimmer, 2025, S. 178 ff.
- 99 Ebd., S. 179.
- 100 Gosch, 2019, S. 95.
- 101 SMK, 2011, S. 45 f.
- 102 SLfG, 2018, S. 14.
- 103 Methfessel et al., 2021, S. 249.
- 104 Goerg, 2024, S. 30.
- 105 Ebd.
- 106 SMK, 2011, S. 47; Gosch, 2019, S. 9.
- 107 SMK, 2011, S. 47; Gosch, 2019, S. 9.
- 108 SMK, 2011, S. 40.
- 109 Gosch, 2019, S. 171; Altenhöner & Makowsky, 2025, S. 199 f.
- 110 Zimmer, 2025, S. 179.
- 111 Ebd., S. 177 f.
- 112 Zimmer, 2025,
- 113 Schneider, 2025, S. 526.
- 114 Gosch, 2019, S. 80 f.; Schneider, 2025, S. 533 f.
- 115 Methfessel et al., 2021, S. 123.
- 116 Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 189; Posawatz, 2021, S. 173.
- 117 Rosenkötter, 2021, S. 61 f.
- 118 Ebd., S. 58 f.
- 119 Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 188.

B 4 Philosophie, Ethik und Religion

Kinder begegnen der Welt mit großer Neugier und stellen Fragen nach Sinn, Gerechtigkeit, Leben und Zukunft. Philosophie, Ethik und Religion eröffnen einen Bildungsraum, in dem Kinder Wege entdecken können, mit diesen Fragen umzugehen. Sie sind in der Lage, Welt zu verstehen und eigene Deutungen und Orientierung zu entwickeln. Die drei Bereiche sind über ihren gemeinsamen Gegenstand des Selbst- und Weltverstehens in einer vielfältigen Lebenswelt miteinander verbunden, unterscheiden sich jedoch in den Zugängen: Philosophie fördert das Staunen und Fragen über die Welt, Ethik strukturiert moralische Urteilsbildung und verantwortliches Handeln, Religion ermöglicht Sinn-, Hoffnungs- und Transzendenzbezüge.

Gemeinsam setzen alle drei Bereiche voraus, dass Kinder über die notwendigen sprachlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Bedingungen verfügen, um sich ausdrücken zu können. Die entscheidende Grundlage für den Erziehungs- und Bildungsbereich ist Vertrauen: Vertrauen in Beziehungen, Vertrauen in die Verlässlichkeit der Umgebung und Vertrauen in die eigene Fähigkeit, sich die Welt zu erschließen.

Der Erziehungs- und Bildungsbereich orientiert sich an zentralen menschenrechtlichen Prinzipien. Die UN-Kinderrechtskonvention garantiert das Recht des Kindes, Fragen zu stellen, Gedanken auszudrücken, den eigenen Bildungsprozess aktiv zu gestalten und nicht zuletzt das Recht auf Religion. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung schaffen hierfür Rahmenbedingungen. Die Anerkennung religiöser Pluralität zählt dabei zu den Qualitätsmerkmalen von Erziehung und Bildung. Jedes Kind findet sich mit seiner familiären Kultur, seinem Glauben, seiner Sprache, seiner Religion und seinem Geschlecht in der Einrichtung wieder und fühlt sich wertgeschätzt. Der Erziehungs- und Bildungsbereich vermeidet vorgegebene Antworten und bietet stattdessen Begegnungen, Gesprächsanlässe und Erfahrungsräume, in denen Kinder sich selbst und die Vielfalt der Welt respektvoll entdecken können und ermutigt werden, ihr Leben zu gestalten. [A 2.4 >](#)

B 4.1 Einführung in den Bereich Philosophie, Ethik und Religion

Kinder begegnen der Welt von Anfang an als aktiv Forschende, Wahrnehmende und Deutende. Sie versuchen, Erlebtes in einen größeren Zusammenhang zu setzen, Unsicherheiten zu ordnen und dem eigenen Leben Bedeutung zu verleihen. Daraus entstehen grundlegende Fragen: Was ist Leben und Tod? Was ist gerecht und ungerecht? Warum gibt es Glück und Leid? Woraus entsteht Hoffnung und Verzweiflung? Solche Fragen sind

existentiell. Sie erwachsen aus Erfahrungen und Beobachtungen, aus Gesprächen, Geschichten, Ritualen und sozialen Beziehungen und gehören ganz selbstverständlich zur Lebenswelt von Kindern. Die Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen des Lebens wird dabei von drei Perspektiven getragen, die in Beziehung zueinander stehen.

Philosophie

Philosophie ist die Suche nach Gründen, Zusammenhängen und Orientierungen im Denken. Sie hat ihren Ursprung im Staunen und im Bedürfnis, Phänomene verstehbar zu machen. Kinder stellen bereits in ihrer frühen Kindheit Fragen nach Ursprung, Zukunft, Wahrheit oder Gerechtigkeit. Philosophieren mit Kindern gibt diesen Fragen einen methodischen Rahmen, der durch Dialog, begründetes Denken, Perspektivwechsel und Offenheit geprägt ist. Weil Kinder die Welt ‚im

Dialog‘ entdecken, sind philosophische Gespräche ein wesentliches Instrument, um diese Weltaneignung zu fördern.¹

In einer von kultureller, religiöser und sozialer Vielfalt geprägten Gesellschaft gewinnt das Philosophieren mit Kindern an Bedeutung, denn es unterstützt sie dabei, den Herausforderungen einer offenen, sich wandelnden Welt mit Haltung, Empathie und Mut zu begegnen. **A 2.5 >>**

Ethik

Ethik befasst sich mit moralischen Fragen und Orientierung im Handeln. Sie fragt: Wie sollen wir leben? Was ist gerecht? Wie und wofür übernehmen wir Verantwortung? Moralische Urteilsbildung entsteht aus konkreten Erfahrungen im Alltag – aus Aushandlungen, Konflikten, Entscheidungen und sozialen Beziehungen. Ethikpädagogik unterstützt Kinder dabei, moralische Fragen bewusst wahrzunehmen, ihre Antworten zu

entwickeln, Alternativen zu erwägen und Verantwortung zu übernehmen.² Voraussetzung hierfür ist eine atmosphärische und soziale Basis des Vertrauens. Nur wer sich sicher fühlt, kann moralische Konflikte reflektieren, eine eigene Position entwickeln und Ungewissheit aushalten. In einer Atmosphäre der Angst, Bewertung oder Überforderung dagegen verengen sich Denkwege.

Religion

Religion eröffnet eine Perspektive des Verstehens, die die Gesamtheit des Lebens in den Blick nimmt: Ursprung, Endlichkeit, Hoffnung, Schuld, Vergebung, Verbundenheit und Transzendenz. Religiöse Bildung versteht sich als Begleitung der Sinnsuche von Kindern und bedeutet nicht, Glaubensüberzeugungen zu vermitteln. Kinder entwickeln eigene religiöse Vorstellungen, Geschichten, Deutungen und Bilder. Die religiöse Entwicklung aller Kinder ist eng mit Bindung und Grundvertrauen verbunden: Vertrauen in das Leben, in Zugehörigkeit, in Beziehungen und, je nach dem eigenen Werden und Kontext, auch Vertrauen in einen tragenden Grund oder Gott. Religiöse Bildung ermöglicht Kindern, diese Erfahrungen sprachlich, symbolisch und in Ritualen zu gestalten, ohne bestimmte Traditionen vorzugeben. Religion wird als Deutungsangebot verstanden.³



Verbindung der Bereiche und gemeinsame Grundhaltung

Philosophie, Ethik und Religion teilen wesentliche Merkmale: Sie fördern Reflexion, weiten den Blickwinkel, stärken Dialogfähigkeit und unterstützen dabei, in einer komplexen Welt Orientierung zu finden. Alle drei Bereiche setzen eine pädagogische Haltung voraus, die von Offenheit, Respekt, Anerkennung und Vertrauen geprägt ist. Vertrauen ist in Bezug auf das eigene Wissen und Denken bedeutsam und dabei nicht nur emotional. Gerade da, wo Kinder Vertrauen in ihre eigenen Gedanken, in den

dialogischen Raum und zu den Bezugspersonen entwickeln, wagen sie es, existenzielle Fragen auszusprechen und komplexe Überlegungen weiterzuverfolgen. Das Gespräch und die unmittelbare Begegnung sind daher unverzichtbare Elemente des gemeinsamen methodischen Handelns im Erziehungs- und Bildungsbereich. Durch diese werden emotionale Zugänge ermöglicht, konkretes Erleben reflektiert und soziales Handeln gefördert.

B 4.2 Kinder im Fokus

Kinder als aktive Sinn- und Weltdeutende

Kinder versuchen früh, ihre Erfahrungen in Bedeutung zu überführen. Sie entwickeln Hypothesen, erzählen Geschichten, vergleichen Erlebtes und stellen Verbindungen zwischen Beobachtungen und inneren Vorstellungen her.⁴ Sie sind ständig dabei, die Welt zu interpretieren – und dieses Deuten ist zutiefst philosophisch. Weltaneignung vollziehen Kinder multiperspektivisch: sie denken, fühlen, handeln und deuten zugleich. Sie nutzen ästhetische, sprachliche, körperliche und soziale Ausdrucksformen, um sich mit Sinnfragen auseinanderzusetzen. **A 2.3 > B 1 > B 2 > B 3 > B 5 >**

Kinder zeigen bereits in der frühen Kindheit intuitive moralische Kompetenzen. Sie erkennen Ungerechtigkeit, reagieren mit Empathie, benennen Verletzungen und suchen Lösungen für Konflikte. Moralisches Urteilen entsteht aus Beziehungserfahrungen, sozialer Resonanz und aus dem dialogischen Austausch darüber, was angemessen

ist. Moralische Entwicklung basiert wesentlich auf Vertrauen: darauf, dass eigene Gefühle ernst genommen werden, dass Konflikte besprechbar sind und dass Regeln verlässlich gelten. Kinder benötigen diesen sicheren Rahmen, um moralische Fragen differenziert zu reflektieren.⁵

Philosophische und theologische Ansätze bauen darauf, dass Kinder eigenständig denken, beurteilen und interpretieren und nicht nur Erklärungen erhalten. Sie entwickeln Argumente, überprüfen Annahmen, hinterfragen Selbstverständlichkeiten und entwerfen neue Ideen.⁶ Kinder sind ‚religiös ansprechbar‘ und zugleich ‚kritisch denkfähig‘, sie können Vorstellungen über Ursprung, Ende, Gerechtigkeit oder Gott bilden und reflektieren. Pädagogische Prozesse fördern diese Mündigkeit, indem sie Denkräume öffnen, Fragen ermutigen und vielfältige Ausdrucksformen ermöglichen.

Kinder in einer vielfältigen Gesellschaft

Kinder begegnen in der Welt, in der sie aufwachsen, einer Vielzahl kulturell, religiös und weltanschaulich geprägter Ausdrucksformen. Unterschiedliche Sprachen, Rituale, Familienkulturen

und Werte prägen ihren Alltag.⁷ Diese gelebte Vielfalt eröffnet Kindern die Chance, unterschiedliche Sichtweisen kennenzulernen, sich zu orientieren und eigene Wertvorstellungen zu

entwickeln. Diese Vielfalt verlangt wiederum Vertrauen: in Anerkennung, in den sozialen Raum und in die Bedeutung der eigenen Biografie. Zugehörigkeit zu erleben, ist eine Voraussetzung dafür, Vielfalt zu erkunden. Kinder sollen erfahren, dass ihre Herkunft und Sprache ebenso wie ihre Religion wertgeschätzt werden – erst dann können sie andere Lebensweisen mit Offenheit kennenlernen. Diese Vielfalt fordert sie heraus, aus vielen möglichen Orientierungen eine eigene Wertebasis zu entwickeln.⁸ **A 2.4** >

In Einrichtungen der Kindertagesbetreuung treffen Kinder, Familien und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen mit vielfältigen kulturellen, sozialen und religiösen Prägungen aufeinander. Diese gelebte Vielfalt eröffnet Kindern die Chance, unterschiedliche Sichtweisen kennenzulernen, sich zu orientieren und eigene Wertvorstellungen zu entwickeln.

B 4.3 Professionelle Handlungskompetenz

B 4.3.1 Didaktik

Interaktionsqualität

Die Begleitung philosophischer, ethischer und religiöser Bildungsprozesse erfordert eine reflexive und dialogische Professionalität. Kinder benötigen verlässliche Erwachsene, die ihre Fragen ernst nehmen und sie nicht mit ihren Deutungsversuchen alleinlassen oder ihnen die eigenen Deutungsmuster vorgeben.⁹ Kernelemente der professionellen Handlungskompetenz sind:¹⁰

- Sensibilität für Fragen und Sinnbezüge der Kinder,
- aktives Zuhören und Aushalten von Pausen,
- Verlangsamung und Strukturierung von Gesprächen,
- Offenheit für Nicht-Wissen und Unsicherheit,

- wertschätzender Umgang mit allen Formen der Deutung von Kindern sowie
- Reflexion eigener Werte, Glaubensüberzeugungen und Vorannahmen.

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen schaffen einen Bildungsraum, der von Vertrauen, Beziehung und dialogischer Offenheit getragen wird. Diese Haltung ermöglicht Kindern, eigene philosophische, ethische oder religiöse Gedanken zu entwickeln und sich als kompetent zu erleben.

Alltagsintegrierte Bildung in den Bereichen Philosophie, Ethik und Religion

Philosophie

Kinder beschäftigen sich mit grundlegenden Fragen des Lebens und möchten ihrer Welt Sinn geben. Philosophieren befördert eigenständiges und kreatives Denken, kritisches Hinterfragen, Zuhören, Perspektivübernahme und das Aushalten von Unsicherheiten. Damit entwickeln Kinder Kompetenzen, die ihnen Orientierung, Beziehungsfähigkeit und verantwortungsvolles Handeln in einer komplexen, pluralistischen Welt ermöglichen.¹¹ **A 2.5** >

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen begleiten diese Prozesse sensibel und reflektiert. Sie schaffen Anlässe und Räume, in denen Kinder ihren Gedanken Ausdruck verleihen können, und regen dialogisches Denken an. Dazu gehört, Fragen und Zweifel ernst zu nehmen, vielfältige Sichtweisen zuzulassen und aufzuzeigen und eigene weltanschauliche Positionen im Rahmen von Werte- und Sinnbildung zu reflektieren.¹²

Ethik

Kinder entwickeln schon in der frühen Kindheit ein Gespür für Gerechtigkeit, Mitgefühl und Verantwortung und beschäftigen sich in der Folge mit moralischen Fragen. Im täglichen Miteinander erfahren sie, wie ihr eigenes Handeln andere beeinflusst, und lernen durch gemeinsames Erleben, Rückmeldung und Aushandlung, was als fair, hilfreich oder respektvoll gilt. Dabei werden Werte als soziale Praxis erfahren und nicht nur vermittelt.

In diesem Prozess übernehmen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen eine zentrale Rolle als Vorbild und Begleitung ein. Sie gestalten Situationen, in denen Werte wie Solidarität, Respekt, Verantwortung und Nachhaltigkeit erlebt, besprochen und verhandelt werden können. Zugleich reflektieren sie ihre eigenen Haltungen und erweitern bei Bedarf ihre Kenntnisse, um Vielfalt, kulturelle und religiöse Hintergründe sowie individuelle Wertekonflikte sensibel situativ wahrnehmen und in ihr pädagogisches Handeln einbeziehen zu können.¹³

Religion

Religiöse Bildung bietet Kindern eine Ressource für die Sinn- und Orientierungssuche. Sie ist eng mit Philosophie und Ethik verbunden und lädt dazu ein, die Welt als Ganzes und die eigene Rolle darin zu verstehen. Kinder begegnen religiösen Symbolen, Festen und Traditionen interessiert und möchten deren Bedeutung erkunden. Dabei suchen sie nach einem eigenen Zugang zu Glauben, Spiritualität und Sinnfragen.¹⁶

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen begleiten diese Prozesse, indem sie eine wertschätzende, vorurteilsbewusste Haltung einnehmen und Gelegenheiten schaffen, religiöse, kulturelle und weltanschauliche Vielfalt sichtbar und erfahrbar zu machen. Sie gestalten Rituale, Feste und Begegnungen transparent und partizipativ, beziehen die Familienvielfalt ein und ermöglichen Gespräche über unterschiedliche Glaubensformen und -deutungen.

Religiöse Bildung wird insbesondere auch durch eine basale Praxis möglich, die über

Ethik und Wertebildung werden als dialogischer Prozess verstanden, in dem Kinder lernen, Entscheidungen zu treffen, Perspektiven zu wechseln, Konflikte auszuhandeln und für ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen. Durch philosophische Gespräche und gemeinsames Nachdenken lassen sich Begriffe wie Gerechtigkeit, Freiheit oder Bedürfnisse mit Inhalt füllen.¹⁴

Gesellschaftliche und ökologische Herausforderungen werden auch in den nächsten Jahren weiter zunehmen. In diesem Kontext sind Fähigkeiten, wie komplexe Zusammenhänge zu erkennen, kritisch zu denken, kreative Lösungen zu entwickeln und neue Zukunftsbilder zu entwerfen, wichtiger denn je. **A 2.5** Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind Lernorte gelebter Werte. Sie bieten Erfahrungsräume, in denen Empathie und Verantwortungsbewusstsein gefördert werden.¹⁵



Wissensvermittlung hinausgeht und durch die Kinder Sinn auf einer spirituellen Ebene erleben. Dies geschieht durch Feiern, Stille, das Hören von Geschichten oder das Wahrnehmen der Natur.

Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind Orte gelebter Vielfalt und spiritueller Erfahrung. Dort lernen Kinder, eigene Überzeugungen und Werte zu entwickeln, sich selbst in einem größeren Zusammenhang zu begreifen und zum respektvollen sowie empathischen Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft beizutragen. **A 2.4**

Raum und Material

Räume und Materialien sind integraler Bestandteil einer werte-, kultur- und religionssensiblen Pädagogik. Sie ermöglichen Kindern, religiöse und ethische Konzepte sinnlich und sozial zu erfahren, fördern die Reflexion eigener Werte und die Auseinandersetzung mit Vielfalt und

Verschiedenheit. Gleichzeitig schaffen sie Verbindungen zwischen der Lebenswelt der Kinder, der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle und dem Sozialraum, wodurch Erziehung und Bildung zu einem ganzheitlichen und lebensnahen Prozess wird.

Materialien aus den Lebenswelten der Kinder

Alltags- und Erfahrungsbezüge der Kinder bilden den Ausgangspunkt für die Gestaltung von Materialien. Fotos aus den Lebenswelten der Kinder können Gesprächsanlässe schaffen und dazu einladen, über Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Vielfalt nachzudenken. **A 2.4** ➤ Kalender im Gruppenraum, die die Feiertage unterschiedlicher Religionen anzeigen, bieten eine Möglichkeit, Jahreszeiten und Rituale sichtbar zu machen und interreligiöse wie interkulturelle Bezüge miteinander zu teilen.

Zusätzlich können symbolische Objekte, Bilderbücher, Erzählmateriale oder Kreativangebote dazu beitragen, dass Kinder religiöse und ethische Inhalte aktiv erleben und gestalten. Beispielsweise können Kerzen, Gebetsmatten, festliche Dekorationen oder religiöse Symbole wie Chanukka-Leuchter oder Diwali-Lichter genutzt werden, um Rituale erlebbar zu machen und über deren Bedeutung ins Gespräch zu kommen.

Verbindung zum Sozialraum

Materialien und Räume innerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle lassen sich eng mit dem sozialen Umfeld der Kinder verknüpfen. Der Besuch verschiedener Kirchen, Moscheen, Synagogen oder Tempel in der näheren Umgebung ermöglicht Kindern, unterschiedliche religiöse Räume und deren Nutzung praktisch zu erfahren. Auch Kontakte zu lokalen

Glaubensgemeinschaften oder sozialen Einrichtungen können dazu genutzt werden, Rituale, Feste oder religiöse Praktiken direkt vor Ort kennenzulernen. Durch Bilder und Materialien im Gruppenraum können Erfahrungen aus dem Sozialraum nachbereitet und im Alltag der Einrichtung weiter reflektiert werden. **C 5** ➤

Räume als Erfahrungs- und Lernorte

Um die Selbstwirksamkeit, Partizipation und die Reflexion eigener Werte zu unterstützen, können Kinder in die Gestaltung der Räume einbezogen werden, beispielsweise durch das Aufhängen eigener Arbeiten, das Platzieren von Materialien oder das gemeinsame Dekorieren zu bestimmten Anlässen. Die Art, wie Räume genutzt werden, und die Auswahl von Materialien beeinflussen die implizite Wertebildung. Kinder erfahren Werte wie gegenseitigen Respekt, Kooperation, Mitgefühl und Vielfalt durch die konkrete Nutzung und

Interaktion im Raum:

- Gemeinsames Arbeiten an Materialien fördert soziale Fähigkeiten und ethische Sensibilität.
- Thematische Ecken können spezifische Themen wie Feste, Werte oder religiöse Symbole aufgreifen und zu Fragen nach Gerechtigkeit, Gemeinschaft oder religiösen Praktiken anregen.
- Flexible Raumnutzung ermöglicht Kindern, eigene Ideen einzubringen und selbstständig Zusammenhänge zu entdecken.

Didaktische Impulse

Philosophieren mit Kindern als Leitmethode

Philosophieren mit Kindern ist ein strukturierter Dialogprozess. Er beginnt mit einem Impuls: einer Geschichte, einem Bild, einem Gegenstand oder einer irritierenden Frage. Kinder werden ermutigt, Gedanken zu äußern, Zweifel zu formulieren und Ideen weiterzuentwickeln. Die Moderation durch die pädagogische Fachkraft bzw.

Kindertagespflegeperson sorgt für Struktur, ohne Inhalte vorzugeben. Ziel ist die gemeinsame Reflexion und nicht eine richtige Antwort.¹⁷ Dazu gehört die Einstellung, dass Widersprüche erlaubt sind, Unsicherheiten zum Denkprozess dazugehören und Gedanken nicht bewertet werden. **A 2.3 >>**

Ethik und Wertebildung im Alltag

Ethik entsteht im alltäglichen Miteinander: in Konflikten, beim Teilen, im Umgang mit Regeln und im Aushandeln gemeinsamer Anliegen. Philosophische Gespräche vertiefen diese Erfahrungen, indem sie moralische Dilemmata sichtbar machen, Perspektiven gegenüberstellen und Konsequenzen bedenken lassen. Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu begründen und Werte zu reflektieren.¹⁸ Vertrauen spielt hierbei eine doppelte Rolle: Kinder entwickeln Vertrauen in die Fairness ihres sozialen Umfelds und in ihre Fähigkeit, moralische Überlegungen anzustellen.

diese Aushandlungsprozesse zu begleiten, ohne vorschnell selbst eine Lösung vorzugeben.

Gerechtigkeit & Fairness: Wenn neue und besonders attraktive Spielmaterialien in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle auftauchen, entstehen schnell Situationen, in denen mehrere Kinder gleichzeitig ein Interesse dafür haben. Für pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen bieten solche Momente eine wertvolle Gelegenheit, mit Kindern über Fairness und Gerechtigkeit ins Gespräch zu kommen. Gemeinsam kann überlegt werden: „Was wäre in dieser Situation eine faire Lösung?“ „Müssen alle immer genau das Gleiche bekommen oder kann Fairness auch anders aussehen?“ Kinder entdecken dabei, dass gerecht nicht zwangsläufig bedeutet, dass alle gleichzeitig an der Reihe sind, sondern dass auch Absprachen, Reihenfolgen oder Wartezeiten eine Rolle spielen können. Auch die Möglichkeit, dass jemand freiwillig verzichtet oder anderen den Vortritt lässt, kann thematisiert werden. Solche Gespräche unterstützen Kinder darin, erste Vorstellungen von Gerechtigkeit, Rücksichtnahme und gemeinsamer Entscheidungsfindung zu entwickeln. Für pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen kann es hilfreich sein,

Empathie, soziale Regeln und Gemeinschaft:

Wenn Kinder ein anderes Kind vom Spiel ausschließen, entstehen schnell starke Gefühle. Diese Situationen können Anlass sein, über Zugehörigkeit, Ausgrenzung und Empathie ins Gespräch zu kommen. Gemeinsam kann überlegt werden: „Warum möchten wir manchmal lieber unter uns sein?“ „Wie fühlt es sich an, wenn man nicht mitspielen darf?“ Auch Fragen nach Trost und Unterstützung können eine Rolle spielen: „Wer oder was hilft mir, wenn ich traurig bin?“ Manchmal kann es auch stärkend sein, gemeinsam über den Satz nachzudenken: „Das halte ich aus! – Wie fühlt sich dieser Gedanke an?“ Solche Gespräche können dazu beitragen, dass Kinder lernen, eigene Gefühle und die Gefühle anderer wahrzunehmen und zu benennen. Solche Gespräche können schließlich zu einer gemeinsamen Reflexion führen: „Gibt es Regeln, die für alle gelten sollten, damit sich Kinder in der Gruppe willkommen fühlen?“ Für pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen kann es hilfreich sein, diese Situationen als Chance zu sehen, Empathie, Gemeinschaftssinn und soziale Verantwortung zu stärken und nicht nur als Konflikt einzuschätzen. **B 2 >>**

Besitz & Verantwortung:

Wenn Kinder persönliche Gegenstände mit in die Einrichtung bringen, entstehen häufig Fragen rund um Besitz, Teilen und Ausleihen. Für Kinder ist es eine wichtige Erfahrung zu klären, wem etwas gehört und was es bedeutet, Verantwortung für eigene Dinge zu tragen. Kinder können überlegen: „Wem gehört eigentlich etwas?“ Was bedeutet es, wenn jemand sagt: „Das ist meins?“ Gleichzeitig kann die Idee des Ausleihens

thematisiert werden: „Was bedeutet es, etwas auszuleihen?“ „Welche Absprachen braucht es dafür?“ Ebenso wichtig ist es, Kinder darin zu unterstützen, die Perspektive des anderen wahrzunehmen: „Wie fühlt sich das Kind, dem das Spielzeug gehört?“ „Wie fühlt sich das Kind, das gern damit spielen möchte?“ In solchen Situationen können pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Kinder dabei begleiten, eine Lösung zu finden, die für beide Seiten gut ist. Die Frage „Wie können wir eine Lösung finden, mit der beide Kinder zufrieden sind?“ lädt dazu ein, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen und gemeinsam nach fairen Vereinbarungen zu suchen.

Demokratie, Verantwortung und Aushandlung:

Wenn Kinder an der Entwicklung von Gruppenregeln beteiligt werden, erleben sie, dass ihr Zusammenleben gestaltet werden kann. Formate wie ein Gruppen- oder Kinderrat eröffnen die Möglichkeit, über bestehende Regeln nachzudenken und neue gemeinsam zu entwickeln. Zu Beginn kann gemeinsam gesammelt werden: „Welche Regeln gibt es in unserer Gruppe schon?“ Anschließend lässt sich überlegen: „Welche davon helfen uns im Alltag?“ „Welche brauchen wir vielleicht gar nicht mehr?“ „Gibt es Regeln, die wir gemeinsam verändern möchten?“ Auch Fragen nach Gerechtigkeit und Verantwortung können angesprochen werden: „Sollten sich alle gleichermaßen an jede Regel halten – und wäre das immer gerecht?“ „Wer entscheidet eigentlich über Regeln?“ Solche Gespräche ermöglichen Kindern erste Erfahrungen mit demokratischen Prozessen, Verantwortung

Religiöse Bildung und Kindertheologie

Religiöse Bildung ist an keine Konfession gebunden. Sie ist Ausdruck eines Rechts auf Religion und auf Sinnorientierung.¹⁹ Sie basiert auf Vertrauen: in Erfahrungen, in Beziehungen und in Hoffnung.

Kindertheologie versteht Kinder als aktive und eigenständige Denkerinnen und Denker. Sie bringen eigene Vorstellungen über Gott, die Welt und den Sinn des Lebens ein.²⁰ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben die Kompetenz, diese Deutungen von Kindern wahrzunehmen, ernst zu nehmen und weiterführende



und Mitbestimmung. Sie erleben, dass Regeln gemeinsam ausgehandelt werden können und dass jede und jeder Verantwortung für das Zusammenleben in der Gruppe trägt. **A 2.5** ➤ Schließlich kann gemeinsam überlegt werden: „Was tun wir, wenn sich jemand nicht an eine Regel hält?“ „Wer achtet darauf, dass unsere Vereinbarungen eingehalten werden?“ Solche Gespräche ermöglichen Kindern erste Erfahrungen mit Mitbestimmung, Verantwortung und demokratischen Entscheidungsprozessen im Alltag einer Gruppe. **A 2.3** ➤

Gesprächsräume zu eröffnen. Es entsteht ein dialogischer Vertiefungsraum, in dem Kinder ihre Gedanken ausdrücken, prüfen und weiterentwickeln.²¹ Grundlage dafür ist eine kindorientierte Haltung. Sie denken von sich aus über grundlegende Fragen nach und entwickeln Erklärungen, die theologisch bedeutsam sind. Professionelles Handeln bedeutet deshalb, Kindern Raum für ihre eigenen Deutungen zu geben und sie nicht zu belehren oder in eine bestimmte Richtung zu lenken.²² Religiöse Bildung begleitet diesen Prozess, indem sie Rituale, Symbole, Geschichten und Räume öffnet, die Erfahrungsmöglichkeiten bieten.

In religiös vielfältigen Gruppen benötigen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen interreligiöse und interkulturelle Sensibilität. Kinder bringen unterschiedliche religiöse Erfahrungen oder auch Erfahrungen der Religionslosigkeit mit. Beim Theologisieren sollten diese Unterschiede wertschätzend berücksichtigt werden. Offene Fragen, wie „Was bedeutet Glauben für dich?“ oder „Wer passt auf die Welt auf?“, ermöglichen Gespräche unabhängig von religiöser Zugehörigkeit. So entsteht ein Raum, in dem alle Kinder ihre eigenen Vorstellungen entwickeln und austauschen können.²³

Trauer, Rituale, religiöse Deutung: Wenn Kinder von einem Todesfall in ihrer Familie oder von einem verstorbenen Haustier erzählen, berührt dies grundlegende Fragen nach Vergänglichkeit, Erinnerung und Hoffnung. Solche Situationen erfordern von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen eine sensible Begleitung und eröffnen zugleich die Möglichkeit, mit Kindern über unterschiedliche Vorstellungen vom Tod ins Gespräch zu kommen. Gemeinsam kann überlegt werden: „Was bleibt von einem Menschen, wenn er gestorben ist?“ Kinder bringen hierbei häufig eigene Gedanken, Erinnerungen, Geschichten, Gefühle oder Dinge ein, die sie mit der verstorbenen Person verbinden. Auch die Frage „Wie erinnern wir uns?“ kann Anlass sein, über persönliche Formen des Erinnerns zu sprechen: über Fotos, gemeinsame Erlebnisse, Geschichten oder kleine Rituale. Ebenso kann Raum entstehen, über verschiedene Vorstellungen vom Tod nachzudenken: „Was glaube ich und welche Vorstellungen gibt es noch?“ Kinder erfahren dabei, dass Menschen unterschiedliche religiöse oder persönliche Deutungen haben. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen

können vermitteln, dass es in Ordnung ist, nicht auf alles eine sichere Antwort zu haben: Auch Erwachsene wissen nicht alles, sondern glauben, hoffen oder stellen sich etwas vor. Schließlich kann gemeinsam überlegt werden: „Was hilft, wenn ich traurig bin?“ Gespräche über Trost, Nähe, Erinnerungen oder Rituale können Kindern zeigen, dass Trauer Teil des Lebens ist und dass es Wege gibt, mit ihr umzugehen.

Vielfalt, Rituale und religiöse Symbole: Wenn Kinder von Festen aus ihren Familien erzählen, etwa von Ostern, Ramadan, Diwali, Nowruz oder Weihnachten, wird die kulturelle und religiöse Vielfalt einer Gruppe sichtbar. Solche Gespräche können dazu beitragen, unterschiedliche Traditionen kennenzulernen und wertzuschätzen. Ein möglicher Ausgangspunkt ist die Frage: „Warum feiern Menschen überhaupt Feste?“ Gemeinsam kann überlegt werden, was Feste besonders macht: vielleicht bestimmte Rituale, gemeinsames Essen, Geschichten, Musik oder das Zusammensein mit Familie und Freunden. Kinder können erzählen: „Wie feierst du in deiner Familie? Und wie feiern andere Familien dieses oder andere Feste?“ Dadurch erleben sie, dass Traditionen unterschiedlich sein können und dass jede Familie eigene Formen des Feierns hat. **C 3** ➤ Auch persönliche Vorlieben dürfen Raum bekommen: „Was gefällt dir an einem Fest und was vielleicht nicht? Warum?“ Schließlich kann Neugier geweckt werden durch die Frage: „Welches Fest würdest du gern einmal feiern, auch wenn es in deiner Familie bisher nicht gefeiert wird?“ Solche Gespräche eröffnen Kindern die Möglichkeit, Vielfalt als bereichernd zu erleben und Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Traditionen zu entdecken. **A 2.4** ➤

B 4.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus

Erziehungs- und Bildungsziele

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder darin,

- ein reflektiertes Selbst- und Weltverständnis aufzubauen.
- kritische, kreative und dialogische Denkfähigkeit zu entwickeln.
- eine eigene Wertebasis auszubilden.
- moralische Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft zu entwickeln.
- Vielfalt anzuerkennen und wertzuschätzen.
- religiöse und spirituelle Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln.

- ▶ Empathie, Mitgefühl und Resilienz zu stärken.
- ▶ Zukunft als offen und gestaltbar wahrzunehmen.
- ▶ Vertrauen in sich selbst, in andere, in Beziehungen, in die Welt und in die Zukunft zu stärken und zu bewahren.

B 4.3.3 Impulse pädagogischen Handelns

Wissen

- ▶ Wissen über religiöse und kulturelle Vielfalt (z. B. über religiöse und nichtreligiöse Traditionen, Symbole, Rituale und Feste als Deutungsangebote; Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Religionen)
- ▶ Wissen über philosophische Begriffe und Methoden
- ▶ Kenntnisse zu moralischer Entwicklung (z. B. Kinder entwickeln frühe Formen von Gerechtigkeit, Mitgefühl und Verantwortung und denken über existenzielle Fragen nach)
- ▶ Wissen über implizite Wertebildung (z. B. der dialogischen Aushandlung von Werten oder der Bedeutung von Beziehung, Handeln und Vorbild für ethisches Lernen)
- ▶ Methodisches Wissen (z. B. wie philosophische und theologische Gespräche dialogisch, moderiert und unterstützend gestaltet werden, um Kindern Struktur, Orientierung und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten für eigene Gedanken zu eröffnen)

Haltung

- ▶ Respekt und Vertrauen in die Fähigkeit der Kinder, eigene Deutungen zu entwickeln (z. B. Betrachtung von Kindern als denkende, kompetente und mündige Akteurinnen und Akteure ihrer eigenen Entwicklung; Vertrauen in die Fähigkeit der Kinder, eigene Gedanken, Werte und Deutungen zu entwickeln; Wertschätzung und Interesse für Fragen der Kinder)
- ▶ Wertehaltung (z. B. Entwicklung von Werten in dialogischen Prozessen; Vertretung von Respekt, Würde und Vielfalt als unverzichtbare Grundwerte; Vorbildfunktion in gelebten Werten und im zwischenmenschlichen Umgang)
- ▶ Offenheit und Respekt gegenüber unterschiedlichen Religionen, Weltanschauungen, kulturellen Hintergründen und familiären Traditionen (z. B. Wertschätzung von Vielfalt als Bereicherung; religionssensibles Handeln ohne Missionsanspruch)
- ▶ Professionelle Reflexionshaltung (z. B. Bereitschaft zur kontinuierlichen Selbstreflexion eigener Werte, Normen und religiöser Prägungen; Hinterfragen unbewusster Vorurteile und Machtpositionen)
- ▶ Haltung des ‚Nicht-Wissens‘ (Offenheit für neue Perspektiven und Deutungsangebote der Kinder)
- ▶ Verlässlichkeit und Authentizität in Beziehungen

Können

- ▶ Interaktionskompetenz (z. B. sensibel auf Fragen, Gefühle, Werte und Weltdeutungen der Kinder eingehen; aktiv zuhören; Kontroversen zulassen; unterschiedliche Perspektiven sichtbar machen und moderieren)
- ▶ Kommunikative Kompetenz (z. B. kindgerechte Moderation philosophischer und theologischer Gespräche)
- ▶ Wahrnehmung, Spiegelung und Strukturierung der Denkprozesse von Kindern
- ▶ Begleitung ethischer Aushandlungssituationen (z. B. Alltagsereignisse wie Konflikte, Teilen, Fairness für ethische Reflexion nutzen; moralische Urteilsbildung von ökologischen, sozialen sowie moralischen Dilemmata)
- ▶ Interkulturelle und interreligiöse Sensibilität (z. B. sensible Sprache anwenden; Eltern transparent informieren und Familien aktiv einbeziehen)
- ▶ Ambiguitätstoleranz (z. B. Mehrdeutigkeiten, offene Antworten sowie eigene Unsicherheiten im Gespräch auszuhalten)

Reflexionsfragen

Kinder

- ▶ Wie gestalte ich philosophische, ethische und religiöse Gespräche sowie Alltagssituationen so, dass sich jedes Kind mit seinen Überzeugungen und Erfahrungen zugehörig fühlt?
- ▶ Wie gestalte ich Angebote und Interaktionen so, dass Vielfalt sichtbar und wertgeschätzt wird und Barrieren oder Ausschlüsse vermieden werden?
- ▶ In welchen Alltagssituationen lassen sich Momente des gemeinsamen Philosophierens und/oder Theologisierens einbauen?

Kontexte (Rahmenbedingungen)

- ▶ Wie repräsentieren die Materialien die Vielfalt der Religionen, auch unabhängig von den kulturellen und religiösen Hintergründen der Herkunftsfamilien?
- ▶ Welche Materialien unterstützen Momente philosophischer, ethischer und religiöser Gespräche, sodass Kinder selbstständig und aktiv am Geschehen teilhaben (z. B. Bilderbücher, Handpuppen, Verkleidungen)?

Selbstreflexion

- ▶ Welche Werte vertrete ich und wie vereinbare ich diese mit denen der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle?
- ▶ Wie ist meine eigene ethische und religiöse Biografie und welchen Einfluss hat diese auf mein professionelles Handeln?

- 1 Matthews, 1995; Martens, 1999; Brüning, 2014; Sinhart-Pallin & Ralla, 2019, S. 16 ff.
- 2 Michalik, 2021, S. 146 f.
- 3 Oberthür, 1995; Schweitzer, 2019; Sajak, Anders & Nebel, 2016.
- 4 Boer & Michalik, 2018, S. 7.
- 5 Pirker, 2021, S. 10.
- 6 Roose, 2023, S. 141.
- 7 Stockinger, 2021, S. 364.
- 8 Ebd.
- 9 Simojoki & Linder, 2014, S. 346, 348 f.
- 10 Michalik, 2021, S. 146 f.; Simojoki & Linder, 2014, S. 346, 348 f.
- 11 Michalik, 2021, S. 146 f.
- 12 Simojoki & Linder, 2014, S. 346 ff.
- 13 Verlag Pro Kita, 2025.
- 14 Betz, 2012, S. 5; Helmchen-Menke, 2020, S. 73 ff.
- 15 Michalik, 2021, S. 146 f.
- 16 Betz, 2012, S. 5; Helmchen-Menke, 2020, S. 73 ff.; SMK, 2011.
- 17 Bussmann, 2024.
- 18 Michalik, 2021, S. 146 f.
- 19 Schweitzer, 2013.
- 20 Roose, 2023, S. 141.
- 21 Bucher, Büttner, Freudenberger-Lötz & Zimmermann, 2012, 2015.
- 22 Simojoki & Linder, 2014, S. 345; Freudenberger-Lötz, 2015; Büttner, Freudenberger-Lötz, Kalloch & Schreiner, 2019; Büttner & Reis, 2020.
- 23 Simojoki & Linder, 2014, S. 350.

B 5 Ästhetik

Im pädagogischen Alltag zeigt sich ästhetische Bildung in vielfältigen sinnlichen Erfahrungen. Kinder erkunden und erfahren ihre Umwelt, indem sie sich bewegen, spielen, forschen und gestalten, etwa beim Tanzen, Musizieren, Malen, Basteln oder im Rollenspiel. Sie experimentieren mit Farben, Formen, Klängen, Bewegungen und Materialien, gestalten und verändern sie. Dabei erfahren sie individuelle Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten.¹ Kinder begegnen ästhetischen Phänomenen von Beginn an neugierig und forschend: Schon die Jüngsten greifen nach Materialien, lauschen Geräuschen oder reagieren auf Bewegungen. Kinder im Schulalter suchen fortwährend nach eigenen Ausdrucksformen und entwickeln Freude daran, ihre Ideen sichtbar und hörbar zu machen.² Diese Erfahrungen eröffnen individuelle Zugänge zu sich selbst und zur Welt. Selbst- und Welterfahrung sind in ästhetischen Bildungsprozessen immer miteinander verschränkt.³

Damit Kinder diese Erfahrungen machen können, brauchen sie Räume und Möglichkeiten, die sinnliche Zugänge zulassen, sowie Zeit für eigene Ausdruckswege. Ebenso wichtig sind Wertschätzung und Ermutigung, denn im Mittelpunkt steht der Gestaltungsprozess selbst, nicht das ‚schöne‘ Ergebnis. Kinder erfahren, dass unterschiedliche Sichtweisen und unerwartete Lösungen wertvoll sind. Dies stärkt Offenheit, Selbstwirksamkeit und die Freude am gemeinsamen Tun.⁴

B 5.1 Einführung in den Bereich Ästhetik

Ästhetik von Anfang an

Im Alltag wird ästhetisch häufig mit Begrifflichkeiten wie schön oder geschmackvoll verbunden, etwa im Zusammenhang mit Kunstwerken. Ursprünglich bedeutet der Begriff jedoch mehr: Das griechische Wort *aisthesis* steht für sinnlich-körperliche Wahrnehmung, z. B. hören, sehen, fühlen. Eine ästhetische Erfahrung entsteht dann, wenn ein Kind von dieser Wahrnehmung ergriffen und darüber ein Reflexionsprozess angeregt wird.⁵

Säuglinge erleben ihre Umwelt zunächst überwiegend im ästhetischen Modus: ihre Wahrnehmungen sind unmittelbar, sinnlich und noch vorreflexiv. Nach und nach kommen immer mehr reflexive Prozesse hinzu, wenn Kinder beginnen, Erlebtes zu deuten und zu hinterfragen (ästhetischer Modus). Dieser Wechsel bewirkt, dass ihre ursprünglichen Sinneserfahrungen auf einer neuen Ebene verarbeitet werden können. Die Begegnung und die gestalterisch-wahrnehmende, handelnde



Auseinandersetzung mit vielfältigen Materialien, Dingen und Praktiken unterstützt diesen Entwicklungsprozess besonders. Sie bilden einen wichtigen Bezugspunkt für die sozial-emotionale Bildung von Kindern und alltagsintegrierte Erfahrungen von Vielfalt und Diversität.⁶ **B 2** ➤

Schon früh entdecken Kinder ihre Umwelt durch unmittelbares Ausprobieren.⁷ Das Spiel mit Wasser, Sand oder Knete, das Staunen über Licht und Schatten oder das Lauschen, um Stimmen und Geräusche genau wahrzunehmen, sind elementare ästhetische Erfahrungen. Mit zunehmendem Alter erweitern Kinder ihre Ausdrucksformen. Sie beginnen, Farben, Formen und Klänge gezielt einzusetzen, um etwas darzustellen oder zu erzählen. Ob beim Malen großformatiger Bilder, beim

rhythmischen Klatschen, Sammeln und Ordnen oder beim Bauen fantasievoller Konstruktionen: Kinder teilen sich im sinnlichen Handeln mit und deuten ihre Welt.⁸ **B 3** ➤

Mit dem Schuleintritt gewinnen Kinder zunehmend Sicherheit in ihrem Ausdruck. Sie reflektieren ihre Wahrnehmungen stärker und entwickeln eigene Vorstellungen davon, was ihnen gefällt oder was sie als ‚schön‘ empfinden.⁹ Die Ausdrucksformen, mit denen sie ihre Ideen sichtbar machen, werden durch analoge und digitale Medien sinnvoll ergänzt und erweitert. In dieser Verbindung entstehen neue Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten. Kinder können Prozesse dokumentieren, Ideen weiterentwickeln und ihre Gestaltungen teilen.¹⁰ **B 7** ➤

Verschiedene gestalterische Zugänge

Ästhetische Bildung lebt von vielfältigen Praktiken, die Kinder in ihrer Entwicklung und ihrer Beziehung mit Welt ganzheitlich stärken. Sie zeigt sich beispielsweise im gestalterischen Spiel mit vielfältigen, vielseitig einsetzbaren Materialien und Dingen, im spielerischen Umgang mit Sprache sowie in musikalischen, tänzerischen und darstellenden Ausdrucksformen.¹¹ Dazu zählen Singen, Musizieren und rhythmisches Erleben, freie Bewegungsformen und kleine Choreografien, das zwei- und dreidimensionale Gestalten mit Farben, Formen und Materialien sowie das

Theaterspiel, bei dem Kinder in Rollen schlüpfen, improvisieren und eigene Geschichten aus ihrer Lebenswelt gestalten. Über diese verschiedenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen entfalten sich neue Erfahrungsmöglichkeiten: Kinder nehmen sich selbst und die Welt vielfältig wahr und bringen ihre Gedanken und ihr Bild von der Welt auf eigene Weise zum Ausdruck. So entwickeln sie ein Verständnis von sich selbst und ihrer Mitwelt und entdecken neue Möglichkeiten, mit ihr in Beziehung zu treten und sie mitzugestalten.¹²

A 2.5 ➤

B 5.2 Kinder im Fokus

Ästhetik in unterschiedlichen Erfahrungsfeldern

Für Kinder können ästhetische Erfahrungen überall entstehen.¹³ Ob beim Matschen im Sand, beim Klingelassen von Besteck oder beim Entdecken von Mustern in der Natur. Entscheidend ist dafür, dass Kinder innehalten können und ihre Aufmerksamkeit auf etwas richten, das sich vom schon Bekanntem abhebt: etwa ein besonderes Geräusch, ein Lichtspiel oder eine neue

Materialerfahrung. Doch erst wenn ästhetische Erfahrungen mit eigenen Vorerfahrungen, Gedanken und Emotionen verknüpft und in eigenen Ausdrucks- und Artikulationsweisen verarbeitet werden, entstehen bildende Erfahrungen. Im Zusammenspiel von Wahrnehmen und Bedeutungszuschreibung entfaltet sich ästhetische Bildung.¹⁴

So bietet ästhetische Bildung Kindern in besonderer Weise Gelegenheiten zu selbsttätigen Bildungsprozessen in und durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit Welt. Ohne vorgegebene Lösungen greifen sie Wahrnehmungen, Gefühle und Erfahrungen eigenaktiv auf, verarbeiten diese und überführen sie in individuelle Ausdrucksformen, ob nun in Sprache, Tanz, Rollen- und

Theaterspiel, ins Musizieren oder bildnerische Gestalten. Gerade die Offenheit der Prozesse macht ihren Bildungswert aus: Umwege, Wiederholungen und persönliche Lösungsansätze sind keine Abweichungen, sondern zentrale Elemente von Bildung, in denen Kinder eigene Bedeutungen entwickeln und ihre Sicht auf die Welt erweitern.¹⁵

Impulse für Lernen, Fantasie und eigenständige Entdeckungen

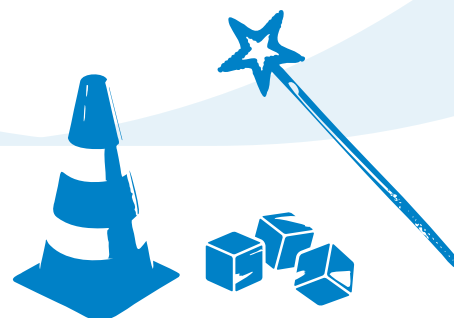
Ästhetische Erfahrungen bestehen aus drei eng miteinander verbundenen Bereichen, dem Wahrnehmen, dem Gestalten und dem Austausch mit anderen: Wahrnehmung weckt Staunen. Im Gestalten gehen Kinder dem Wahrgenommenen nach, verändern es und bringen es in eine eigene Ausdrucksform. Dabei entstehen zugleich neue Wahrnehmungen. Im Austausch mit anderen werden diese Erfahrungen aufgegriffen, geteilt und weiterentwickelt. So entsteht ein Prozess, in dem Kinder das Wahrgenommene deuten, ihm Bedeutung geben und neue Perspektiven gewinnen. In dieser Triade verschmelzen körperliches Erleben, Denken, Freude und spielerisches Ausprobieren zu einem ganzheitlichen Bildungsprozess.¹⁶ Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie wichtig ästhetische Erfahrungen für Kinder sind: Sie bilden nicht nur einen Ausgangspunkt, sondern auch einen Motor für Lernen, gestalterisches, kreatives Wahrnehmen und Handeln.¹⁷

Ästhetische Bildung ist somit ein zentraler Bestandteil von Entwicklung. Sie ermöglicht grundlegende sinnliche, emotionale, kreative und kognitive Erfahrungen, die als bedeutsame Grundlage für Lernen und den Erwerb vielfältiger Kompetenzen dienen, z. B. kognitive Leistungen, wie Konzentration und Ausdauer, Motorik, Sprachbildung.¹⁸ Durch Experimentieren mit Materialien und Gestaltungsweisen entwickeln Kinder Möglichkeiten, um neue Situationen zu bewältigen und Zusammenhänge zu verstehen. Wenn Kinder malen, bauen, collagieren, tanzen oder musizieren, setzen sie sich mit ihrer Mitwelt auseinander, verarbeiten Erlebnisse und gewinnen Vertrauen in die eigene Gestaltungskraft. Die Förderung ästhetische Bildungsprozesse unterstützt damit das ‚Lernen zu lernen‘.¹⁹

Positive emotionale Zustände fördern kognitive Prozesse

Kinder bringen unterschiedliche Erfahrungen darin mit, wie sie gestalten, ausprobieren und kreativ tätig sein können: So macht es z. B. einen großen Unterschied, ob ein Kind regelmäßig freien Zugang zu vielfältigen Materialien hat oder ob Materialien nur gelegentlich und unter Aufsicht genutzt werden dürfen. Diese Unterschiede im Alltag prägen die Kreativität, Selbstwirksamkeitserfahrungen und die individuelle Ausdrucksweise der Kinder.²⁰ Kinder lernen nachhaltig, wenn sie mit Freude, Neugier und innerer Beteiligung bei der Sache sind. Gerade im Kontext ästhetischer Bildung ist dieser Zusammenhang besonders gegeben. Ob beim Malen, Musizieren, Theaterspielen oder Tanzen: Lernen geschieht hier über sinnliche Wahrnehmung, emotionale Resonanz

und aktives Gestalten. Ein zentrales didaktisches Ziel ist es daher, Erfahrungsräume zu schaffen, in denen Kinder mit Freude, Selbstwirksamkeit und ohne Leistungsdruck tätig werden können. Denn wo ästhetisches Tun mit positiven Gefühlen verbunden ist, entsteht ein fruchtbarer Boden für Reflexion, Ausdruck und tieferes Verstehen.²¹



Gestaltung als ein gemeinsamer Prozess

Viele kreative Prozesse entstehen im Miteinander: Kinder beobachten sich gegenseitig, greifen Ideen auf, entwickeln sie weiter oder gestalten gemeinsam etwas Neues. Dabei lernen sie durch Nachahmung, durch gemeinsames Tun und durch das kreative Verändern von Beobachtetem. Solche Lernprozesse machen Gestaltung zu einem gemeinsamen und lebendigen Prozess. Kinder suchen aktiv den Kontakt zu anderen:²² Sie zeigen, was sie gemacht haben, staunen gemeinsam,

ahmen sich gegenseitig nach, geben einander kleine Anleitungen oder bitten um Unterstützung. Diese sozialen Begegnungen, sowohl mit anderen Kindern als auch mit Erwachsenen, sind ein wichtiger Bestandteil ästhetischer Bildungsprozesse. Mit zunehmendem Alter verlagert sich der Fokus dieser Begegnungen. Ältere Kinder richten ihre Aufmerksamkeit im Austausch stärker auf Gleichaltrige als auf Erwachsene.²³ **B 2** >>

Resonanz als pädagogische Aufgabe

Im Kontext ästhetischer Bildung wird deutlich, wie wichtig Resonanz für Kinder ist. Sie nehmen sehr sensibel wahr, wie ihr Gegenüber schaut, spricht und reagiert. Ob eine pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson neugierig und offen oder eher zögerlich wirkt, beeinflusst, ob Kinder weiter explorieren oder sich zurückziehen. Erleben sie im ästhetischen Spiel, dass ihre Ideen gesehen, gehört und aufgegriffen werden, erfahren sie sich als selbstwirksam.²⁴ **A 2.3** >> Jede gestalterische Darstellung, auch wenn sie zunächst unscheinbar oder schwer verständlich erscheint, ist mit persönlichen Erfahrungen und Bedeutungen für das Kind verbunden. Wird diese Ausdrucksleistung nicht

wertgeschätzt, kann dies zu Demotivation und Rückzug führen. Indem pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Gestaltungen aufmerksam wahrnehmen und begleiten, stärken sie das Selbstvertrauen, die Ausdruckskraft und die Gestaltungslust der Kinder. Voraussetzung dafür ist eine reflektierte pädagogische Haltung. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen begleiten das Erforschen, Ausprobieren und Gestalten von Kindern, indem sie sich u. a. fragen: Wie offen bin ich gegenüber unkonventionellen Ideen? Wie frei lasse ich Kinder Materialien erkunden?²⁵

Musik als Erfahrungsfeld

Musikalische Phänomene und Musik haben für Kinder eine große Bedeutung. Ästhetische Bildung im Bereich Musik bei Kindern beginnt nicht mit dem Hören allein, sondern mit dem körperlichen und sinnlichen Miterleben von Klang, Rhythmus und Bewegung.²⁶ Musik ermöglicht, den eigenen Körper und die eigenen Gefühle bewusster wahrzunehmen, zur Ruhe zu kommen oder Spannungen abzubauen. Auf diese Weise entwickeln Kinder nach und nach ein besseres Gespür für sich selbst, lernen, Emotionen einzuordnen und einen Zugang zu ihrem inneren Erleben zu finden. Sie erfahren sich als selbstwirksam, indem sie Klänge erzeugen, verändern und gestalten. Beim Singen und Musizieren üben sie, aufmerksam zu sein, zuzuhören und ihre Impulse zu steuern. Diese Fähigkeiten wirken sich auch positiv auf andere Bildungsbereiche aus, etwa

auf die Sprachentwicklung oder das mathematische Verständnis. Gleichzeitig stärkt Musik soziale Kompetenzen und das Gemeinschaftsgefühl: Gemeinsames Singen, Klatschen oder Bewegen im Rhythmus fördert Rücksichtnahme, Zusammenhalt und ein wertschätzendes Miteinander in der Gruppe. **B 2** >>

Darüber hinaus unterstützt Musik das emotionale Wohlbefinden der Kinder. Sie macht Freude, vermittelt durch Rituale Sicherheit und motiviert zur aktiven Teilnahme. **A 2.2** >> Kinder können sich über Musik vielfältig ausdrücken, auch dann, wenn Worte fehlen.²⁷ Besonders leise oder zurückhaltende Kinder lassen sich musikalisch gut einbeziehen, indem ihre individuellen Ausdrucksformen in Gestaltungsprozesse aufgenommen werden.²⁸ Musik bietet zudem Kindern, die von

Entwicklungsverzögerungen, emotionalen Belastungen oder sozialen Schwierigkeiten betroffen sind, einen Zugang zu Ausdruck, Beziehung und Selbstvertrauen.²⁹ Im Prozess der Selbstfindung nutzen ältere Kinder und Jugendliche Musik zunehmend als Ausdrucksform. Klänge, Lieder sowie Vorbilder aus Musik, Film und Medien dienen ihnen als Orientierung, um die eigene Identität zu

erkunden und auszudrücken, wie sie sich selbst sehen und von anderen wahrgenommen werden möchten.³⁰

Eine lebendige Musikkultur wird gemeinsam mit Kindern und Familien in den pädagogischen Alltag eingebunden. Musik wird bewusst, regelmäßig und gemeinsam eingesetzt, erfahren und praktiziert und findet nicht nur beiläufig statt. Auch die Auswahl der Musik ist dabei bedeutsam: Lieder, Rhythmen und Instrumente tragen stets kulturelle Bedeutungen in sich. Vielfältige Musikangebote, die unterschiedliche Musikrichtungen, Stile und Sprachen einbeziehen, machen sichtbar, dass alle Kinder mit ihren individuellen Hintergründen willkommen sind und Wertschätzung erfahren.³¹

A 2.4 >>



Rollen- und Theaterspiel als Erfahrungsfeld

Theatrale Ausdrucksformen eröffnen Kindern einen ganzheitlichen Entwicklungsraum, in dem sie ihre sprachlichen, motorischen, sozialen und kreativen Ressourcen verbinden und weiterentwickeln können.³² Die sinnliche Wahrnehmung sowie Körper- und Bewegungserfahrungen werden dabei gezielt einbezogen und ermöglichen es, Erlebtes zu verarbeiten und neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren.³³ Auf diese Weise werden das Selbstverständnis gestärkt und Zugänge zur eigenen Umwelt erweitert. Besonders im Alter von drei bis sechs Jahren, konkret in

der sogenannten magischen Phase, haben Kinder ein besonders großes Bedürfnis, in Rollen zu schlüpfen und sich spielerisch mit der Welt auseinanderzusetzen. Dies ermöglicht individuelle Entfaltung und zugleich eine niedrigschwellige Teilhabe am kulturellen Leben des Sozialraums.³⁴ Theater schafft sprechaktive Situationen und eröffnet vielfältige Sprechansätze beim Zuschauen, im gemeinsamen Nachbesprechen und im eigenen Spiel. Dadurch werden dialogische Kompetenzen gestärkt.³⁵ **B 1** >> Im Theater- und Rollenspiel erleben Kinder ihren Körper als zentrales

Ausdrucksmittel. Sie lernen, Stimme, Gestik und Mimik bewusst einzusetzen und sich auf unterschiedliche Weise auszudrücken. **B 3** Das stärkt ihr Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, sich verbal und nonverbal mitzuteilen.³⁶ Darüber hinaus bieten Theater- und Rollenspiele vielfältige Gelegenheiten, soziale Regeln, Perspektivübernahme, Kooperation und den Umgang mit Konflikten im gemeinsamen Spiel zu erproben. **B 2** Indem Kinder in unterschiedliche Rollen schlüpfen und Worte oder Gegenstände symbolisch nutzen, machen sie Erfahrungen damit, wie es ist, jemand anderes zu sein. Der geschützte Rahmen des ‚Als-ob‘-Spiels vermittelt Sicherheit, fordert aber zugleich Rücksichtnahme, etwa

durch das Abwarten des eigenen Einsatzes, und stärkt die soziale Kommunikation. Kinder können Gefühle zeigen, ausprobieren und regulieren, auch herausfordernde Emotionen, wie Wut oder Traurigkeit. Dabei entwickeln sie ein besseres Verständnis für sich selbst und andere. Freies Rollenspiel wird so zu einem wertvollen Raum, in dem Fantasie, Selbstvertrauen, Empathie und soziales Miteinander wachsen. Rollen- und Theater-spiel in der Kindertagesbetreuung ermöglichen allen Kindern unabhängig von Herkunft, Sprache oder Vorerfahrungen gleichberechtigte Teilhabe kultureller Erfahrungen und sich als Teil davon zu erleben.³⁷ **A 2.4**

Bildnerisches Gestalten als Erfahrungsfeld

Bildnerisches Gestalten in der Kindertagesbetreuung kann auf vielfältige Weise stattfinden. Nicht alle Kinder drücken sich gern über das Malen aus: Manche bauen, basteln, kleben, collagieren oder formen mit Knete und Ton, andere sammeln, ordnen oder gestalten mit Alltags- und Naturmaterialien. Jedes Kind findet dabei seinen eigenen Zugang, um die persönliche Lebenswelt zu entdecken, auszudrücken und zu verarbeiten.³⁸ Im Gestaltungsprozess können Kinder eine tiefe Versunkenheit erleben. Sie sind ganz in ihr Tun eingebunden. Dabei wirken Körper, Wahrnehmung und Emotionen zusammen. **B 3** Diese ganzheitliche Beteiligung fördert konzentrierte Aufmerksamkeit. Solche Erfahrungen stärken das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das Durchhaltevermögen sowie die Freude am eigenen Schaffen.³⁹ Dabei erleben Kinder ihr Gestalten als sinnhaft und wirksam. Entstandene Werke und Ergebnisse erhalten für sie eine eigene, persönliche Bedeutung.⁴⁰ Bildnerisches Gestalten bietet wichtige Potenziale für Identitätsentwicklung. Kinder bringen ihre Wahrnehmungen und Gefühle zum Ausdruck und gewinnen dadurch Sicherheit im Verständnis der eigenen Person. Wenn Worte fehlen, eröffnet auch das kreative bildnerische Gestalten eine alternative Form der Kommunikation, durch die Gedanken und Emotionen ausgedrückt und für andere nachvollziehbar werden können.

Darüber hinaus lässt sich ästhetische Bildung im bildnerischen Bereich gut mit nachhaltigem Handeln verbinden. Kinder können Materialien wiederverwenden, recyceln oder kreativ neu kombinieren, etwa Papierreste für Collagen, leere Joghurtbecher für Skulpturen oder Naturmaterialien, wie Blätter, Äste und Steine, für gestalterische Projekte. Dabei lernen sie, sorgsam mit Ressourcen umzugehen, Materialien bewusst auszuwählen und eigene Entscheidungen im Gestaltungsprozess zu reflektieren. Nachhaltigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang keine Einschränkung, sondern eine bewusste Auswahl und die Bereitstellung von mehrfach nutzbaren Materialien. So entsteht eine Balance zwischen verantwortungsvollem Umgang mit Ressourcen und kreativer Freiheit.⁴¹ **A 2.5**

HINWEIS Künstlerische Aktivitäten lassen sich im pädagogischen Alltag vielfältig miteinander verbinden. Beim Malen können Kinder beispielsweise Musik hören oder ein Bilderbuch kann als Ausgangspunkt für ein spontanes Rollenspiel dienen. Ebenso können Bewegungs- und Musikelemente kombiniert werden, etwa indem Kinder Geräusche erzeugen oder einfache Instrumente einsetzen.

B 5.3 Professionelle Handlungskompetenz

B 5.3.1 Didaktik

Interaktionsqualität

Stauen und Freude wahrnehmen

Neben den grundlegenden responsiven Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen, wie Empathie und Sensibilität, sind im Bereich der ästhetischen Bildung weitere Kompetenzen für die Begleitung von Wahrnehmung, Gestaltung und Ausdruck notwendig. Dazu gehört z. B. die Fähigkeit, selbst zu staunen, Freude am eigenen kreativen Tun zu empfinden und mit allen Sinnen wahrzunehmen. Wie auch in anderen Bereichen sind

pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen in der ästhetischen Bildung wichtige Vorbilder für Kinder. Ihre eigene Begeisterung, ihr Interesse am Ausprobieren und Gestalten, kann Kinder anstecken. Wenn Erwachsene selbst mit Neugier und Freude Dinge entdecken, Materialien erkunden oder kreativ werden, ermutigt das Kinder, ihre Fantasie zu entfalten und Spaß am sinnlichen Wahrnehmen und schöpferischen Handeln zu entwickeln.⁴²

Mut zum Mitgestalten

In der ästhetischen Bildung stehen die Freude an der schöpferischen Gestaltung und die Bereitschaft, gemeinsam mit Kindern Neues zu entdecken im Vordergrund.⁴³ Künstlerische Vorerfahrungen oder Talente im Team sowie hochwertige Materialien können bereichernd sein, sind jedoch keine Voraussetzung für gelingende ästhetische Bildungsprozesse. Entscheidend sind pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen, die selbst Lust am Ausprobieren zeigen, Unsicherheiten zulassen und Kindern einen geschützten Raum für schöpferisches Tun eröffnen. Authentizität und Begeisterung wirken dabei stärker als Perfektion.⁴⁴

Ein bewusster Blick auf die eigene ästhetische Biografie kann dabei unterstützen. Frühere Erfahrungen, etwa abwertende Kommentare zum Singen oder Malen, können das Zutrauen in kreatives Handeln prägen und unbewusst fortwirken. Diese Reflexion eröffnet anstatt zu bewerten: Denn wenn pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sich selbst erlauben, offen, unperfekt und mit Freude in ästhetische Prozesse einzutauchen, schaffen sie genau den Rahmen, den Kinder brauchen: einen freudvollen Ort des Erlebens, Spiels und Ausdrucks.⁴⁵ **A 3.1** >>

Zulassen und Impulse setzen

Professionelles Handeln bedeutet dabei weder Rückzug (die Kinder einfach ‚machen zu lassen‘) noch ständige Steuerung. Es heißt, aufmerksam zu beobachten, die Potenziale einer Situation zu erkennen, gezielt Impulse zu setzen und situationssensibel zu entscheiden, wann ein Eingreifen sinnvoll ist und wann Zurückhaltung größere Bildungschancen eröffnet. Freiräume zu schaffen, in denen Kinder ihr Thema selbst finden, wirkt auf den ersten Blick einfach. Tatsächlich erfordert es aber viel Aufmerksamkeit, Gespür und die Bereitschaft, Unvorhersehbares zuzulassen.⁴⁶ Ästhetische Erfahrungen vertiefen sich im

gemeinsamen Reflektieren. Durch Impulse unterstützen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Kinder dabei, Sinneseindrücke bewusst wahrzunehmen. So wird aus einem bloßen Reiz ein echtes Erleben, aus Hören ein Lauschen, aus Sehen ein Staunen. Entdeckt ein Kind beispielsweise eine Pfütze, in der sich der Himmel spiegelt, tritt die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson staunend hinzu. Sie lädt ein, Farben und Bewegungen des Wassers zu erkunden, beispielsweise durch Steinwürfe, Spuren im nassen Sand oder ein Gespräch über Wolken und Licht. So entsteht ein kreativer

Prozess, in dem Sinneswahrnehmung, Fantasie und erste Reflexion alltagsintegriert zusammenfließen ohne spezielle Materialien.⁴⁷ Dafür sind vor allem zwei Kompetenzen hilfreich: präzise Beobachtungsgabe, um die Themen und Interessen der Kinder wahrzunehmen, und situations-sensibles Handeln, also die Fähigkeit, flexibel und feinfühlig zu reagieren.⁴⁸ **A 1.2** >>

Kreative Ideen verdienen Anerkennung. Weniger wichtig als Lob ist ehrliches Interesse, das sich in offenen, anerkennenden Fragen zeigt, die Fantasie

Alltagsintegrierte Bildung in dem Bereich Ästhetik

Der Bereich der ästhetischen Bildung eignet sich besonders gut für eine alltagsintegrierte Bildungsbegleitung. Welche Formen sie annimmt, hängt vom Profil der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle, den Interessen der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen sowie von räumlichen, zeitlichen und materiellen Möglichkeiten ab.

Wenn Kinder beobachten, wie Materialien auf ungewöhnliche Weise genutzt oder überraschende Effekte erzielt werden, kann das ihre Neugier und Aufmerksamkeit wecken. Haben sie erste Erfahrungen mit vertrauten Materialien gesammelt, eröffnen gezielte Impulse neue ästhetische Zugänge.⁵⁰ Dazu gehört z. B. Alltagsgegenstände zu verfremden, Materialien in neuen Zusammenhängen einzusetzen oder Exkursionen zu unternehmen, etwa in Museen oder Ateliers.⁵¹

Raum und Material

Im Mittelpunkt ästhetischer Erfahrung steht der Prozess selbst, der von Ausprobieren, Verwerfen und Neuentscheiden geprägt ist. Ästhetisches Erleben braucht also keinen Zweck, sondern vielmehr Räume, die Fantasie anregen und zum Entdecken, Gestalten und Ausprobieren einladen:⁵⁴ Übersichtlich gestaltete Bereiche, ansprechend präsentierte Materialien und flexible Nutzungsmöglichkeiten geben Anregung und unterstützen sowohl konzentriertes Arbeiten als auch gemeinsames Tun.⁵⁵ Rückzugsorte laden zum vertieften Spiel ein, während offene Flächen Bewegung,

anregen und Kinder zur bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun ermutigen, zum Beispiel: „Magst du mir erzählen, was dir an deinem Werk besonders wichtig ist?“ Bewertungen („Das hört sich aber komisch an.“), starre Vorgaben („Male die Sonne oben rechts hin.“) oder vorgefertigte Lösungswege („So malst du einen Baum.“) wirken dagegen hemmend. Sie schränken kreative Prozesse ein und mindern die Freude am selbstständigen, schöpferischen Handeln.⁴⁹

Auch der Sozialraum und mögliche Kooperationen vor Ort können dabei ein wertvoller Baustein sein. **C 5** >> So entstehen je nach Gegebenheiten ganz unterschiedliche praktische Ansätze, von kleinen Impulsen im Alltag bis hin zu größeren Projekten.⁵²

Konkrete Hilfestellungen zu Techniken oder Verfahren können Kindern neue Ausdrucksmöglichkeiten erschließen. Gemeinsames Arbeiten mit Künstlerinnen und Künstlern, z. B. im Siebdruck, in der Fotografie oder beim plastischen Gestalten, schafft wertvolle Zugänge zur Welt der Künste. Darüber hinaus bieten Menschen aus dem sozialen Umfeld, etwa aus dem Stadtteil oder der Gemeinde, durch ihr handwerkliches, künstlerisches oder kulturelles Wissen weitere Anregungen. Sie können Teil ästhetischer Erziehungsprozesse werden. Je mehr Gelegenheiten Kinder für solche Erfahrungen, Begegnungen und Erkundungen haben, desto stärker wächst ihr kreatives Potenzial im Denken, Fühlen und Gestalten.⁵³

Musik und Rollenspiel ermöglichen. Orte ästhetischer Erfahrung müssen nicht immer Innenräume sein. Auch die Natur eröffnet vielfältige Möglichkeiten: Farben, Formen, Geräusche, Gerüche und haptische Eindrücke bieten Kindern dort einen reichen Schatz an Inspiration. Ein Wald, eine Wiese oder auch ein Garten lädt zum Staunen, Gestalten und zur Erweiterung der Wahrnehmung ein.⁵⁶ **A 2.5** >>

Im ästhetischen Erziehungs- und Bildungsbereich geht es auch darum, den Wahrnehmungshorizont

der Kinder zu entfalten und zu erweitern. Dies gelingt, wenn an ihre Interessen angeknüpft und ihnen zugleich zugetraut wird, sich auch mit neuen, bisher unbekannt Themen auseinanderzusetzen.⁵⁷ Durch eine vielfältige Raumgestaltung werden bestehende Muster bewusst aufgebrochen. So können Kinder kreative, handwerkliche, musikalische oder darstellende Ausdrucksformen für sich entdecken und ausprobieren, was ihrem individuellen Interesse entspricht.⁵⁸ **A 2.4**➤

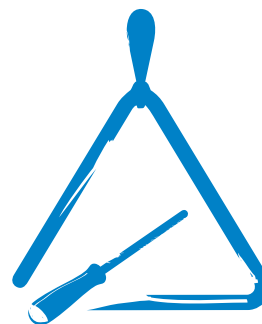
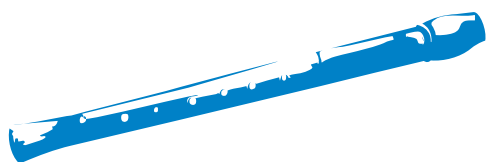
Kinder benötigen dafür Materialien, die sie neuartig machen. Sie können vielfältig kombiniert, verändert und neu interpretiert werden. Deshalb kann es keine abschließende Auflistung von Materialien geben, vielmehr lebt ästhetische Bildung

von der kontinuierlichen Erweiterung und dem kreativen Umgang mit dem Vorhandenen. Dazu gehören unterschiedliche Gestaltungsmaterialien, die von Kindern genutzt und verändert werden können (z.B. Papier, Karton, Farben, Ton). Ergänzt werden sie durch vielfältige Mal- und Zeichenutensilien (z. B. verschiedene Stiftarten, Wachsmalblöcke, Pinsel, Federn), Klangerzeuger und Instrumente sowie Alltags- und Recyclingmaterialien (z. B. Kartons, Stoffreste oder Naturmaterialien).⁵⁹ Auch das Experimentieren mit Licht und Schatten (z. B. mit Taschenlampen, Fensterscheiben oder Leuchttischen) eröffnet weitere ästhetische Zugänge. Kinder sammeln dabei visuelle Eindrücke und entdecken Naturphänomene mit allen Sinnen.⁶⁰ **B 6**➤

Didaktische Impulse

Ästhetische Bildung basiert auf einem inklusiven, alltags- und lebensweltbezogenen Verständnis. Sie durchzieht den gesamten pädagogischen Alltag und zeigt sich in vielfältigen Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsprozessen von Kindern. Didaktische Impulse in diesem Bereich zielen darauf ab, offene Erfahrungsräume zu schaffen, in denen Kinder ihre Wahrnehmungen entfalten,

eigene Bedeutungen entwickeln und unterschiedliche Ausdrucksformen erproben können. Die verschiedenen Zugänge ästhetischer Bildung, etwa in Musik, Bewegung, Sprache, bildnerischem Gestalten oder Theater, greifen ineinander und werden nicht isoliert betrachtet. Im Folgenden werden sie daher nur beispielhaft skizziert.



Musik

Kindern wird im pädagogischen Alltag die Möglichkeit geben, frei mit Instrumenten, Alltagsgegenständen oder der eigenen Stimme Klänge zu entdecken. Eine Klangwerkstatt bietet Raum für freies Experimentieren. Klangerfahrungen lassen sich aber bei begrenztem Platz auch in den Alltag integrieren. So kann bewusst ein Instrument ausgewählt und gezielte Momente zum Entdecken geschaffen werden, z. B. in Gesprächskreisen. Rhythmen können auch im Außengelände oder bei Spaziergängen und Ausflügen erprobt werden, z. B. am Zaun mit Stöcken oder durch das

Aufeinanderschlagen von Steinen, die Töne erzeugen.

Kinder erleben Musik über Bewegung und sie entdecken Bewegung auch über musikalische Impulse.⁶¹ Musik löst Bewegung aus: Kinder reagieren intuitiv auf Klänge, Trommeln oder Melodien. Sie wippen, hüpfen, drehen sich. Im freien Tanz zur Musik erfüllen Kinder die Musik.⁶² Bewegungslieder begleiten körperliche Aktivität und fördern Körperwahrnehmung. **B 3**➤

Übergänge, Rituale oder Aufräumzeiten können im pädagogischen Alltag musikalisch gestaltet

werden. Wiederkehrende Lieder oder Klänge eines bestimmten Instruments strukturieren so beispielsweise als Ritual den Alltag und begleiten Mikrotransitionen. **C 1** ➤

Durch (Mitmach-) Lieder und rhythmische Reime nehmen Kinder spielerisch Buchstaben, Zahlen und erste sprachliche Muster auf.⁶³

Rollen- und Theaterspiel

Rollen, Geschichten und Improvisationen entstehen dort, wo pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Spielräume öffnen und sich spontan darauf einlassen. **A 2.3** ➤ Kinder werden an der Gestaltung von Spielideen und Geschichten beteiligt, z. B. in Kinderkonferenzen oder durch Abstimmungen und Entscheidungen („Ihr habt gemeinsam entschieden, dass wir heute eine Rittergeschichte spielen“). Rollenverteilungen lassen sich demokratisch aushandeln, wobei auch Minderheitswünsche berücksichtigt werden.⁶⁵ Diesen Prozess begleitet die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson sensibel und verantwortungsbewusst.

Reflexionsgespräche nach Spielszenen, etwa durch Fragen z. B. „Wie hat sich die Figur gefühlt?“, erweitern den Wortschatz und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder. Konflikte im Spiel bieten Lernchancen, wenn pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen moderierend begleiten, statt Lösungen vorzugeben. Symbole, Kostüme und Requisiten unterstützen Kinder dabei, Perspektivwechsel zu üben und unterschiedliche Rollen auszuprobieren.⁶⁶ Gezielte kurze Übungen können Stimme, Gestik und Mimik einbeziehen, z. B. um Gefühle pantomimisch darzustellen.

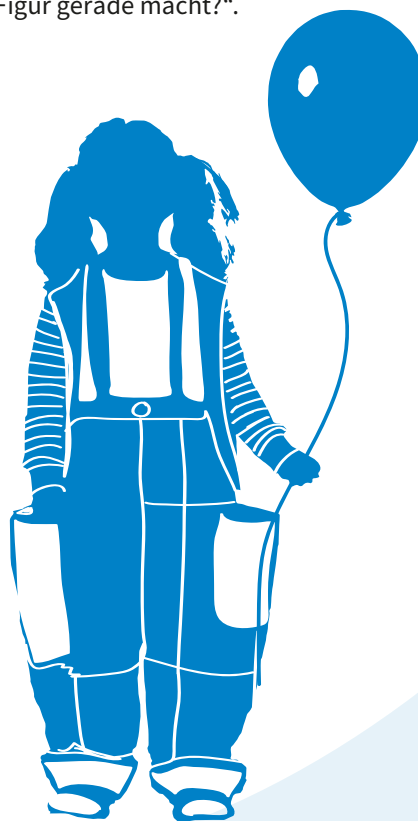
Spielanregungen wie ‚Zuhören mit den Augen‘, bei dem die Körpersprache aufmerksam beobachtet und das passende dargestellte Wort oder Gefühl erraten werden muss, regen einen Wechsel zwischen verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen an. Damit werden vielfältige Kommunikationswege eröffnet. **A 2.4** ➤

Bildnerisches Gestalten

Im bildnerischen Gestalten sind offene, unterschiedliche Materialien und freie Gestaltungsräume ein wichtiger didaktischer Ansatz, der Kinder ermutigt, eigene Formen, Farben und Geschichten

Wiederholungen und Reime fördern die Wahrnehmung von Sprachrhythmen und unterstützen frühe mathematische Kompetenzen, etwa über Zählverse oder Abzählreime. Dabei verbinden die Lieder Hören, Singen, Sprechen und Bewegung, sodass Kinder Sprache und Mathematik auf spielerische Weise erfahren.⁶⁴ **B 1** ➤ **B 6** ➤

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen lassen zunächst das schöpferische Tun wirken und drängen nicht sofort auf sprachliche Erklärungen („Sag mal, was du da spielst“). Wertschätzende Rückmeldungen, wie „Ich sehe, du zeigst gerade richtig viel Mut mit deinem Körper“, bestärken Kinder, auch wenn sie ihre Gedanken oder Gefühle noch nicht in Worte fassen. Später können pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen behutsam darauf eingehen, etwa mit Fragen wie: „Magst du erzählen, was deine Figur gerade macht?“.



zu entdecken.⁶⁷ Große Papierformate ermöglichen freies Malen und freien Ausdruck, kräftige, robuste Stifte erleichtern das Gestalten. Verschiedene Stiftarten, wie Bunt- oder Wachsmalstifte oder

ungewöhnliche Utensilien, wie Zahnbürsten und Schwämme, laden zum Experimentieren ein und fördern zugleich motorische Kompetenzen. Malvorlagen oder Schablonen können ergänzend eingesetzt werden. Ton oder Sand bieten haptische Erfahrungen und lassen sich vielfältig formen. Kinder lernen besonders durch ganzheitliches, aktives Erkunden und die enge Verbindung zum körperlichen Erleben. Daher ist es wichtig, dass sie Farben und Materialien nicht nur sehen, sondern auch mit Händen, Fingern etc. erspüren können. Dieses aktive Erforschen mit dem Körper ermöglicht ihnen, Farben zu mischen, neue Farbtöne zu entdecken und Zusammenhänge selbst zu erkennen. Auch Tätigkeiten wie Plätzchenbacken können zu wertvollen Momenten ästhetischer Wahrnehmung und kreativer Prozesse werden. Tücher, Decken und Alltagsgegenstände laden zum experimentellen

Gestalten und Bauen ein. Kinder kombinieren Materialien, erkunden ihre Wechselwirkungen und lernen dabei Zusammenhänge kennen. So sammeln sie praktische, technische und naturwissenschaftliche Erfahrungen beim Gestalten.⁶⁸

In diesem Erfahrungsfeld begleiten pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Kinder beim Entwickeln und Umsetzen eigener kreativer Ideen. Gespräche über Bücher, Zeitungen, Mode, Spielzeug oder Kunstwerke bieten dabei wertvolle Gelegenheiten, Wahrnehmung, Ausdrucksfähigkeit und Reflexionsvermögen zu fördern und Gestaltungsräume zu eröffnen. Fragen wie: „Was fällt dir daran besonders auf?“, „Welche Farben oder Formen gefallen dir?“ oder „Wie würdest du das selbst gestalten?“ regen Kinder an, eigene Eindrücke zu formulieren und mit anderen zu teilen.⁶⁹ **B 1** ➤

B 5.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus

Erziehungs- und Bildungsziele

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder darin,

- ihr Erleben mit allen Sinnen wahrzunehmen und ihm Ausdruck zu verleihen.
- Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die eigene Gestaltungskraft herauszubilden.
- Kommunikations- und Ausdruckskompetenzen zu entwickeln, indem sie sich vielfältige Wege erschließen, sich mitzuteilen und von anderen

verstanden zu werden.

- durch ästhetische Gestaltungsprozesse feinmotorischen Fähigkeiten zu entwickeln und zu verfeinern.
- emotionale, soziale, kreative, motorische und kognitive Erfahrungen zu ganzheitlichen Lernprozessen zu verbinden.
- in Beziehung zu ihrer Umwelt zu treten und diese aktiv mitzugestalten. **A 2.5** ➤

B 5.3.3 Impulse pädagogischen Handelns

Wissen

- Wissen um die Bedeutung ästhetischer Bildung für die Entwicklung von Kindern (z. B. für Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten, Identitätsentwicklung, Kreativität, sozial-emotionale, kognitive, sprachliche und motorische Entwicklung)
- Wissen über verschiedene ästhetische Ausdrucksformen von Kindern (z. B. verschiedene Zugänge zum Ausdruck von Sinneseindrücken, Wahrnehmungen und Gefühlen sowie zum Darstellen der Gedanken und Vorstellungen von Welt durch Bilder, Klänge, Tänze und Improvisationen)

- Wissen darüber, dass ästhetische Bildung prozessorientiert ist und der Gestaltungsweg wichtiger ist als ein bewertetes Ergebnis
- Methodisches Wissen (z. B. über vielfältige Zugänge sowie Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder, wie freies Gestalten, Experimentieren, Inszenieren, Verfremden, über alters- und entwicklungsangemessene Methoden, kreative Techniken und Verfahren)

Haltung

- ▶ Anerkennung und Wertschätzung der individuellen Ausdruckswege jedes Kindes, unabhängig von Produkt, Tempo oder Technik
- ▶ Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder, kreative Ausdrucksformate zu finden
- ▶ Reflexive Haltung gegenüber Vielfalt und Stereotypen (z. B. sensible Gestaltung von Räumen sowie Angeboten, dass Kinder vielfältige ästhetische Erfahrungen machen können)
- ▶ Offenheit gegenüber vielfältigen, auch ungewöhnlichen oder nonverbalen Ausdrucksformen
- ▶ Reflexive Haltung gegenüber der eigenen ästhetischen Biografie (z. B. Bereitschaft, eigene Prägungen und Hemmungen wahrzunehmen, Reflexion eigener Erfahrungen und ggf. Abwertungen von kreativem Handeln)

Können

- ▶ Interaktionskompetenz (z. B. resonantes, wertschätzendes Reagieren auf Ausdrucks- und Gestaltungsimpulse, Ermutigung zum kreativen Ausleben, reflektierter Umgang und Vermeidung von Bewertungen, Empathie)
- ▶ Kommunikative Kompetenz (z. B. sprachliche Begleitung von Kindern im gemeinsamen Austausch über Wahrnehmungen und Gestaltungsprozesse, Reflexion von ästhetischen Erfahrungen, Anregen von Dialogen, positives Feedback)
- ▶ Ermöglichung von Freiraum und zeitlichen Ressourcen für eigene Ideen und Ausdrucksformen von Kindern
- ▶ Fähigkeit zur didaktischen Planung (z. B. Gestaltung von Materialien, Räumen und Interaktionen, sodass vielfältige sinnliche Erfahrungen und kreative Ausdrücke möglich sind)
- ▶ Flexibler Einsatz verschiedener Bewegungs- und Ausdrucksformate (z. B. situativ und bedürfnisorientiert)
- ▶ Authentizität, Offenheit und Ambiguitätstoleranz (z. B. eigene Lust am Ausprobieren, Zulassen von Unsicherheiten, Aushalten von Unvollkommenheit und Imperfektion in kreativen Prozessen, Experimentierfreude, Verständnis als lernende Person im kreativen Prozess)

Reflexionsfragen

Kinder

- Wie gestalte ich ästhetische Bildungsprozesse und kreative Angebote so, dass jedes Kind seine Fähigkeiten, Ideen und Ausdrucksformen einbringen und entfalten kann?
- Wie gestalte ich ästhetische Erfahrungsräume, so dass Kinder Entscheidungen zu Materialien, Techniken und Themen treffen können?
- Auf welche Weise schaffe ich Rahmenbedingungen, die Kindern eine individuelle kreative Entfaltung jenseits von Geschlechterzuschreibungen ermöglichen?

Kontexte (Rahmenbedingungen)

- Wo findet ästhetisches Lernen aktuell im pädagogischen Alltag statt? Und wie kann es zukünftig gestaltet werden? (Wie und mit welchen Materialien?)
- Wie können der Sozialraum und lokale Kunstschaffende in ästhetische Bildungsmomente eingebunden werden?

Selbstreflexion

- Welche Bedeutung haben Erfahrungen, Begegnungen oder Gefühle aus meiner eigenen kreativen und schöpferischen Biografie für mein pädagogisches Handeln? Und wo möchte ich mich neu öffnen?

- 1 Duncker, 2010, S. 12; Nießeler, 2010, S. 38.
- 2 Heyl & Schäfer, 2016, S. 4 f.
- 3 Dreier, 2017, S. 199.
- 4 Heyl & Schäfer, 2016, S. 4 f.
- 5 Widdascheck, 2025, S. 370 f.; Gerland, 2025, S. 152 f.
- 6 Gerland, 2025, S. 152 f.
- 7 Heyl & Schäfer, 2016, S. 3 ff.
- 8 Voss, 2025, S. 463 f.
- 9 Bulander, 2020.
- 10 Voss, 2025, S. 471 f.
- 11 Ebd., S. 462 f.
- 12 Bulander, 2020.
- 13 Duncker, 2010, S. 12.
- 14 Heyl & Schäfer, 2016, S. 4 ff.; Widdascheck, 2023, S. 8.
- 15 Duncker, 2010, S. 14 f.
- 16 Duncker, 2010, S. 12; Widdascheck, 2023, S. 8 f.
- 17 Heyl & Schäfer, 2016, S. 5; Widdascheck, 2025, S. 370 f.
- 18 Gerland, 2025, S. 161 f.
- 19 Reinwand, 2013, S. 573.
- 20 Bulander, 2020.
- 21 Hirler, 2005, S. 42 f.
- 22 Dreier, 2017, S. 201 f.
- 23 Bulander, 2020.
- 24 Dreier, 2017, S. 201; Obermaier, 2024.
- 25 Kirchner, 2020, S. 16.
- 26 Stadler Elmer, 2015, S. 9.
- 27 Stadler Elmer, 2015, S. 201 f.; Voss, 2025, S. 480 f.
- 28 Gerland, 2025, S. 159 f.
- 29 Stadler Elmer, 2015, S. 201 f.
- 30 Küntzel, 2010, S. 44.
- 31 Meyer, 2016.
- 32 Hirler, 2005, S. 44.
- 33 Voss, 2025, S. 468 f.
- 34 Nübel, 2024, S. 72.
- 35 Ebd.
- 36 Nübel, 2024, S. 78 f.; Voss, 2025, S. 468 f.
- 37 Nübel, 2024, S. 76 ff.
- 38 Kirchner, 2020, S. 12.
- 39 Ebd., S. 16 f.
- 40 Dreier, 2017, S. 200 f.
- 41 Obermaier, 2024.
- 42 Dreier, 2017, S. 207; Voss, 2025, S. 472.
- 43 Stadler Elmer, 2015, S. 203 f.
- 44 Gerland, 2025, S. 157 f.
- 45 Küntzel, 2010, S. 20.
- 46 Heyl & Schäfer, 2016, S. 178 f.
- 47 Obermaier, 2024.
- 48 Gerland, 2025, S. 157 f.
- 49 Bulander, 2020.
- 50 Voss, 2025, S. 463.
- 51 Ebd., S. 473.
- 52 Gerland, 2025, S. 159.
- 53 Bulander, 2020.
- 54 Bulander, 2020; Voss, 2025, S. 465.
- 55 SMK, 2011, S. 96.; Heyl & Schäfer, 2016, S. 98.
- 56 Heyl & Schäfer, 2016, S. 165.
- 57 Ebd, S. 87.
- 58 Rohrmann, Wanzeck-Sielert, Holodynski, Gutknecht & Schöler, 2023, S. 219 ff.
- 59 Voss, 2025, S. 465.
- 60 SMK, 2011, S. 87.
- 61 Ebd., S. 89.
- 62 Stadler Elmer, 2015, S. 9
- 63 SMK, 2011, S. 73.
- 64 Stadler Elmer, 2015, S. 201.
- 65 Nübel, 2024, S. 72.
- 66 Ebd, S. 58, 76 f.
- 67 Kirchner, 2020, S. 9f.
- 68 Ebd., S. 14.
- 69 Kirchner, 2020, S. 15.

MINT-Phänomene prägen den Alltag und die Umwelt, in der Kinder leben. Deren natürlicher Forschungsdrang zeigt sich darin, dass sie ihre Umgebung aufmerksam beobachten und Fragen stellen. Diese Neugier bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte, um Kinder beim Entdecken, Fragenstellen und Verstehen zu begleiten. Eine hohe pädagogische Interaktionsqualität legt dabei die Grundlagen dafür, dass Kinder sich die Welt aktiv und selbstbestimmt erschließen können.¹

B 6.1 Einführung in den Bereich MINT

Der Begriff MINT steht für die Fachgebiete Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.² MINT setzt sich aus diesen Fachrichtungen zusammen, die jeweils eigene Methoden, Inhalte und Schwerpunkte aufweisen, aber auch vieles gemeinsam haben.³ Der Prozess des Forschens lässt sich auf alle vier MINT-Bereiche übertragen und beinhaltet immer abwechselnde Schritte des Denkens und Handelns. Am Anfang dieses Prozesses steht eine Frage, deren Antwort die Kinder nicht kennen. Sie haben vielleicht eine überraschende Beobachtung eines Naturphänomens

gemacht oder wundern sich. Die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen überlegen gemeinsam mit den Kindern, was sie bereits über das Phänomen wissen bzw. an Vermutungen haben und wie die Frage untersucht werden könnte. Dann wird gehandelt, z. B. ein Versuch durchgeführt und die Beobachtungen dokumentiert. Es folgt immer eine Reflexionsphase: „Was haben wir herausgefunden?“, „Was haben wir vorher gedacht und was wissen wir jetzt?“, „Was müssen wir eventuell ändern am Versuch und welche neuen Fragen sind aufgetaucht?“



Naturwissenschaft

Die Naturwissenschaften untersuchen Phänomene der belebten und unbelebten Natur. Sie versuchen, Gesetzmäßigkeiten zu formulieren, mit denen diese Phänomene beschrieben und verstanden werden können. Naturgesetze können

von Menschen nicht verändert werden.⁴ Kinder entdecken und erforschen von Geburt an Naturphänomene und stellen dabei Wenn-dann-Beziehungen auf.

Mathematik

Um Naturgesetze zu erfassen und beschreiben zu können, ist Mathematik wichtig. Darüber hinaus prägt Mathematik unseren Alltag. Mathematik ist mehr als Zählen und Zahlen: sie beginnt mit dem Erkennen von Mustern, Formen, Mengen, Regeln und räumlichen Beziehungen im Alltag. Kinder im Krippen- und Kindergartenalter entwickeln mathematische Grundkompetenzen durch

spielerisches Handeln und vor allem durch die sprachliche Begleitung von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen. Durch ein bewusstes ‚Mathematisieren‘ von Spielsituationen und Alltagshandlungen erlangen Kinder mathematische Grundkompetenzen, lange bevor sie anfangen zu rechnen.⁵

Technik

Technik ist die zweckorientierte Gestaltung der Welt durch den Menschen.⁶ Auch in der Technik werden bestimmte Bereiche unterschieden: Kräfte und Wirkungen, Bauen und Konstruieren, Fahrzeuge, Transport und Verkehr, Werkzeuge und deren

Benutzung, Materialien und Werkstoffe, Reparieren und Wiederverwerten. Kinder finden schnell einen Zugang zu technischen Fragen, wenn sie z. B. einen hohen Turm aus Bauklötzen bauen wollen oder die Funktion von Lichtschaltern entdecken.

Informatik

In technischen Geräten stecken oft auch informationstechnische Systeme. Das Wort Informatik setzt sich aus den Begriffen Information und Automatik zusammen, kann vereinfacht mit automatischer Informationsverarbeitung übersetzt werden.⁷ Informatik ist in unserem Alltag allgegenwärtig, auch wenn wir sie oft nicht bewusst wahrnehmen. Sie steckt nicht nur in Computern und Smartphones, sondern auch in vielen Alltagsgeräten. Sie steuert Abläufe von Ampeln bis zu Waschmaschinenprogrammen, speichert und gibt Daten digital wieder, wie etwa in Kameras oder Hörbüchern, und ermöglicht Informationsübertragung über Smartphone, Fernsehen oder Radio. Zudem verarbeitet sie Daten, etwa bei Wettervorhersagen oder im Taschenrechner.⁸

Informatik beschäftigt sich damit, verschiedene digitale Systeme zu erkunden, Abläufe zu verstehen und dabei selbst zu gestalten - also mehr, als nur digitale Geräte zu bedienen. Wichtiger Teil informatischer Bildung sind die Grundlagen und Ideen hinter den Geräten. Beispielsweise kann es bei einem Foto darum gehen zu begreifen, wie die Kamera die Bildinformationen speichert und verarbeitet.⁹ Informatische Bildung für Kinder gelingt auch ohne das Benutzen technischer Geräte. Um ein Verständnis für den Prozess des Programmierens einzuleiten, können sie z. B. einen Prozess wie das Anziehen in einzelne Schritte zerlegen, die in einer bestimmten Reihenfolge ablaufen.

Frühe MINT-Bildung: ein bereichsübergreifender Ansatz

Naturphänomene lassen sich mit Fragestellungen aus den vier unterschiedlichen MINT-Disziplinen untersuchen. Bei den Naturwissenschaften und der Mathematik steht das Verstehen im Vordergrund, bei Informatik und Technik eher das Handeln. Die Disziplinen sind jedoch immer auch quervernetzt: Technische Lösungen basieren auf naturgesetzlichen Prinzipien und enthalten auch mathematische Aspekte. Ebenso liegen Wurzeln der Informatik in der Mathematik, etwa beim Arbeiten mit Strukturen, beim Vereinfachen von Gegebenheiten (Abstrahieren) und beim Untersuchen von Rechenverfahren (Algorithmen).¹⁰

Ein zentrales, übergeordnetes Bildungsziel besteht darin, Kinder zum interdisziplinären Denken zu befähigen, also Kenntnisse und Fähigkeiten aus verschiedenen Fachbereichen miteinander zu verknüpfen.¹¹ Frühe MINT-Bildung schafft eine Grundlage für die Entwicklung interdisziplinärer Problemlösefähigkeiten, indem Kinder mit dem Prozess des ergebnisoffenen Entdeckens und Forschens vertraut gemacht werden.¹² Sie reichern Wissen über kausale Zusammenhänge (‚Wenn-dann-Beziehungen‘) durch

wiederholende Beobachtungen an. Diese Grunderfahrungen sind essenziell für ein späteres vertiefendes Verständnis der beobachteten Phänomene. Kinder lernen durch die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen eine Frage aus unterschiedlichen MINT-Perspektiven zu betrachten (vgl. Beispiel Kresse säen im Unterkapitel Forschen als Prozess – Der Forschungskreis).

Zudem fördert MINT-Bildung das Erkennen zentraler Zusammenhänge und die bewusste Reflexion des eigenen Handelns mit Blick auf Nachhaltigkeit. Diese Reflexion ist zugleich ein Kernanliegen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. **A 2.5** Ökologische Themen, wie Artenvielfalt, Schutz von Lebensräumen und verantwortungsvoller Umgang mit der Natur, bieten Anknüpfungspunkte dafür, sich mit MINT-Themen auseinanderzusetzen. MINT-Bildung und BNE stehen somit in einem engen Zusammenhang: Durch frühe MINT-Erfahrungen können Kinder beim Erforschen ihrer Umwelt zugleich an Aspekte von Nachhaltigkeit herangeführt werden und entwickeln ein Bewusstsein für den Wert von Natur.¹³

B 6.2 Kinder im Fokus

Natürliche Neugier der Kinder

Kinder bringen von Geburt an die besten Voraussetzungen für MINT-Bildung mit: Sie erforschen interessiert ihre Umgebung, stellen Fragen und wollen verstehen, wie ihre Welt zusammenhängt. Damit MINT-Bildung gelingt, benötigen sie Zeit, passende Räume, Anregungen und Gelegenheiten, um diese Neugier auszuleben. Sie wiederholen gern Aktivitäten, um sicher zu sein, dass etwas wirklich so ist, wie es ist.¹⁴

Um Kinder an MINT-Phänomene heranzuführen, ist ein Zugang sinnvoll, der sich an ihren

Alltagserfahrungen orientiert und ein ganzheitliches Erfassen der Phänomene ermöglicht.¹⁵ Kinder benötigen Gelegenheiten, eigenen Fragestellungen nachzugehen und ihre Umwelt forschend zu erkunden. Ziel ist es, auf die Herausforderungen einer dynamischen Welt angemessen zu reagieren und zugleich zukunftsfähig zu handeln.¹⁶ Es geht nicht darum, Kindern unter sechs Jahren beispielsweise physikalische Erklärungen zu ‚liefern‘.



Forschergeist stärken, um sich die Welt zu erschließen

MINT-Bildung eröffnet Kindern die Chance, Vorgänge in ihrer Umgebung aufmerksam zu verfolgen, bewusst zu erfassen und daraus eigenes Wissen zu entwickeln – Kompetenzen, die lebenslang von Bedeutung sind. Wenn Kinder genau beobachten und sich damit auseinandersetzen, was um sie herum passiert, entwickeln sie ein tieferes Verständnis für ihre Umwelt. Ein kindgerechtes Beispiel hierfür ist die Erfahrung, dass sich Stoffe bzw. Materialien verändern, aber nicht verschwinden: Wird ein Stück Würfelzucker in Wasser gelöst, sieht

es zunächst so aus, als sei es weg. Probieren Kinder das Wasser, stellen sie fest: Es schmeckt süß, der Zucker ist also noch da, nur nicht mehr sichtbar. Diese Art von Erfahrung bildet eine Grundlage für das spätere Verständnis naturwissenschaftlicher Prinzipien wie der Massenerhaltung. Darüber hinaus kann am Beispiel gelöster Substanzen gemeinsam besprochen werden, dass nicht nur harmlose Stoffe wie Zucker unsichtbar werden können, sondern auch schädliche, deren Wirkung dennoch bestehen bleibt.¹⁷

Eine forschende Haltung

Wenn Kinder Freude am Entdecken von Alltags- und Naturphänomenen haben, die Erfahrung machen, selbst zu forschen und dabei Erfolge erleben, stärkt das ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Gleichzeitig werden Selbstbewusstsein, Ausdauer und Kreativität gefördert.¹⁸ Mit Hilfe der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen entwickeln Kinder beim ergebnisoffenen Entdecken und Forschen auch ihre Lernstrategien weiter.

Eine forschende Haltung und Neugier sind sowohl für die MINT-Bildung als auch für alle Erziehungs- und Bildungsbereiche von zentraler Bedeutung. Sie ermöglicht Kindern, Lernen zu lernen, indem

sie entdecken, wie sie eigenen Fragen nachgehen und unterschiedliche Wege nutzen können, um Antworten zu finden. Dabei entwickeln sie grundlegende Strategien, um Lernprozesse aktiv zu gestalten, Probleme systematisch anzugehen und Unterstützung gezielt einzuholen.¹⁹ Ein grundlegendes naturwissenschaftliches Verständnis, das Kinder bis zum Ende der Kindergartenzeit entwickeln, bildet eine wichtige Grundlage für den weiteren Erwerb naturwissenschaftlichen Wissens in der Schule. Bereits Kleinkinder entwickeln eigene Vorstellungen zu naturwissenschaftlichen Phänomenen und zu Formen des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens.²⁰

MINT und Sprache

Die faszinierende Entdeckung von MINT-Phänomenen führt dazu, dass Kinder gern über ihre Beobachtungen sprechen wollen. Diese Sprechfreude ist gemeinsam mit dem Aufbau und der Pflege stabiler Beziehungen eine wichtige Basis für die Entwicklung sowohl von Alltags- als auch von Bildungssprache.

Schon im Alltag begegnen Kinder sprachlichen Ausdrücken, mit denen sie Phänomene ihrer Umwelt beschreiben – etwa schneller, höher, weich oder rund. Diese alltagssprachlichen Begriffe bilden die Grundlage, auf der später fachsprachliche Konzepte aufbauen und sich Bildungssprache

entwickelt.²¹ Für das Lernen in den MINT-Bereichen bedeutet das, Schritt für Schritt Begriffe kennenzulernen, die Kindern helfen, Beobachtungen und Ideen genauer auszudrücken. Alltagssprache bleibt dabei wichtig, wird jedoch um Fachbegriffe ergänzt, sodass Kinder ihre kognitiven und sprachlichen Kompetenzen zunehmend ausdifferenzieren können. Lernen gelingt, wenn Kinder Denken und Sprechen miteinander verknüpfen können.²² Die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen agieren als sprachliche Vorbilder und nutzen die Neugier der Kinder. Die zentralen Grundprinzipien der Sprachförderung sind für die MINT-Bildung ebenfalls relevant.²³ **B 1** ➔

MINT und ein positives Selbstbild

MINT-Bildung zielt darauf ab, Kinder frühzeitig und dauerhaft für mathematische, informatische, naturwissenschaftliche und technische Inhalte zu begeistern und ihre bereits vorhandene Neugier in diesen Bereichen nachhaltig zu fördern. Entscheidend dafür ist neben der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit diesen Themen auch die Entwicklung eines positiven Selbstbildes im

Umgang mit naturwissenschaftlich-technischen Herausforderungen.²⁴ Denn „wissenschaftliches Forschen erfüllt das tiefe menschliche Bedürfnis, die Welt zu verstehen und zu erklären.“²⁵ Kinder profitieren daher von MINT-Bildung nicht nur für Schule und Beruf, sondern vor allem durch die Freude am Entdecken und die Erfahrung eigener Erkenntnisse für ihr lebenslanges Lernen.²⁶

B 6.3 Professionelle Handlungskompetenz

B 6.3.1 Didaktik

Interaktionsqualität

Die Qualität der MINT-Bildung zeigt sich nicht ausschließlich in der Anzahl der Experimente oder im Materialangebot, sondern vor allem in der Art und Weise, wie pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen Kinder im Lernprozess begleiten. Für das Entdecken und Forschen der Kinder braucht es Neugier und Offenheit auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen. Im Mittelpunkt der pädagogischen Qualität von MINT-Bildungsangeboten stehen neben dem bereichsspezifischen Wissen vor allem die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Kindern.²⁷ Lernen im Kontext der MINT-Bereiche

entwickelt sich nicht losgelöst vom sozialen und kulturellen Umfeld der Kinder, also ihrer Familie, ihrem Alltag und ihrem Sozialraum. Wichtig ist ein gemeinsamer Kommunikationsprozess. Kinder stellen Fragen, reflektieren darüber im Austausch mit Bezugspersonen und erarbeiten konstruktiv mit ihnen Erklärungen.²⁸



Forschen als Prozess – Der Forschungskreis

Der sogenannte Forschungskreis dient als Strukturierungshilfe für gezielte Forschungsaktivitäten.²⁹ Die Fachdidaktiken der einzelnen MINT-Disziplinen unterscheiden sich zwar voneinander, allerdings gibt es auch Gemeinsamkeiten beim mathematischen, informatischen, naturwissenschaftlichen und technischen Forschen. Denkprozesse sind vor und nach dem Handeln oder Experimentieren essenziell, damit die Kinder ein Verständnis für die untersuchten MINT-Phänomene aufbauen können. Vor dem eigentlichen Forschungsprozess sollten Kinder ausreichend Gelegenheiten bekommen, ihre Forschungsfrage zu finden, der sie gezielt nachgehen wollen. Es ist jedoch auch möglich, dass eine pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson eine Idee einbringt, beispielsweise die Kinder an eine frühere Beobachtung erinnert, für deren genauere Untersuchung damals keine Zeit war. Im Einzelnen beinhaltet der Forschungsprozess folgende Schritte:

1. Fragen formulieren, Annahmen aufstellen und Vermutungen äußern
2. Vorbereitung, Umsetzung und Dokumentation eines Experiments, z. B. Bilder, Fotos oder eine Messung
3. Untersuchung der Beobachtungen etwa durch Sortieren, Gegenüberstellen oder Erkennen von Mustern
4. Auswerten, Ergebnisse ableiten und daraus eventuell sogar neue Fragen formulieren, mit denen der Kreislauf erneut beginnt.³⁰

Beispiel ‚Kresse säen‘: Zeigt ein Kind Interesse an einem bestimmten Phänomen oder Gegenstand, z. B. dem Wachsen von Pflanzen, wird es dieses zunächst aufmerksam beobachten. Hinter dieser Beobachtung stehen oft schon Fragen, etwa: Wie wachsen Pflanzen? Was brauchen sie, um zu wachsen? Wie verändern sie sich, wenn sie Wasser und Licht bekommen?

Als Nächstes folgt das Benennen oder Darstellen der Beobachtung. Kinder beschreiben oder malen beispielsweise, welche Veränderungen von Pflanzen sie in ihrer Umgebung wahrgenommen

haben. Dadurch strukturieren sie ihre Beobachtung und machen sie sich bewusster.

Im Anschluss können die Kinder über ihre Vermutungen sprechen, indem sie eigene Ideen oder Hypothesen formulieren. Die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson unterstützt diesen Austausch durch gezielte Fragen.

In einem nächsten Schritt erfolgt die Durchführung des Experiments. Im beschriebenen Fall könnten gemeinsam mit den Kindern Kressesamen gesät werden, um das Wachstum von Pflanzen zu beobachten. Die Vermutungen der Kinder werden durch wiederholtes Ausprobieren bestätigt oder infrage gestellt. Durch kleine Abwandlungen des Versuchs, wie das Verwenden unterschiedlicher Mengen Wasser oder das Platzieren der Kresse an helleren und dunkleren Orten, vergleichen Kinder ihre Beobachtungen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Damit der Vergleich verschiedener Phänomene gelingt, braucht es ein klares Kriterium, etwa Menge, Höhe oder Wachstumsgeschwindigkeit. Damit die Vergleiche messbar werden, können Kinder verschiedene Instrumente, wie Lineal, Uhr oder Kalender, nutzen. Beim Kresse-Beispiel lässt sich etwa die Wachstumshöhe mit einem Lineal messen oder die Zeit bis zum Keimen der Samen festhalten.

In einem kommunikativen Prozess, der auch durch Bilder unterstützt werden kann, werden die Ergebnisse ausgewertet, diskutiert und Schlussfolgerungen gezogen.³¹ In diesem Beispiel lernen die Kinder, dass Pflanzen bestimmte Bedingungen zum Wachsen benötigen, etwa Wasser, Licht und Zeit. Außerdem können sie beobachten, dass sich Pflanzen unter unterschiedlichen Bedingungen verschieden entwickeln.

Aus diesem Beispiel alltagsintegrierter MINT-Bildung wird wieder deutlich, dass es möglich und sinnvoll ist, ein Phänomen unter verschiedenen MINT-Aspekten zu betrachten. Neben dem oben erwähnten naturwissenschaftlichen Aspekt gehört das Messen zur Mathematik. Eine technische Anwendung des Gelernten kann darin bestehen, gemeinsam geeignete Gefäße oder kleine Pflanzstationen zu bauen, in denen die Kresse wachsen kann. Zur Informatik könnte die Abfolge der Schritte besprochen werden, die notwendig sind, um Kresse anzubauen, etwa Erde vorbereiten, Samen ausstreuen, gießen, warten.

Herausforderungen: Positives Selbstbild und Geschlechterstereotypen

Es kann sein, dass sich pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen unsicher fühlen, wenn sie biografisch bedingt einen erschweren Zugang zu MINT-Themen haben oder wenn sie das Gefühl haben, Experimente nicht gut erklären zu können. Diese Unsicherheit kann leicht dazu führen, dass MINT-Themen gemieden werden. Daher ist die Reflexion der eigenen Haltung zentral. **A 3.1** ➤ An dieser Stelle helfen spezifische Fort- und Weiterbildungsangebote, um ein

positives Selbstbild im Umgang mit MINT-Themen zu entwickeln.³²

Da Kinder unabhängig vom Geschlecht Interesse an MINT-Themen zeigen,³³ beginnt die Förderung idealerweise früh und stärkt ihr Selbstwertgefühl im Umgang mit den MINT-Bereichen.³⁴ **A 2.4** ➤ Geschlechtersensible Arbeit hat mit Blick auf den gesellschaftlichen Wandel eine hohe Bedeutung, um Stereotypen, z. B. bezüglich beruflicher Orientierung, bewusst zu begegnen.³⁵

Alltagsintegrierte Bildung in den Bereichen MINT

Kinder entdecken in ihrem Alltag immer wieder neue MINT-Phänomene. Das Interesse der Kinder greifen die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen bewusst auf und nutzen es, um gemeinsam das Verständnis für diese Phänomene zu entwickeln und zu vertiefen. Die Unterstützung von Neugier und Forschergeist gelingt besonders dann, wenn MINT-Themen über praktisches Erkunden und alltagsnahe Experimente erfahrbar werden.³⁶

Kinder unterscheiden dabei nicht zwischen den einzelnen MINT-Disziplinen. Meistens haben pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen jedoch die Möglichkeit, ein für Kinder interessantes Phänomen mit unterschiedlichen Fragestellungen aus den vier MINT-Disziplinen aufzugreifen.

Tätigkeiten wie das Kochen, Backen und Essen in der Kindertagesbetreuung können als Gelegenheiten für MINT-Bildung aufgegriffen werden.

Kinder können beim Tischdecken Mengen zuordnen (z. B. das Verteilen von Löffeln: Abzählen, Eins-zu-Eins Zuordnung, Vergleichen von Anzahlen) oder beim Kochen Zutaten abwägen und so mathematische Erfahrungen sammeln. Auch naturwissenschaftliche Prozesse werden anschaulich: Im Zusammenhang des Backens mit Hefe können Kinder beobachten, wie durch Hefepilze entstehendes Kohlendioxid einen Luftballon füllt (durch das Vermischen von Zucker, Wasser und Hefe in einer Flasche und das Darüberstülpen eines Luftballons).³⁷

Angestoßen wird wissenschaftliches Denken durch freies Ausprobieren, das Erleben überraschender Situationen und das gemeinsame Nachfragen nach Ursachen. Auch im Rahmen alltagsintegrierter MINT-Bildung haben geplante Projekte ihren Platz. Kinder profitieren von kurzen, strukturierten Experimenten, die sie faszinieren und zum Entwickeln eigener Theorien anregen.³⁸

Raum und Material

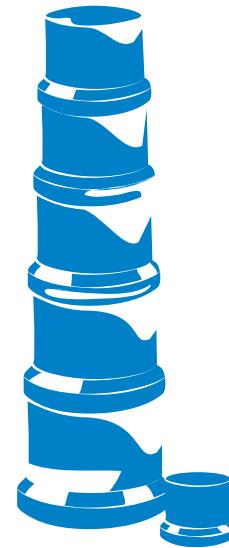
Materialien sind ein zentraler Baustein der MINT-Bildung. Im freien Spiel können sie gezielt Impulse geben und die Kinder motivieren, eigene Entdeckungen zu machen. Ausgewählte Materialien, z. B. Lupen, Messbecher oder Bauklötze, werden ohne festen Arbeitsauftrag zur Verfügung gestellt, sodass die Kinder sich nach eigenem Interesse selbstständig und zu einem selbstgewählten Zeitpunkt damit beschäftigen können.³⁹

Förderlich ist eine vielfältige Auswahl an Bilder- und Sachbüchern. Wichtig sind außerdem verschiedene Sinnes- und Körpererfahrungen **B 3** ➤ **B 5** ➤ im Alltag, freies Ausprobieren und Experimentieren mit vielen Wiederholungen sowie spielerische Tätigkeiten, welche die Fantasie anregen. Auf dieser Basis können anschließend gezielte und strukturierte Forscheraktivitäten entwickelt werden.⁴⁰

Didaktische Impulse im Bereich Mathematik

Kinder in der Kindertagespflege und Kinderkrippe

- Entdecken von Mengen, Eins-zu-Eins-Zuordnung (z. B. ein Löffel für jeden Teller), erstes Zählen im Gesprächskreis
- Erkennen von Mustern, Bauen mit Klötzen, Sortieren von Gegenständen nach Formen
- Vergleichen von Längen (lang/kurz), Wiegen, Körpergröße messen
- Erfahrungen im Raum sammeln (drinnen/draußen, oben/unten)
- Geeignete Materialien und Aktivitäten nutzen: Anziehen (Reihenfolge), Tischdecken (Mengen), Aufräumen (Sortieren), Stapelbecher, Steckspiele, Sortierboxen, Murnelspiele, Zahlenmobiles, Spielteppiche mit Zahlen, Messleisten⁴¹



Kinder im Kindergarten

Mathematik wird in verschiedene Inhaltsbereiche unterteilt. Der Bereich Muster und Strukturen ist dabei zentral, denn er bildet die mathematischen Grundprinzipien ab: Regelmäßigkeiten erkennen, erklären und für Problemlösungen nutzen. Er verbindet und durchdringt die anderen mathematischen Inhaltsbereiche Zahlen und Operationen, Raum und Form, Größen und Messen, sowie Daten und Zufall.⁴² Mathematik ist überall, daher können Spiel- und Alltagssituationen bewusst genutzt werden.

- **Tischdecken:** Zahlwortreihe üben beim Zählen von Tellern und Bechern (Welche Zahl kommt nach der 3? Welche vor der 7?), dabei jedem Teller genau ein Zahlwort zuordnen und erkennen, dass das letzte genannte Zahlwort die Gesamtmenge angibt. Ist nun für jedes Kind ein Teller auf dem Tisch?
- **Anziehen:** Zuordnungen üben (Welcher Schuh gehört an den rechten, welcher an den linken Fuß?); räumliche Begriffe erfahren (Mütze auf den Kopf, durch den Ärmel hindurch, in den Schuh, unter/neben das Fach legen); Häufigkeiten vergleichen (Tragen mehr Kinder eine Kappe oder einen Sonnenhut?)

Kinder im Hort

Im Schulalter wird an frühe mathematische Inhalte angeknüpft, aber gleichzeitig kann eine eigenständige Herangehensweise an Mathematik

- **Bauen:** geometrische Flächen und Figuren (z. B. Kreis, Dreieck, Quadrat, Rechteck, Kugel, Würfel, Quader, Zylinder) kennenlernen, mit ihnen umgehen, ihre Eigenschaften beschreiben und unterscheiden; Muster oder Symmetrien im Bauwerk erkennen und fortführen; Größen wie Längen und Gewicht vergleichen (z. B. höher – niedriger, breiter – schmaler, schwerer – leichter oder gleich hoch/breit/schwer); Körpergröße verschiedener Kinder mit gleich großen Bausteinen nachbauen; verschiedene Möglichkeiten finden, einen Turm aus Bausteinen in drei verschiedenen Farben zusammenzusetzen
- **Gesellschaftsspiele spielen:** Würfel nutzen, Mengen auf einen Blick erfassen, Felder zählen beim Vorwärtsziehen; Erfahrungen mit dem Zufall machen; Regeln verstehen und einhalten
- **Offene Materialien oder Alltagsgegenstände:** (wie Steine, Stöcke, Kastanien, Blätter, Muscheln, Baumrinde, Deckel, Schnüre, Kartons) sind mathematische Schatzkisten, weil sie keine feste Lösung vorgeben, sondern Kinder dazu anregen, selbst Strukturen, Muster und Zusammenhänge zu entdecken

entwickelt werden, die mathematische Kenntnisse und Tätigkeiten für die Kinder in andere, erweiterte Zusammenhänge stellt.

- ▶ Mathematik wird in konkrete Handlungszusammenhänge eingebettet, z. B. beim Planen und Durchführen von Projekten wie dem Bau einer Hochbeet-Anlage („Wie groß wird das Beet?“ „Wie bekommen wir einen Quader mit den exakten Maßen? „Wie viel Holz brauchen wir, um das Beet einzufassen? „Wie viel Erde brauchen wir, um es aufzufüllen?“), Organisieren von Festen oder Ausflügen („Wie viele Kinder sind wir?“, „Wie viele Snacks müssen wir dann einkaufen?“, „Wie viel Geld haben wir zur Verfügung? bzw. Wie teilen wir die Kosten fair auf?“), Experimentieren und Gestalten („Wie baue ich

eine Wetterstation?“, „Welche Größen sollen ermittelt werden?“, „Wie messe ich was?“, „Wie erhebe ich Daten und mache daraus eine Vorhersage?“)

Kinder erleben Mathematik hier als kreativen und kooperativen Prozess, der ihnen hilft, echte Herausforderungen zu bewältigen, sei es beim Messen, Schätzen, Berechnen oder Dokumentieren. Durch offene Aufgabenstellungen und alltagsnahe Bezüge entstehen Gestaltungsfreiräume, in denen Kinder Mathematik als hilfreiches Werkzeug begreifen.

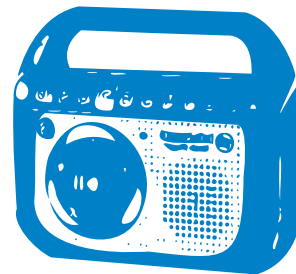
Didaktische Impulse im Bereich Informatik

Kinder in der Kindertagespflege und Kinderkrippe

- ▶ Kennenlernen und Benennen von Geräten mit digitalen oder automatischen Funktionen
- ▶ Geräte ein- und ausschalten⁴³

Kinder im Kindergarten

- ▶ Beschreiben von Handlungen in kleinen Schritten (z. B. die Schrittfolge für das Händewaschen als Sprachnotiz aufnehmen oder malen)
- ▶ Ermöglichen von ersten Einblicken in das Programmieren (z. B. durch das Steuern von Mini-Robotern)
- ▶ Entwickeln von Mustern und Reihenfolgen nach eigenen Ideen
- ▶ Üben von logischem Denken (z. B. „Folge den Spuren im Raum, um zum Ziel zu gelangen“ u. a. Pfadspiele, Ja-Nein Rätsel)
- ▶ Kreatives Gestalten: Kinder kreieren eigene Geschichten und Spiele durch den Einsatz von Technik
- ▶ Kennenlernen des Aufbaus digitaler Systeme: Was tun sie und wie beeinflussen sie unseren Alltag? (z. B. wie eine Waschmaschine automatisch



Wasser und Programmabläufe steuert und wie wir sie dadurch richtig benutzen)

- ▶ Interaktion in der informatischen Bildung, d. h. digitale Dinge zu erkunden und zu verändern (z. B. ein kleines Zeichenprogramm ausprobieren, Farben und Formen anpassen und eigene Bilder gestalten) und eine anschließende Reflexion und Bewertung
- ▶ Stärkung informatischen Denkens (Computational Thinking) (z. B. mit Befehlen wie vorwärts, rückwärts, rechts, links durch ein Labyrinth finden)⁴⁴

Kinder im Hort

- ▶ Relevanz von Algorithmen und Automatisierung für wichtige Bereiche der Gesellschaft: Verkehr (z. B. Ampelsteuerung oder autonomes Fahren), Gesundheit (z. B. digitale Diagnosen oder Datenanalyse) und Kommunikation (z. B. soziale Netzwerke oder Informationsdienste)
- ▶ Digitale Grundbildung durch Nutzung von

Systemen: digitale Geräte und Programme anwenden und benutzen (z. B. kleine Stop-Motion-Filmprojekte erstellen, Musik- oder Lichtsteuerungen bei Aufführungen)

- ▶ Einfluss von Informatik auf die Gesellschaft thematisieren
- ▶ Erste Programmiererfahrungen⁴⁵

Didaktische Impulse Naturwissenschaften

Kinder in der Kindertagespflege und Kinderkrippe

- ▶ Wasser erforschen (z. B. Pfützen, Gießkannen, Schwämme untersuchen; beobachten, was schwimmt oder sinkt, etwa Korke, Steine, Blätter; spüren, wie sich Wasser anfühlt, etwa flüssig, nass, kalt, warm; Experimente mit Farbe im Wasser)
- ▶ Licht und Schatten entdecken (z. B. Schatten an der Wand oder im Freien beobachten; mit Taschenlampen experimentieren; farbige Folien oder Transparentpapier vor Lichtquellen halten; Sonnenlicht durch ein Glas Wasser oder Prisma brechen)
- ▶ Geräusche und Schwingungen (z. B. Alltagsgeräusche hören und zuordnen; mit Alltagsmaterialien, wie Dosen, Steinen, Holzstücken, Musik machen; spüren, wie etwas vibriert, etwa ein Lautsprecher oder eine Trommel)
- ▶ Mini-Experimente (z. B. Eis schmelzen lassen und beobachten, Wasser gefrieren lassen; Zucker oder Salz im Wasser auflösen; Pflanzen beim Wachsen beobachten, etwa Kresse auf Watte)

Kinder im Kindergarten

- ▶ Naturgänge, dabei bewusste Beobachtung von Naturphänomenen, Pflanzen und Tieren; pädagogische Begleitung der Beobachtungen, die später aufgegriffen und gemeinsam mit den Kindern vertieft erforscht werden können
- ▶ offene Angebote in einer Forscherecke (standfester Tisch, Regal mit Materialien, aufwischbarer Boden)
- ▶ Experimentier- oder Projektstage
- ▶ Alltagsmaterialien zum Forschen und Basteln (z. B. – je nach Alter – Marmeladengläser, Einwegflaschen, Schüsseln, Besteck, Döschen, Messbecher, Stoffreste, Fellreste, Korke, Knöpfe, Wäscheklammern, Kartons, Papprollen, Plastikdeckel, Korke, alte Verpackungen sowie Naturmaterialien, wie Steine, Holzstücke, Bastelfedern oder sterilisierte Federn, Zapfen, Kastanien, Nüsse)
- ▶ erweiternde Hilfsmittel (z. B. Waage, Maßband, Strohhalme, Sieb, Pinzetten, Schwämme, Magnete, Rohre, Hammer, Zangen, Lupen, Pipetten, Thermometer)
- ▶ reaktive Materialien aus dem Alltag der Kinder (z. B. Lebensmittel wie Salz, Zucker, Öl, Essig, Backpulver, Pfefferkörner, Lebensmittelfarbe oder Reinigungsmittel wie Spülmittel, Seife)⁴⁶

Kinder im Hort

- ▶ Ausüben verschiedener Methoden des naturwissenschaftlichen Lernens (z. B. Beobachten, Experimentieren, Analysieren, Forschungskreis)
- ▶ Verständnis grundlegender naturwissenschaftlicher Konzepte (z. B. Energie, Evolution, Stoff-erhaltung)
- ▶ Bewusstsein für den Beitrag der Naturwissenschaften zur Lösung zentraler Herausforderungen (z. B. bei der Entwicklung neuer Technologien, in der Heilung von Krankheiten oder bei der Ernährung einer wachsenden Weltbevölkerung)
- ▶ Bewusstsein für Naturwissenschaft und Technik im gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang (z. B. Auswirkungen von Technik, Umweltschutz)⁴⁷



Didaktische Impulse im Bereich Technik

Kinder in der Kindertagespflege und Kinderkrippe

- ▶ Kennenlernen von Gegenständen, die durch grundlegende Funktionsprinzipien wie Hebel oder Verstrebungen wirksam werden, etwa im Alltag oder auf Spielplätzen (z. B. Wippe auf dem Spielplatz als Beispiel für das Hebelprinzip; Stuhl oder Bank mit Querstreben, um Stabilität durch Verstrebungen zu verdeutlichen)
- ▶ Technische Konstruktionen, die sich an der Natur orientieren (z. B. die Nachahmung der Klettfucht als Vorbild für den Klettverschluss)
- ▶ Kennenlernen von Begriffen für technische Gegenstände, Geräte und Prozesse (z. B. Lampe und Lichtschalter: Licht an- und ausschalten; Tür und Schlüssel: auf- und zuschließen; Wasserhahn: Wasser auf- und abdrehen)⁴⁸

Kinder im Kindergarten

- ▶ Entdecken von technischen Alltagsgegenständen und das Untersuchen und Verstehen, wie sie funktionieren (z. B. durch Zerlegung in Einzelteile)
- ▶ Kennenlernen von Eigenschaften alltäglicher Materialien und deren Einsatz beim Herstellen von Gegenständen
- ▶ Sammeln von Erfahrungen mit Werkzeugen (z. B. Kunststoffhammer, Schraubendreher, Kinderschere, Feilen, Zangen) sowie mit Verbindungsmitteln (z. B. Schrauben, Nägel, Klebstoffe)
- ▶ gemeinsames Entdecken mit den Kindern, wie sich Kräfte auf den Körper oder Gegenstände auswirken
- ▶ Anbieten von offenen Aufgabenstellungen, damit Kinder selbst entscheiden, wie sie etwas gestalten oder lösen (z. B. wie ein Turm besonders stabil wird oder ein Boot schwimmt)
- ▶ Reflektieren: das Vergleichen und Bewerten von technischen Geräten und Gegenständen (z. B. nach Zweck, Handhabung, Geräuschen, Sicherheit, Preis, Nutzen, Auswirkungen auf Menschen und Umwelt)
- ▶ Aneignen von technischem Grundwissen (z. B. der Übertragung von Kräften oder der Umwandlung von Bewegungen)⁴⁹

Kinder im Hort

- ▶ Aneignung von technischem Grundwissen (z. B. Werkstoffeigenschaften und Werkzeuge, technologische Vorgänge)
- ▶ Lernen, technisches Grundwissen in größere Zusammenhänge einzuordnen
- ▶ Entwicklung praktischer Kompetenzen (z. B. Planen, Konstruieren, Bauen, Verbessern, Anfertigen sowie den sachgerechten Umgang mit technischen Gegenständen bzw. Geräten)⁵⁰

B 6.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus

Basale Kompetenzen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Kinder benötigen mengen- und zahlenbezogenes Vorwissen.⁵¹ Zählkompetenz, Mengenerfassung, erste Rechenfertigkeit und Operationsverständnis sowie Ziffernkenntnis und geometrische Fähigkeiten stehen im positivem Zusammenhang mit mathematischen Kompetenzen im Schulalter.⁵² Grundlegend für die Entwicklung von Kindern ist der Erwerb basaler kognitiver Fähigkeiten, der als Voraussetzung des Lernens verstanden werden kann und damit auch für den Erwerb sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten bedeutsam

ist. Für die pränumerische und mathematische Entwicklung erwirbt das Kind ein zunehmendes Verständnis für mathematischen Wortschatz und relationale Begriffe, etwa zu Reihenfolgen, Mengen oder räumlichen Beziehungen, z. B. „das erste Auto steht an der Ampel, dahinter stehen zwei Motorräder.“⁵³ Durch seine zunehmende Gedächtnisleistung kann sich das Kind Zahlwörter merken, diese sicher im aktiven Wortschatz verwenden, sie in einer logisch richtigen Reihenfolge aufsagen (zählen) und Zahlen z. B. von klein nach groß ordnen.⁵⁴

Das Kind besitzt ein grundlegendes Verständnis für Zahlen und Mengen. Außerdem erkennt das Kind, dass Ziffern eine Bedeutung haben: Sie beschreiben Mengen und Größen und machen diese messbar.⁵⁵ Das Mengenverständnis des Kindes ist so weit ausgebildet, dass es Beziehungen zwischen Mengen, z. B. mehr – weniger, und innerhalb einer Menge erkennt, z. B. „Der rote Stift ist der kürzeste unter den fünf Stiften.“⁵⁶ Es kann Mengen unterscheiden, zerlegen, wieder zusammensetzen und bis zu vier Gegenstände auf einen Blick erfassen (simultane Mengenerfassung).⁵⁷ Auch Eins-zu-Eins-Zuordnungen gelingen, etwa indem jedem Teller genau ein Becher zugeordnet oder jedem Objekt beim Zählen ein Zahlwort zugewiesen wird.⁵⁸ Darüber hinaus kann das Kind Anzahlen und Mengen vergleichen und Fragen wie „Wer hat mehr Gummibärchen?“, „Welcher Turm ist kleiner?“ oder „Welcher Stock ist länger?“ korrekt beantworten.⁵⁹ Es kann Mengen zielgerichtet anpassen, indem es z. B. einem Satz mit drei Murmeln zwei weitere hinzufügt, um ihn an einen Satz

mit fünf Murmeln anzugleichen.⁶⁰ Parallel dazu versteht es das Prinzip der Invarianz: Eine Menge verändert sich nicht, nur weil die Objekte an einen anderen Ort gelegt oder in ein Gefäß mit anderem Durchmesser umgefüllt werden.⁶¹

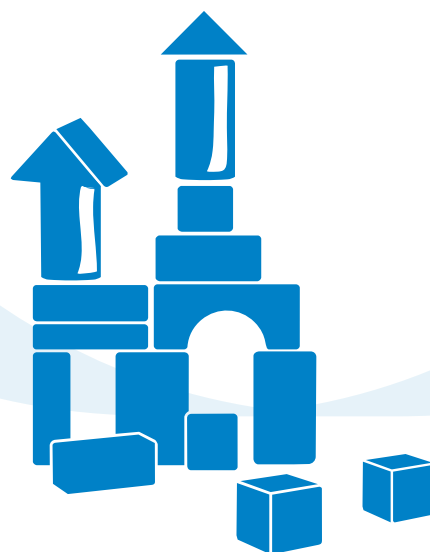
Außerdem ist dem Kind das Ursache-Wirkungs-Prinzip geläufig, z. B., dass ein Turm umfällt, wenn der unterste Baustein entfernt wird.⁶² Visuell verfügt das Kind über eine ausgeprägte Differenzierungsfähigkeit, die ihm dabei hilft, Zahlen, Buchstaben oder Formen sicher voneinander zu unterscheiden.⁶³ Seine Raum-Lage-Orientierung sowie seine visuell-analytischen und räumlich-konstruktiven Fähigkeiten ermöglichen es, Muster zu erkennen, Formen zusammensetzen und einfache Strukturen nachzubauen.⁶⁴ Zudem kann es geometrische Objekte, wie Kreis, Dreieck oder Würfel, im Raum erkennen und benennen und zeigt eine zunehmend sichere räumliche Vorstellungsfähigkeit.⁶⁵

Erziehungs- und Bildungsziele

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder darin,

- ▶ Verständnis für naturwissenschaftliche, mathematische, technische und informatische Prinzipien und Grundlagen zu entwickeln.
- ▶ durch eigene Erfahrungen Erkenntnisse zu gewinnen und Wissen zu erschließen.
- ▶ ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit und verantwortungsvolles Handeln zu entwickeln.
- ▶ interdisziplinäres Denken durch die Verknüpfung unterschiedlicher Fachperspektiven zu entwickeln.

- ▶ Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten auszubauen.
- ▶ Sprache und Fachvokabular in MINT-Kontexten zu erweitern.
- ▶ ein positives Selbstbild und Entdeckerfreude aufzubauen.
- ▶ eine forschende Haltung zu entwickeln.



B 6.3.3 Impulse pädagogischen Handelns

Wissen

- Wissen um die Bedeutung von MINT-Themen für die Entwicklung von Kindern (z. B. positives Selbstbild, Fähigkeit zum Erschließen der Welt, wissenschaftliches Denken, motorische, sozial-emotionale, mathematische und kognitive Entwicklung) und individuelle Entwicklungswege von Kindern
- Wissen um den Zusammenhang von MINT-Bildung und Sprache
- Wissen über Gefahrenpotenziale (z. B. riskante Materialien) und Schutz der Kinder vor Gefahrenquellen (z. B. Strom, Hitze)
- Methodisches Wissen (z. B. Forschungskreis, Gesprächsmethoden wie sustained shared thinking, Interaktionsstile)

Haltung

- Forschende Haltung (sich selbst als forschende Person verstehen): eigener Forscherdrang, Neugier, Aufgeschlossenheit, Interesse für MINT-Bereiche
- Sensibilität gegenüber der Reproduktion geschlechtertypischer Stereotypen
- Ermutigung zu selbstständigem Forschen, Experimentieren und Lernen
- Keine unmittelbare Reaktion auf Fragen der Kinder, sondern Anregung, eigene Lösungen zu entwickeln (z. B. Vermutungen der Kinder nicht sofort korrigieren, auch wenn sie fehlerhaft sind)
- Reflexive Haltung gegenüber eigenen biographisch geprägten Einstellungen zu MINT-Themen
- Fokus auf erfahrungsbasiertes, selbstbestimmtes Lernen, nicht passive Wissensvermittlung

Können

- Interaktionskompetenz (z. B. bedarfsorientierte Unterstützung: Impulse, Fragen, Ermutigung, Anerkennung, Umgang mit neuen Herausforderungen)
- Kommunikative Kompetenz (z. B. sprachliche Begleitung von Forschungsaktivitäten, Unterstützung der Sprach- und Sprechfertigkeiten der Kinder, Erweiterung um bildungssprachliche Begriffe)
- Ermöglichung von Forschungsaktivitäten (z. B. Mini-Labors oder Tüftelecken), Zugang zu Materialien und Werkzeugen, Präsentation interessanter Gegenstände (z. B. Fernrohre oder Wasserwaagen)
- Ermöglichung von weitgehender Freiheit für die eigenen Forschungsaktivitäten von Kindern und Ambiguitätstoleranz (z. B. Aushalten von fehlerhaften Hypothesen der Kinder)
- Geschlechtersensible Angebotsgestaltung, die insbesondere das Selbstwertgefühl aller Kinder stärkt
- Selbstständige Wissensaneignung zu MINT-Themen als pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson

Reflexionsfragen

Kinder

- ▶ Wie erkenne und nutze ich Alltagsphänomene als Lerngelegenheiten und unterstütze den Forschergeist der Kinder im Alltag?
- ▶ Wie unterstütze ich Kinder dabei, eigenen Fragen zu mathematischen, informatischen, technischen oder naturwissenschaftlichen Themen nachzugehen?
- ▶ Wo ermögliche ich Selbstständigkeit und wo greife ich bewusst unterstützend ein?
- ▶ Wie setze ich Sprache und offene Fragen gezielt ein, damit Kinder eigene Ideen, Vermutungen und Lösungswege in MINT-Themen entwickeln können?
- ▶ Welche (bestehenden) MINT-Angebote, Projekte oder Tätigkeiten lassen sich untereinander bzw. mit anderen Bildungsbereichen sinnvoll verbinden?

Kontexte (Rahmenbedingungen)

- ▶ Wie nutze ich Räume und Materialien – auch Alltags- und Abfallmaterialien – gezielt, um forschendes Lernen zu ermöglichen?
- ▶ Welche MINT-bezogenen Erfahrungen bringen Kinder aus ihren Familien, der Nachbarschaft und ihrem sozialen Umfeld mit, und wie kann ich diese durch Kooperationen aufgreifen, um lebensnahe Lerngelegenheiten zu gestalten?

Selbstreflexion

- ▶ Wie reflektiere ich im Alltag meine eigenen Prägnungen, Vorannahmen und Reaktionsmuster zu Themen aus dem MINT-Bereich?
- ▶ Auf welche Weise wirkt sich meine Lern- und Bildungsbiografie auf mein heutiges Bild von MINT aus?

- 1 Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019a.
- 2 Schneider, 2021, S. 203.
- 3 Schneider, 2021, S. 205; Scheidt, 2025, S. 87 f.
- 4 Bergner, Köster, Magenheimer, Müller, Romeike, Schroeder & Schulte, 2018, S. 50; Gebhard, Höttecke & Rehm, 2017, S. 167; Kosack, Jeretin-Kopf & Wiesmüller, 2015, S. 33 f.
- 5 Lüken & Jaeger, 2025, S. 105.
- 6 Grunwald, 2021, S. 19; Schneider, 2021, S. 205.
- 7 Bergner et al., 2018, S. 41.
- 8 Ebd., S. 40.
- 9 Bergner et al., 2018.
- 10 Bergner et al., 2018, S. 41 f.; Kosack et al., 2015, S. 293.
- 11 Bergner et al., 2018, S. 294.
- 12 Bergner et al., 2018, S. 303; Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023.
- 13 Krümmel, 2019.
- 14 Schneider, 2021, S. 207.
- 15 Stiftung Kinder forschen, 2024.
- 16 Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018, 2019a, 2019b.
- 17 Schneider, 2021, S. 208 f.
- 18 Ebd., S. 209.
- 19 Anders & Steffensky, 2019, S. 1; Scheidt, 2025, S. 86.
- 20 Anders & Steffensky, 2019, S. 1; Scheidt, 2025, S. 86.
- 21 Egert, 2026.
- 22 Gebhard et al., 2017, S. 107 f.
- 23 Stiftung Haus der kleinen Forscher & Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. 2020.
- 24 Schneider, 2021, S. 206.
- 25 Scheidt, 2025, S. 93.
- 26 Ebd.
- 27 Anders & Steffensky, 2019, S. 1; Schneider, 2021, S. 227.
- 28 Scheidt, 2025, S. 85.
- 29 Marquardt-Mau, 2008, 2011.
- 30 Scheidt, 2025, S. 99.
- 31 Schneider, 2021, S. 210 f.
- 32 Ebd., S. 214.
- 33 Opperman & Keller, 2018.
- 34 Schneider, 2021, S. 215.
- 35 Eckhardt & Stolle, 2024; Schneider, 2021, S. 215.
- 36 Scheidt, 2025, S. 87, 96.
- 37 Ebd., S. 96.
- 38 Scheidt, 2025, S. 97.
- 39 Schneider, 2021, S. 233 f.
- 40 Scheidt, 2025, S. 97, 209 f.
- 41 Scheidt, 2025, S. 89 f.
- 42 JFMK & KMK, 2022.
- 43 Bergner et al., 2018.
- 44 Bergner et al., 2018, S. 42 f., 59 f.; Scheidt, 2025, S. 90.
- 45 Bergner et al., 2018, S. 61 f.
- 46 Fthenakis et al., 2009; Scheidt, 2025, S. 91; Schneider, 2021, S. 229 ff.
- 47 Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023, S. 95.
- 48 Kosack et al., 2015, S. 72.
- 49 Fthenakis et al., 2009; Kosack et al., 2015, S. 40 f., 152; Scheidt, 2025, S. 90.
- 50 Kosack et al., 2015, S. 50 f.
- 51 MSB NRW, 2003, 18 f.
- 52 Krajewski, Renner, Nieding & Schneider, 2008; Lehmann, Rademacher, Quaiser-Pohl, Günther & Trautewig, 2006, S. 7 ff.
- 53 Daseking & Petermann, 2008, S. 690.
- 54 Daseking & Petermann, 2008, S. 690; Krajewski et al., 2008, S. 92 f.; Lehmann et al., 2006, S. 7 ff.
- 55 Lehmann et al., 2006, S. 7 ff.
- 56 Ebd.
- 57 Daseking & Petermann, 2008, S. 690; Käfer, Öttl & Skrabitze, 2020, S. 97; Krajewski et al., 2008; Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2016, S. 15.
- 58 Krajewski et al., 2008, S. 92 f.
- 59 Ebd.
- 60 Krajewski et al., 2008.
- 61 MSB NRW, 2003, S. 1, 19.
- 62 Lehmann et al., 2006, S. 7 ff.; Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, S. 268.
- 63 Lehmann et al., 2006, S. 7 ff.
- 64 Daseking & Petermann, 2008, S. 690.
- 65 Lehmann et al., 2006, S. 7 ff.

B 7 Analoge und digitale Medien

Medien unterschiedlicher Art sind fester Bestandteil des Alltags von Kindern ebenso wie von Erwachsenen. Sie bieten wertvolle Anknüpfungspunkte für Bildung und Lernen, eröffnen Zugänge zu Wissen, erweitern Ausdrucksformen und regen Kommunikations- sowie Gestaltungsprozesse an. Gleichzeitig kommt es darauf an, Medien im pädagogischen Alltag bewusst und didaktisch reflektiert einzusetzen, sodass sie Lern- und Entwicklungsprozesse anregen können, Orientierung ermöglichen und der notwendige Schutz gewährleistet ist. Ziel von Medienbildung ist es, Kindern einen möglichst selbstbestimmten, kritischen und kreativen Umgang mit Medien jeglicher Art zu vermitteln. Gelingende Medienerziehung und -bildung erfordert die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern, den Einbezug von Familien sowie die Begleitung der familiären Medienerziehung. Eltern sind dabei die wichtigsten Vorbilder. Da nicht alle Kinder den gleichen Zugang zu Medien haben, ist es auch Aufgabe von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung durch ein vielfältiges, reflektiertes und altersgerechtes medienpädagogisches Angebot Teilhabe zu ermöglichen. Ziel ist hierbei, dass Kinder Medien und ihre Inhalte aktiv erkunden, nutzen, ausprobieren und selbst gestalten.¹

B 7.1 Einführung den Bereich analoge und digitale Medien

Vielfältige Medien

Medien wie Bilderbücher, Audiogeräte, Kameras oder Tablets sind allgegenwärtig im Alltag von Kindern. Sie eröffnen ihnen vielfältige Möglichkeiten, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und können dazu beitragen, Bedeutungen zu erschließen und Erfahrungen zu verarbeiten. In diesem Sinne dienen sie auch als Mittel des Ausdrucks und der Beziehungsgestaltung und ermöglichen eigenaktive Selbstwirksamkeitserfahrungen, durch die sich Kinder die Welt aneignen und sich darin zunehmend selbstbewusst bewegen. Darüber hinaus unterstützen Medien Kommunikation in mehrsprachigen Kontexten, eröffnen Ausdrucksmöglichkeiten jenseits gesprochener Sprache und erleichtern inklusive Prozesse. Damit sie sprachliche Interaktionen und Beziehungen ergänzen und bereichern, braucht es eine bewusste und pädagogisch reflektierte Begleitung. Medien und ihre Inhalte prägen Erfahrungen, Gespräche und Spiele von Kindern. Daher bieten Einrichtungen der Kindertagesbetreuung die wertvolle Gelegenheit, Kinder in ihrem Interesse an analogen und digitalen Medien fachlich fundiert und zugewandt zu begleiten.



In diesem Kapitel werden Medien als Träger von Informationen und Bedeutungen verstanden. Sie ermöglichen es, Inhalte darzustellen, zu speichern und zu vermitteln. Medien können sowohl analog als auch digital sein. Analoge Medien bezeichnen alltagssprachlich Formen der Informationsspeicherung und -vermittlung, etwa über gedruckte Bücher und Zeitungen, Briefe oder

Schallplatten. Sie stellen Inhalte bereit, ohne unmittelbar auf die nutzende Person zu reagieren. Digitale Medien umfassen dagegen computer- und internetgestützte Geräte und Anwendungen, die Internetdienste zugänglich machen können, wie z. B. PC, Tablet, Smartphone oder digitale

Spielzeuge. Sie ermöglichen eine interaktive Nutzung, bei der Inhalte nicht nur abgerufen, sondern auch gespeichert, verändert oder weitergegeben werden können. In der Praxis gehen diese Formen jedoch zunehmend ineinander über.²

Medienkompetenz

Ziel von Medienbildung ist die Vermittlung von Medienkompetenz in Bezug auf beide Formen von Medien. Medienkompetenz meint dabei, in einer von Medien geprägten Welt selbstbestimmt, in sozialer Verantwortung und kritisch handeln zu können. Diese Verantwortung tragen Kinder (altersangemessen) gemeinsam mit ihren Eltern sowie pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen.³ Damit leistet Medienbildung einen wesentlichen Beitrag zu zukunftsbedeutsamen Lernprozessen von Kindern und unterstützt sie darin, sich aktiv, verantwortungsvoll und nachhaltig an einer sich wandelnden Gesellschaft zu beteiligen. **A 2.5** ➤ Diese Fähigkeit lässt sich anhand von vier Dimensionen veranschaulichen:⁴

- ▶ **Medienkunde:** Wissen über Medien besitzen, z. B. wie ein Aufnahmegerät funktioniert, wie ein Buch aufgebaut ist oder was eine App ist und wofür diese genutzt werden kann.
- ▶ **Mediennutzung:** Medien einsetzen können, beispielsweise als Kommunikations- und Informationsmittel, z. B. das Hören von Hörspielen, eine Geräuschejagd oder eine Fotosafari zu Bildungsthemen.

- ▶ **Mediengestaltung:** Medien künstlerisch-kreativ einsetzen können zur Erstellung eigener Medienprodukte sowie an Mediensystemen mitgestalten, z. B. das Entwickeln eigener Formate, Coding, Upcycling, die Erstellung eigener Plattformen und Kommunikationskanäle, eine eigene Bildsprache, die Verwendung jugendspezifischer Codes, das Setzen von Trends.
- ▶ **Medienkritik:** Medien und ihre Inhalte, ganz gleich ob Buch, Hörspiel oder App, auswählen und anhand eigener Wertmaßstäbe bewerten können. Dazu gehört die Analyse und Reflexion von Medieninhalten.⁵

Analoge und digitale Medien ergänzen sich und stehen in vielfältigen Zusammenhängen zueinander. Für Medienbildungsprozesse sowie für andere Bildungsbereiche werden Medien – unabhängig von ihrer Form – bewusst ausgewählt und pädagogisch sinnvoll eingesetzt. Dabei gilt es, sowohl die Chancen als auch mögliche Herausforderungen zu berücksichtigen.

B 7.2 Kinder im Fokus

Analoge Medien

Analoge Medienbildung hat einen bedeutsamen Stellenwert in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ein. Indem pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Medieninhalte gezielt einsetzen und Kinder bei der Nutzung unterstützen, erwerben Kinder zentrale kulturelle Grundfertigkeiten. Hör- und Printmedien legen

dabei eine wichtige Grundlage für die Entwicklung literaler Fähigkeiten und Fertigkeiten. **B 1** ➤ Sie ermöglichen Kindern, Sprache auf vielfältige Weise zu erlernen, Inhalte zu deuten und ihre Welt zu verstehen.⁶ Damit wird Kindern ein Zugang an Geschichten, Wissen und gemeinsamen Erfahrungen mit vielfältigen Inhalten eröffnet, die für

ihr Aufwachsen prägend und für soziale Teilhabe bedeutsam sind. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen begleiten Kinder aktiv bei der Auswahl von Themen und beim Einsatz von Medien. Der Umgang mit analogen Medien fördert Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in allen

späteren Bildungsprozessen grundlegend sind: Konzentration, Zuhören, Vorstellungsvermögen, bildgestütztes Verstehen, motorische Handhabung sowie soziale Aushandlungsprozesse beim Betrachten oder Erzählen.⁷

Digitale Medien

Die Digitalisierung hat in allen gesellschaftlichen Bereichen zu Veränderungen geführt und wirkt sich auch auf das Aufwachsen von Kindern aus. Digitale Medien sind von Anfang an ein wichtiger Bestandteil der Erfahrungswelt vieler Kinder. Aus der lebensweltorientierten Pädagogik und dem Schutzauftrag ergibt sich die pädagogische Verantwortung, digitale Medien als einen bedeutsamen Anteil der Lebenswelt von Kindern aufzugreifen und Kindern Möglichkeitsräume an Erfahrung, Erlebnissen und Informationen zu eröffnen.⁸



Der Erwerb von Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien nimmt einen immer höheren Stellenwert ein, weshalb ein frühzeitiger Umgang Kinder auf ihre Zukunft und gesellschaftliche Teilhabe vorbereitet. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder in ihrem Umgang mit digitalen Medien. Sie fördern einen bewussten, altersgerechten und reflektierten Einsatz von digitalen Medien und bieten ihnen Orientierung. Medienbildung fokussiert dabei darauf, wie Medien auf eine produktive und altersangemessene Weise eingesetzt werden können.⁹

Längst sind nicht mehr nur bildschirmgebundene Geräte, wie Tablets, PCs oder das Smartphone internetfähig. Auch Spielzeuge, Spielzeugroboter, Kuschtiere und Puppen, Uhren und Stifte sind mittlerweile vernetzt und smart.¹⁰ Das Besondere

daran ist, dass Kinder weder lesen noch schreiben können müssen, um Informationen zu erhalten, Spiele zu starten und sogar zu interagieren. Das bietet einerseits ein Potenzial für zielgruppengerechte Zugänge und Teilhabechancen, geht aber auch mit hohen Risiken einher, wie etwa der unerwünschten Kontaktaufnahme durch Dritte. Auch können Kinder hierdurch mit Inhalten in Kontakt kommen, die noch gar nicht für ihr Alter gedacht sind.

In den vergangenen Jahren hat sich außerdem die Medienlandschaft unter dem Schlagwort ‚Künstliche Intelligenz‘ rasant geändert. Sprachassistenten-Systeme generieren ad hoc Antworten auf Fragen von Kindern. Dabei werden die Antworten aus einem immens großen Satz an Trainingsdaten generiert, die dem KI-Modell zur Verfügung stehen. Dabei sind aber nicht alle Antworten richtig oder vollständig. Manche Antworten sind sogar diskriminierend oder reproduzieren sogenannte Fake News. Kinder müssen also früh lernen, Ergebnisse, die ihnen präsentiert werden, kritisch einzuordnen. Natürlich noch nicht in einem breiten Verständnis von Quellkritik, das älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen abverlangt wird, aber auch die Antworten von Lern-Apps oder Pflanzen- und Tiererkennung-Apps können geprüft und mit einem Lexikon oder Bestimmungsbuch verglichen werden. Die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen setzen solche Anwendungen sparsam und gezielt ein und begleiten sie stets, um Risiken, wie nicht altersgerechte Inhalte zu minimieren und die Ergebnisse gemeinsam zu reflektieren.¹¹

Medien im Alltag von Kindern

Kinder beobachten schon früh Erwachsene beim Lesen von Büchern oder im Umgang mit digitalen Geräten und ahmen sie nach. Insbesondere die selbstständige Beschäftigung mit Büchern stellt einen Bezug zu ihrer Lebenswelt dar oder öffnet ihnen Zugänge zu neuen Themen.¹² Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen greifen medienbezogene Themen und Interessen der Kinder auf und unterstützen sie dabei, diese mit unterschiedlichen Medien zu bearbeiten und zum Ausdruck zu bringen.

Teilhabe

Kinder erhalten in ihren Familien in unterschiedlichem Umfang Zugang zu analogen und digitalen Medien. Dies spiegelt sich einerseits im Vorhandensein von Printmedien und in der technischen Ausstattung wider, zum anderen darin, inwiefern Eltern über Ressourcen verfügen, ihre Kinder im Umgang mit Medien zu begleiten.¹⁵ Daher haben Einrichtungen der Kindertagesbetreuung den Auftrag, den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen und etwaige Benachteiligungen auszugleichen.¹⁶

Analoge und digitale Medien können pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen im Kontext von Diversität unterstützen, z. B. durch Printmedien in anderen Sprachen bzw. mehrsprachige Bücher. Übersetzungsapps fördern die Kommunikation mit mehrsprachigen Kindern und ihren Eltern. Der Einsatz von Assistenztechnologie, z. B. Talkern und Hörgeräten, unterstützt die Kommunikation und das gemeinsame Spiel von Kindern mit und ohne Behinderung und trägt so zu einem inklusiven Miteinander bei.¹⁷ Analoge und digitale Medien bieten unterschiedliche, sich ergänzende Möglichkeiten sprachliche Ausdrucksformen zu erweitern.¹⁸ Analoge Medien benötigen keinen Strom und weniger Unterstützung und sind nicht von Datenschutzregelungen betroffen. Digitale Medien eröffnen hingegen erweiterte Möglichkeiten der aktiven Medienproduktion und des Austauschs, etwa durch Sprachaufnahmen, Lieder zur

Analoge und digitale Medien können dabei zum einen als didaktisches Mittel zur Bearbeitung aller Themen der Erziehungs- und Bildungsbereiche eingesetzt werden (Lernen mit Medien). **A 1.3 >>** Zum anderen kann auch der Umgang mit Medien selbst im Vordergrund stehen und so zur gezielten Förderung von altersgemäßer Medienkompetenz genutzt werden (Lernen über Medien).¹³ Bei einem altersangemessenen und gezielten Einsatz dienen Medien der Anregung sozialer, motorischer, kognitiver und sprachlicher Entwicklung und unterstützen damit den Auftrag außerfamiliärer Kindertagesbetreuung zum Erwerb von Grundfähigkeiten.¹⁴

Sprachförderung oder Fotos zur Wahrnehmung von Welt. Bei digitalen Bildschirmmedien ist es im Gegensatz zu analogen Bilderbüchern möglich, Kontraste für Kinder mit eingeschränkter Sehfähigkeit zu verstärken und Bilder zu vergrößern.¹⁹ Dadurch werden weniger sprachlich versierten Kindern Zugänge eröffnet, sich mitzuteilen und Partizipationsrechte wahrzunehmen.²⁰



B 7.3 Professionelle Handlungskompetenz

Erziehung, Bildung und Betreuung sind Kernaufträge der Pädagogik, die sich auch in einem medienpädagogischen Verständnis wiederfinden. Medienbildung meint hierbei die Förderung und Begleitung selbstmotivierter und selbstgesteuerter Bildungs- und Aneignungsprozesse mithilfe anregender und handlungsorientierter Bildungsangebote im Medienzusammenhang. Darüber hinaus spielen aber auch Aspekte medienzieherischer Bestrebungen eine bedeutsame Rolle, wenn es darum geht, Regeln und Rituale für die

Mediennutzung auszuhandeln, Grenzen zu setzen sowie Wertfragen, Haltungen und Normen im Medienzusammenhang zu vermitteln. Im Rahmen der medienbezogenen Fürsorge- und Betreuungsaufträge gilt es, jungen Menschen eine anregende, gefahrenfreie und wertschätzende Umgebung zu schaffen, in der sie frei explorieren können und adäquate Ansprechpersonen vorfinden, die ihnen in ihrem Medienerleben Orientierung bieten.²¹

B 7.3.1 Didaktik

Interaktionsqualität

Kinder entwickeln im Kontakt mit Medien persönliche Vorlieben für Formen und Inhalte. Medien zum Thema zu machen, eröffnet daher vielfältige Sprachanlässe. Kinder reden gern über ihre Idole aus Büchern, Serien, Filmen. Sie zeichnen in ihren Bildern und zeigen in ihren Rollenspielen, welche Medieninhalte sie beschäftigen. Auch Aufdrucke auf T-Shirts, Brotdosen, Rucksäcken etc. eröffnen vielfältige Sprachanlässe.²² Gemeinsam kann besprochen werden, was an den Medienidolen gefällt und was nicht. Kinder sind dabei als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt und ihres Medienhandelns ernst zu nehmen.²³ **A 2.1** ➤ Ein darauf basierender Austausch unterstützt Kinder, Medienerlebnisse zu verarbeiten und fördert den selbstbestimmten und kritischen Umgang mit Medien. Kinder können sich zudem die Bedeutung der virtuellen und realen Welt erschließen, wenn sie sich mit pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen darüber austauschen, was Medien können

bzw. nicht können.²⁴ In ihrer täglichen Interaktion mit Kindern und Eltern vermitteln pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen eine offene und reflektierte Haltung gegenüber analogen und digitalen Medien. Sie setzen beide Medienformen flexibel und situationsangemessen im pädagogischen Alltag ein.

Eine zentrale Voraussetzung für gelingende Medienbildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ist die professionelle medienpädagogische Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen.²⁵ Diese geht über eine rein individuelle Medienkompetenz hinaus. Erforderlich ist ein mehrdimensionales Verständnis professionellen Handelns, das neben der eigenen Medienkompetenz insbesondere mediendidaktische, medienzieherische und sozialisationsbezogene Kompetenz umfasst sowie die Fähigkeit, einen Beitrag zur Einrichtungsentwicklung im Kontext von Medien zu leisten.²⁶

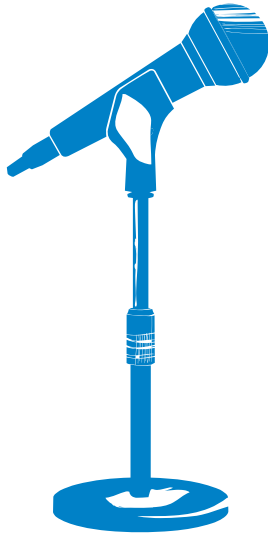
Alltagsintegrierte Bildung im Bereich analoge und digitale Medien

Im pädagogischen Alltag bieten sich vielfältige Möglichkeiten, Erziehungs- und Bildungsbereiche mit Mediennutzung zu verknüpfen. Besonders gut eignen sich Begegnungen mit der Natur, um mit analogen oder digitalen Werkzeugen neue Erfahrungen zu sammeln. **B 6** ➤ (Kinder-)Lexika veranschaulichen Naturbeobachtungen und

Phänomene und liefern weitere Informationen. Durch den Einsatz von Teleskopkameras, Zeiträfferaufnahmen oder Mikrofonen lassen sich Naturphänomene sichtbar und hörbar machen, die ohne diese Technik nicht wahrgenommen werden könnten.²⁷ Auch in der ästhetischen Bildung finden digitale Ausdrucksformen Verwendung.

So können Stop-Motion-Filme produziert werden und dabei analog erstellte Werke, z. B. Zeichnungen, Knetfiguren, Kulissen, eingebunden und für die aktive, digitale Medienarbeit genutzt werden.²⁸

B 5 ➤



Ein wichtiger Auftrag insbesondere der digitalen Medienbildung liegt darin, dass Kinder erleben, dass Medien mehr sind als Unterhaltungsgeräte, die nur zu passivem Konsum einladen. Stattdessen kann das gestalterische Potenzial erschlossen werden.²⁹ Beispielsweise im Rahmen der gemeinsamen Portfoliogestaltung, bei der Kinder eigene Fotos oder Bilder beisteuern und auswählen. Kinder lernen so, die digitalen Möglichkeiten, die sie umgeben, für ihre eigenen Zwecke einzusetzen. Denn aktives Tun, Experimentieren und Forschen sind zentrale Aneignungswege von Kindern. In einer digitalisierten Welt schließt das selbstverständlich auch die Nutzung digitaler Werkzeuge ein, solange diese kindgerecht nutzbar sind unter Berücksichtigung der Kinderrechte sowie der Altersangemessenheit von Apps und Inhalten.³⁰

Besonders wertvoll ist die Produktion eigener Medieninhalte. Nehmen die Kinder beispielsweise eigene Fotos auf und bearbeiten diese kreativ als Fotomontage, erkennen sie, wie Illusionen erzeugt werden können und entwickeln ein Verständnis dafür, dass Medien ‚menschengemacht‘

sind. Diese Auseinandersetzung ist ein fundamentaler Beitrag zu einer kritischen Reflexion gegenüber dem Realitätsgehalt von Medien. Die aktive Mitwirkung an der Produktion wirkt sich auf die Auseinandersetzung nochmals stärker aus, als der reine Austausch darüber.³¹ In dieser Form werden alle Dimensionen der Medienkompetenz (Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienkritik) gefördert. Auch der Austausch darüber, wie Werbung erkannt werden kann, ist ein entscheidender Teil von medienkritischem Denken, bei dem Kinder Begleitung durch Erwachsene benötigen.³²

Um den Umgang mit Medien in den Alltag der Kindertagesbetreuung zu integrieren, ist die Entwicklung eines Medienkonzeptes hilfreich. Es dient der Orientierung der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen und Eltern und vermittelt Informationen dazu, welche Haltung die Einrichtung vertritt, welche Grundsätze beim Medieneinsatz gelten und wie Kinder im digitalen Raum geschützt werden. **A 3.2** ➤ In der Nutzung von digitalen Medien nimmt die Sicherheit einen hohen Stellenwert ein. Dies umfasst den Einsatz einer Sicherheitssoftware, die den Zugriff auf unangemessene Inhalte verhindert, aber auch den sensiblen Umgang mit den Daten der Kinder.³³ Eine Sicherheitssoftware ersetzt jedoch keinesfalls die Begleitung einer pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson. Insbesondere für digitale Medienangebote gilt der Leitsatz: „Der beste Jugendschutzfilter sind Sie selbst!“ Apps müssen vor der Installation auf versteckte Werbinhalte oder In-App-Käufe geprüft werden.³⁴ Gute Apps benötigen nach der Installation keinen Internetzugang. Sollte dieser doch mal nötig sein, z. B. für einen Videoanruf, um eine E-Mail zu schreiben oder ein Bild zu versenden, kann das Internet angeschaltet werden und die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson begleitet die Nutzung.³⁵ Ein Medienkonzept gibt außerdem Auskunft darüber, wie digitale Medien in der mittelbaren pädagogischen Arbeit genutzt werden, sei es zur Portfoliogestaltung, bei der Dokumentation oder in der Kommunikation mit den Eltern.³⁶ Diese Aspekte werden zudem im Datenschutzkonzept berücksichtigt.

Prävention

Durch eine frühe und pädagogisch begleitete Auseinandersetzung mit digitalen Medien leisten Einrichtungen der Kindertagesbetreuung einen wichtigen Beitrag³⁷ im Sinne einer Universalprävention mit dem Ziel der Kompetenzförderung. Leitend dafür sind auch hier die Rechte von Kindern sowie eine lebensweltorientierte Auslegung des § 14 SGB VIII. Kompetenzen wirken demnach präventiv durch die Förderung von Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie durch die Übernahme sozialer Verantwortung. Im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft können pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen zudem Eltern und andere Erziehungsberechtigte im Umgang mit digitalen Medien beraten und so deren Erziehungskompetenz stärken. Dabei bewegen sich Eltern, pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen zwischen den Aspekten Förderung, Teilhabe und Schutz.³⁸ **A 2.3** ➤

Wenn Kinder einen selbstbestimmten Umgang mit Medien erlernen können, haben sie die Möglichkeit, Risiken einzuschätzen und sich zu

schützen. So erleben Kinder durch orientierende pädagogische Unterstützung, wie Inhalte ausgewählt, eingeordnet und kritisch hinterfragt werden können. Diese Auseinandersetzung legt das Fundament für einen späteren verantwortungsvollen Umgang mit komplexeren und digitalen Medien(welten).³⁹ Gerade bei Kindern im Schulalter, die schon selbstständig das Internet nutzen, gilt es darüber zu sprechen, wie sie sich vor Gefahren im Internet schützen können (keine Preisgabe von persönlichen Informationen, Aufklärung über Cybermobbing etc.). Zur Präventionsarbeit gehört es außerdem, Medienerlebnisse mit ihnen gemeinsam zu be- und verarbeiten. Kinder können Medieninhalten begegnen, die sie überfordern, verunsichern oder ängstigen. Gerade jüngere Kinder werden dies seltener verbalisieren, sondern diese Erlebnisse in Zeichnungen oder im Spiel zum Ausdruck zu bringen. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben hier die Aufgabe, auf diese Äußerungen zu achten und mit Kindern über ihre Gefühle zu sprechen.⁴⁰

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Kontext von Prävention

Präventionsarbeit von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung heißt auch, durch niedrigschwellige Angebote mit Eltern in den Austausch zu treten. In vielen Familien besteht Unsicherheit darüber, wie Kinder in ihrer Mediennutzung begleitet werden können. Daher ist es wichtig, Familien Orientierung zu bieten und eine Ansprechperson in Bezug auf Medienerziehung zu haben.⁴¹ Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen verfügen über ein sensibles Bewusstsein für Risiken in der Familie und können Verhaltensweisen auf der Grundlage ihres Wissens um Herausforderungen in der

Familie einordnen.⁴² **C 3** ➤ Da das Thema Medienkonsum unter Umständen schambesetzt ist, agieren pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen den Eltern gegenüber respektvoll und wertfrei. Zudem ist es wichtig, Eltern über den Einsatz und die Ziele von medienpädagogischen Angeboten in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zu informieren, um eventuellen Sorgen zu begegnen. Dies kann geschehen, indem präsentiert wird, an welchen digitalen Projekten die Kinder gearbeitet haben oder indem das Thema in Elternabenden etc. aufgegriffen wird.⁴³ **C 4** ➤

Raum und Material

In Einrichtungen der Kindertagesbetreuung wird eine Vielzahl analoger Medien genutzt. Von Bilderbüchern für Kleinkinder unter drei Jahren bis zu Kinderliteratur in Lesecken im Hort sind Printmedien fester Bestandteil von Angeboten der Kindertagesbetreuung. Darüber hinaus

werden Hörmedien in unterschiedlichen Formen genutzt. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ermöglichen den Kindern eine selbstständige Nutzung dieser Medien, indem sie für alle zugänglich sind. In der Auswahl der Medien ist zu beachten, welche Vorbilder in

den Medien dargestellt werden und inwiefern sich alle Kinder – unabhängig von Religion, Geschlecht, Hautfarbe, Körperform, Behinderung, sozialer Herkunft oder Familienform – im Medienangebot wiederfinden können.⁴⁴ **A 2.4** » Ebenso ist zu reflektieren, welche Rollenbilder vermittelt werden, welche Perspektiven sichtbar sind und ob Vielfalt sowie unterschiedliche Lebensrealitäten angemessen repräsentiert werden. Medien sollten für das jeweilige Alter ansprechend sein, das Interesse der Kinder aufgreifen und übersichtlich sowie einladend präsentiert werden. Eine regelmäßige Aktualisierung und Ergänzung durch neue Medien setzt zusätzliche Impulse und fördert die Neugier der Kinder. Eine gute technische Ausstattung und medienpädagogische Kompetenz bedingen einander.

Entscheidend für das Gelingen von medienpädagogischen Prozessen ist der pädagogisch begründete Einsatz von Medien im Kontext von

Didaktische Impulse

Der Einsatz analoger und digitaler Medien ist vielseitig und in allen Bereichen möglich.

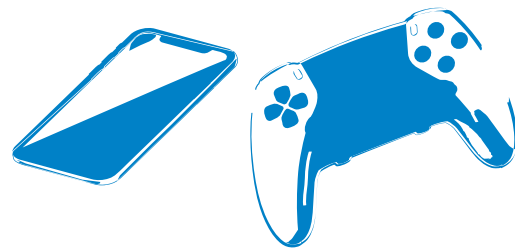
Anregungen für Kinder in der Kindertagespflege und Kinderkrippe

Kinder lernen in diesem Alter insbesondere durch das wortwörtliche Begreifen, Ausprobieren und Nachahmen. Daher stehen in der Kinderkrippe und der Kindertagespflege sinnliche Erfahrungen im Vordergrund.⁴⁵ Medien unterscheiden sich darin, welche Sinne sie ansprechen. Bei Bilderbüchern und Bildschirmmedien, wie Handy oder Tablet, stehen vor allem die Fernsinn Sehen und Hören im Vordergrund. Es ist zu berücksichtigen, dass verschiedene Medien jeweils unterschiedliche Sinneserfahrungen eröffnen.⁴⁶

Anregungen für Kinder im Kindergarten

Häufig lassen sich digitale und analoge Medien miteinander kombinieren. Beispielsweise können Geschichten, Lieder oder Reime mithilfe von Aufnahmegeräten festgehalten, angehört und gemeinsam weiterentwickelt werden. Digitale Vorlesestifte bieten besondere Funktionen: einzelne

Bildungsprozessen. Diese können dabei sowohl als Werkzeug zur Unterstützung von Lernprozessen dienen als auch selbst zum Gegenstand von Bildung werden. Je nachdem, ob Lernen mit Medien oder über Medien im Fokus steht und ob mediendidaktische oder handlungsorientierte Ansätze aktiver Medienarbeit zugrunde liegen, verschiebt sich ihre Funktion. Der Einsatz von Medien ist daher stets didaktisch zu reflektieren und begründet zu entscheiden. Es ist zu prüfen, ob ein Bildungsangebot dadurch sinnvoll erweitert wird oder ob es ohne ihren Einsatz vergleichbar oder sogar zielführender umgesetzt werden kann. Kinder erwerben Medienkompetenz auch durch Gespräche über Medien(inhalte) ohne die Nutzung technischer Mittel. Oder durch den Einsatz einer Fotokamera, es muss nicht immer ein Tablet sein. Maßgeblich ist nicht die Komplexität der Technik, sondern die Zielstellung des Erziehungs- und Bildungsprozesses sowie dessen methodisch-didaktische Gestaltung.



Für Kinder unter zwei Jahren wird der Zugang zu Bildschirmmedien deshalb nicht empfohlen.⁴⁷ Stattdessen stehen hier analoge Medien im Vordergrund, die besonders die sprachliche Entwicklung fördern, durch das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern, das Singen und dialogische Vorlesen. **B 1** » Digitale Medien, wie z. B. Audiotools, können dabei einbezogen und auch Wimmelbuch-Apps können zum digitalen Vorlesen genutzt werden.

Audioaufnahmen werden aktiviert, indem damit die mitgelieferten Klebepunkte berührt werden. Diese können auch von den Kindern oder von Eltern in ihrer Muttersprache besprochen werden. Gerade für mehrsprachige Kinder bietet sich hier die Möglichkeit, Begriffe in der jeweiligen

Erstsprache festzuhalten. Werden die mehrsprachigen Sticker auf verschiedenen Gegenständen im Raum angebracht, lässt sich eine interaktive Sprachlandschaft gestalten.⁴⁸ **B 1** ➤

Foto-Safaris, bei denen die Kinder Objekte mit bestimmten Merkmalen fotografieren, unterstützen das Kennenlernen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Kinder können ihre eigenen Perspektiven mit Hilfe von Fotos einfangen und zeigen, was für sie wichtig ist. Beim Collagieren



Anregungen für Kinder im Hort

Analoge Medien in Horten – in enger Verbindung mit Sprache und Kommunikation – stärken gezielt die Lesefreude von Kindern. Eine kindgerechte, lese- und medienkompetenzfördernde Raumgestaltung spielt dabei eine zentrale Rolle: Dazu gehören entweder eigene kleine Bibliotheken oder Themenräume oder ruhige Lesecken mit Buchmedien, die für das jeweilige Alter ansprechend sind, z. B. Comics, Zeitschriften sowie Abenteuer- und Fantasiegeschichten. Auch das Vorlesen durch pädagogische Fachkräfte bleibt bedeutsam, denn selbst Kinder im Schulalter genießen es, Geschichten vorgelesen zu bekommen. Die Entwicklung von Autonomie und Selbstregulation sind in der mittleren Kindheit von

von ausgedruckten Fotos können analoge und digitale Medien mit ästhetischer Bildung verbunden werden. Poster und digitale Pinnwände (Sprechende Wände) bieten die Möglichkeit, den Eltern die Ergebnisse zu präsentieren.⁴⁹ **B 5** ➤ In der frühen Kindheit ist das Vorlesen und das eigene Erkunden von Büchern und anderen analogen Medien, z. B. Kamishibai, weiterhin von großer Bedeutung. Die Vorführung eines Bilderbuchkinos kann die Neugier von Kindern wecken und verbindet analoge und digitale Medien auf ansprechende Weise.

Bei der Nutzung von Bildschirmmedien ist nicht allein die Dauer entscheidend, sondern vor allem die Auswahl geeigneter Inhalte sowie eine begleitete und gemeinsame Nutzung. Damit Kinder ihren eigenen Interessen nachgehen können, wird der Zugang zu Medien unterschiedlicher Art immer wichtiger. Die frühe Kindheit eignet sich, um mit Kindern gemeinsam erste Medienprodukte herzustellen und mit Medien aktiv zu werden, etwa indem sie Fotos für eine Bildergeschichte aufnehmen und mit Apps animieren oder Mini-Podcasts zu eigenen Geschichten oder Alltagsbeobachtungen produzieren.

besonderer Bedeutung. Regeln, welche die Medienzeit einschränken und konsequent umgesetzt werden, verringern die Gefahr, dass Kinder ein problematisches Medienkonsumverhalten entwickeln.⁵⁰ Diese Regeln werden in einem partizipativen Prozess, unter Beachtung der jeweiligen Hausordnung und der gesetzlichen Regelungen, mit den Kindern gemeinsam entwickelt und ausgehandelt. Pädagogische Angebote unterstützen die Kinder beim Erwerb von Medienkompetenz. Wenn Kinder selbstständiger werden im Umgang mit Medien, ist es zudem umso wichtiger, sie zu befähigen, sich vor Gefahren im Internet zu schützen.

B 7.3.2 Zielsetzungen pädagogischen Handelns: Kinder im Fokus

Erziehungs- und Bildungsziele

- Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unterstützen Kinder darin,
- analoge und digitale Medien als Werkzeuge zur Erschließung ihrer Lebenswelt zu entdecken und sie aktiv, selbstwirksam und kreativ zu nutzen.
 - Wissen über analoge und digitale Medien zu erwerben (Medienkunde).
 - Medien als Kommunikations- und Informationsmittel einzusetzen (Mediennutzung).
 - eigene Ideen kreativ mit Medien umzusetzen und zu präsentieren (Mediengestaltung).
 - erste Erfahrungen damit zu machen, Medieninhalte einzuordnen und Medien bewusst und verantwortungsvoll zu nutzen (Medienkritik).

B 7.3.3 Impulse pädagogischen Handelns

Wissen

- Wissen um Chancen und potenzielle Risiken der Mediennutzung für die Entwicklung von Kindern
- Wissen über Formen, Funktionen und Wirkungen von Medien im Alltag von Kindern
- Kenntnisse zu rechtlichen Grundlagen (z. B. Urheberrecht, Recht am eigenen Bild, Datenschutz und Kinderschutz im medienpädagogischen Kontext)
- Methodisches Wissen (z. B. gezielte Auswahl und Einsatz analoger und digitaler Medien, Kenntnis geeigneter Bücher, Hörspiele, Programme, Apps für Kinder unter Berücksichtigung von Altersangemessenheit und Sicherheitsaspekten)

Haltung

- Anerkennung der Bedeutung von (digitalen) Medien im Leben von Kindern sowie als selbstverständlicher Teil der Alltagskulturen von Kindern
- Offenheit und Neugier für die medialen Erlebnisse der Kinder und neue mediale Entwicklungen sowie Potenziale von analogen und digitalen Medien
- Reflexive Haltung gegenüber biografisch geprägten Verhaltensweisen (z. B. kontinuierliche Selbstreflexion des eigenen Medienhandelns und dessen Vorbildwirkung)
- Verantwortung für einen ausgewogenen, schützenden und zugleich fördernden Umgang mit Medien im pädagogischen Alltag
- Orientierung an den Rechten von Kindern, insbesondere Schutz und Teilhabe

Können

- Interaktionskompetenz (z. B. gezielte Begleitung bei der Nutzung analoger und digitaler Medien, Schutz bei Risiken und Gefahren)
- Kommunikative Kompetenz (z. B. Mediennutzung sprachlich begleiten, hinterfragen und als Gesprächsanlass über Fragen oder Erfahrungen nutzen)
- Förderung von Medienbildung als Bestandteil kultureller Bildung in einer digitalen Kultur⁵¹
- Beratung von Eltern in Fragen altersangemessener Mediennutzung
- Ambiguitätstoleranz (z. B. ergebnisoffene Anleitung von Kindern in der Nutzung von Medien)
- Entwicklung eines mehrdimensionalen Medienkompetenzverständnisses

Reflexionsfragen

Kinder

- ▶ Wie begleite ich Kinder beim Einsatz analoger und digitaler Medien so, dass ihre Kompetenzen, Bedürfnisse und Rechte wahrgenommen werden?
- ▶ Wie entscheide ich pädagogisch begründet, ob und in welcher Weise Medien einen Bildungsprozess sinnvoll unterstützen oder selbst zum Gegenstand von Bildung werden?

Kontext (Rahmenbedingungen)

- ▶ Spiegelt die Ausstattung der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle mit Medien Vielfalt wider, ist sie altersangemessen gestaltet und lädt sie Kinder durch Qualität und Aktualität zum Entdecken ein?
- ▶ Welche Möglichkeiten der Mediennutzung gibt es bisher im pädagogischen Alltag? Welche nutze ich als pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson regelmäßig? Welche nutzen die Kinder?
- ▶ Wie beziehe ich Familien und den Sozialraum beim Einsatz analoger und digitaler Medien in den pädagogischen Alltag ein, um an die Lebenswelt der Kinder anzuknüpfen?

Selbstreflexion

- ▶ Wie reflektiere ich meinen eigenen Medienumgang und meine Medienkompetenz als pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson?
- ▶ Inwiefern verfüge ich über eine mehrdimensionale medienpädagogische Kompetenz, die über meine eigene Medienkompetenz hinausgeht, und wie entwickle ich diese kontinuierlich weiter?

- 1 Neuß, 2021, S. 9.
- 2 Kurzawe, 2021.
- 3 Neuß, 2016, S. 34.
- 4 Baacke, 2001.
- 5 Baacke, 2001; Knauf, 2024.
- 6 Ehmig & Reuter, 2013, S. 3.
- 7 Theunert, 2013.
- 8 Knauf, 2021, S. 25; Neuß, 2021, S. 15; Neuß & Nolte, 2016, S. 284; Roboom, 2022, S. 832 f.
- 9 Neuß, 2021, S. 15.
- 10 Kratzsch, 2017.
- 11 Ebd.
- 12 Tilemann, 2018, S. 20.
- 13 Ebd.
- 14 Knauf, 2024, S. 6, Roboom & Eder, 2021, S. 45.
- 15 Neuß, 2021, S. 9.
- 16 Knauf, 2024, S. 6.
- 17 Najemnik & Zorn, 2016, S. 1089.
- 18 Tilemann, 2018, 19 f.
- 19 Zorn, 2019, S. 105.
- 20 Tilemann, 2018, 19 f.
- 21 Kratzsch, 2018.
- 22 Roboom, 2022, S. 837; Roboom & Eder, 2021, S. 43.
- 23 Roboom, 2022, S. 837.
- 24 Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2024.
- 25 Rademacher, Bäker, Jungmann, Düring, Zumbach-Basu & Goagoses, 2025, S. 30.
- 26 Kratzsch, 2018.
- 27 Neuß, 2021, S. 12.
- 28 Roboom & Eder, 2021, S. 45.
- 29 Ebd., S. 38.
- 30 Knauf, 2024, S. 19.
- 31 Roboom & Eder, 2021, S. 42.
- 32 Neuß, 2016, S. 115.
- 33 Gerland & Knauf, 2025, S. 140.
- 34 Urlen, 2021, S. 67.
- 35 Ebd., S. 66.
- 36 Roboom & Eder, 2021, S. 46.
- 37 Lepold, 2022.
- 38 Knauf, 2024, S. 23.
- 39 Lepold, 2022.
- 40 Tilemann, 2018, 23 f.
- 41 Roboom, 2022, S. 835.
- 42 Aufenanger, 2024.
- 43 Neuß, 2021, S. 19.
- 44 Kheir El Din, 2016, S. 71.
- 45 Roboom, 2022, S. 836.
- 46 Rega, Gioia & Boursier, 2023, S. 2.
- 47 WHO, 2019.
- 48 Neuß, 2021, S. 14.
- 49 Ebd., S. 13.
- 50 Rega et al., 2023, S. 21.
- 51 Fuchs, 2021; Stalder, 2016.

C

**Kinder und ihre Lebenswelten im Fokus:
Bedingungen des Aufwachsens**



Inhalt

| | |
|---|-----|
| C 1 Zusammenwirken der Lebenswelten und Übergänge | 174 |
| C 2 Kooperation von Elementar- und Primarbereich | 180 |
| C 3 Vielfalt familiärer Lebenswelten | 185 |
| C 4 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft | 190 |
| C 5 Sozialraumorientierung | 199 |



C Kinder und ihre Lebenswelten im Fokus:

Bedingungen des Aufwachens

Lebenswelten von Kindern sind vielfältig und komplex, sie beeinflussen und bedingen sich gegenseitig. In ihnen finden Erziehung, Bildung, Lernen und Entwicklung statt. Die Familie ist die zentrale und in der Regel die erste Lebenswelt von Kindern. Von da aus erfolgen über die Lebensphase Kindheit regelmäßige Übergänge und Wechsel in andere Lebenswelten, z. B. in die Kindertagesbetreuung. Dieser häufig erste Übergang von der Familie in außerfamiliäre Betreuung ist für Kinder, ihre Familien und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung mit großen Veränderungen verbunden. Für Kinder eröffnen sich neue Orte und Kontakte, die einen bedeutenden Anteil ihrer Zeit bestimmen. Eltern trennen sich ggf. erstmals von ihrem Kind und übertragen die Verantwortung für Erziehung, Bildung und Betreuung auf pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen. In den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verändert die Aufnahme eines Kindes die Gruppenstruktur und bestehende Beziehungen. Familien, Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, der Sozialraum sowie weitere Bildungsorte wie die Schule stehen in enger wechselseitiger Beziehung. Wie stark diese Lebensbereiche miteinander verflochten sind, zeigt die sozioökologische Perspektive von Bronfenbrenner (1981). Er verdeutlicht, dass sich Aufwachsen von Kindern stets im Zusammenspiel verschiedener Systeme vollzieht und dass pädagogisches Handeln immer in diese Zusammenhänge eingebettet ist. Teil C des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans greift dieses Zusammenspiel auf und beleuchtet seine Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern.

Eine besondere Bedeutung haben Übergänge, vor allem solche, die erstmalig und einmalig sind. Sie finden sowohl beim Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung als auch zwischen unterschiedlichen Betreuungsangeboten und Institutionen statt. Diese Übergänge werden als Transitionen bezeichnet. Transitionen führen zu Veränderungen auf der Ebene des Individuums, so wird beispielsweise aus dem Kindergartenkind ein Schulkind, der Beziehungen wie auch der institutionellen Kontexte. Übergänge bzw. Transitionen stellen für Kinder (und ihre Eltern) eine Entwicklungsaufgabe dar und können mit Herausforderungen verbunden sein. **C 1 >>** Mit Blick auf den Übergang in Kindertagesbetreuung und zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich, wie z. B. Schule und Hort, kommt der Anschlussfähigkeit von Bildungsbiografien eine besondere Bedeutung zu. **C 2 >>**

Einen besonderen Stellenwert nimmt die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Familien ein. Im Kontext gesellschaftlichen Wandels haben sich auch Familienmodelle verändert, die durch eine zunehmende Diversität und Flexibilität geprägt sind. **C 3 >>** Vor dem Hintergrund der gemeinschaftlichen Verantwortung für Erziehung, Bildung und Betreuung von außerfamiliärer Betreuung und Eltern ist daher die Gestaltung einer gelungenen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft relevant. **C 4 >>**

Kinder leben mit ihren Familien in einem Sozialraum, der mit spezifischen Lebenslagen und Lebenswelten einhergeht. Angebote der Kindertagesbetreuung können von der Zusammenarbeit mit dem Sozialraum profitieren, indem sie Ressourcen und Potenziale nutzen, um gemeinschaftlich das Aufwachsen von Kindern zu unterstützen. **C 5 >>**

C 1 Zusammenwirken der Lebenswelten und Übergänge

Lebenswelten von Kindern sind vielschichtig. Die wichtigste Lebenswelt ist die Familie, die mit ihren sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen das Aufwachsen von Kindern beeinflusst und den größten Einfluss auf die Erziehung und Bildung von Kindern ausübt. **C 3** » Angebote der Kindertagesbetreuung, aber auch andere Lebenswelten neben der Familie eröffnen Kindern neue Räume und Möglichkeiten für andere Perspektiven. **C 5** » Darüber hinaus wirkt sich die außerfamiliäre Kindertagesbetreuung insbesondere bei hoher Prozessqualität förderlich auf die Entwicklung von Kindern aus.¹

C 1.1 Systemische Perspektive auf Familien und Kindertagesbetreuung

Aus der sozioökologischen Perspektive sind unterschiedliche Lebenswelten (ökologische Systeme) miteinander verbunden und Wechselbeziehungen von Mensch und Umwelt immer in Systeme eingebettet.² Sie wirken sich auf individuelle Entwicklungsprozesse und Handlungen aus. Jeder Mensch wird dabei von der Umwelt beeinflusst und gestaltet diese gleichzeitig aktiv mit. Kinder bringen somit Erfahrungen, die sie in der familiären Lebenswelt sammeln, in die Lebenswelt der außerfamiliären Betreuung ein und umgekehrt (vgl. Abb. C 1).³

Im Mikrosystem finden Interaktionen statt, die Aktivitäten, Rollen und Beziehungen des Kindes prägen. Sie sind für das Kind konkret erfahrbar, beeinflussen seine Entwicklung und werden durch das Kind aktiv gestaltet.⁴ Das Mesosystem verbindet verschiedene Mikrosysteme, z. B. die Familie, Peers oder die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege. Jede dieser Lebenswelten definiert sich durch spezifische Handlungsabläufe und Interaktionen sowie soziale, räumliche und materielle Ressourcen. In diesen Systemen ist das Kind selbst aktiv.⁵

Das Kind ist aber auch von Systemen umgeben, an denen es nicht direkt beteiligt ist, die sich jedoch auf sein Aufwachsen auswirken (Exosystem). Beispiele für relevante Exosysteme können das Leitbild des Trägers, die Konzeption

der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle oder der Arbeitsplatz der Eltern sein, welche die Dauer der Inanspruchnahme eines Betreuungsangebots beeinflussen.⁶ Auch Weltanschauungen innerhalb eines kulturellen Kontextes (Makrosystem) haben einen Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern. Systeme auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Bezugspunkten sind also miteinander verknüpft und stehen in Wechselbeziehung zueinander.⁷

Erweitert ein Kind seinen Aktionsradius über die Familie hinaus, erweitern sich auch seine Erfahrungsräume. Umwelteinflüsse und Interaktionsprozesse haben eine Bedeutung und Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung, sie können sowohl förderlich als auch hinderlich sein. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen analysieren mittels pädagogischer Diagnostik die individuellen Umweltfaktoren eines Kindes und passen ihr professionelles Handeln entsprechend an. Eine gelebte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familie und Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle verbindet die zentralen Lebenswelten eines Kindes. **C 4** » Eine besondere Herausforderung stellen Übergänge (Transitionen) zwischen den Systemen dar. Sie sind im Aufwachsen von Kindern besonders bedeutsam und daher sensibel zu begleiten.⁸

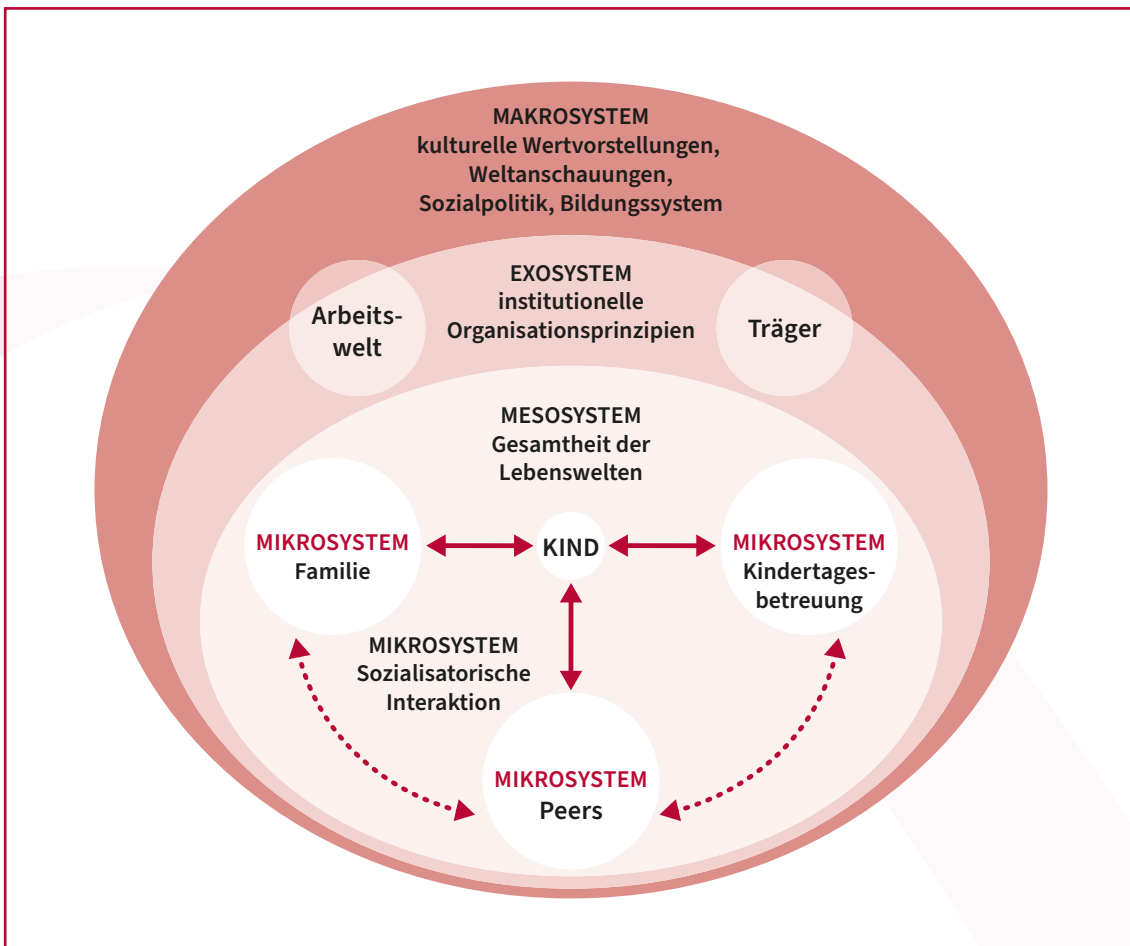


Abbildung C 1: Soziales System des Kindes aus sozioökologischer Perspektive, in Anlehnung an Mischo, 2009, S. 154

HINWEIS

Die Persönlichkeit eines Menschen entwickelt sich ständig im Zusammenspiel mit seiner Umwelt und den sozialen Bedingungen. Dieser Prozess wird als Sozialisation bezeichnet. Die Familie ist der primäre Ort der Sozialisation. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind Orte sekundärer Sozialisation. Kinder verarbeiten Interaktionserfahrungen aktiv und fortlaufend, indem sie diese mit ihren körperlichen und psychischen Voraussetzungen sowie mit den sozialen und materiellen Bedingungen ihrer Umwelt in Beziehung setzen. Der Sozialisationsprozess ist nie abgeschlossen. Für jeden Menschen treten stetig neue Bereiche hinzu, andere verlieren an Bedeutung. Verhaltensweisen passen sich ggf. an neue Handlungssituationen an.⁹

C 1.2 Übergänge zwischen Familie, Kindertagesbetreuung und Schule

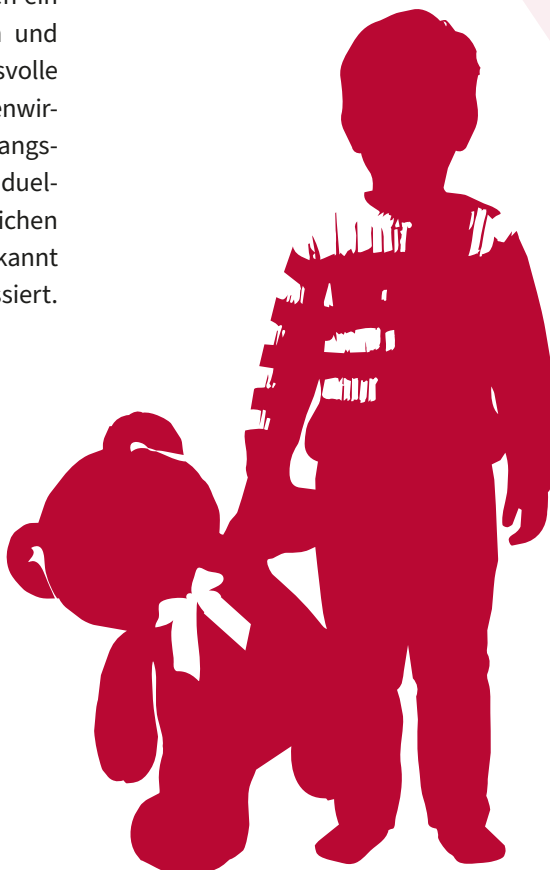
Übergänge bzw. Transitionen sind Wechsel von einer Lebensphase oder auch Institution und Einrichtung in eine andere, beispielsweise von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung und später in die Schule sowie den Hort. Übergänge sind längerfristige, sensible Phasen und Prozesse für Kinder. Sie bringen Veränderungen für den Alltag eines Kindes mit sich. Diese Veränderungen können auf der Ebene des Individuums, der

Beziehungen sowie der Lebenswelt stattfinden. Übergangsprozesse stehen in besonderer Weise in Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes und gehen mit dem Erwerb von spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen einher. Erfolgreiche Transitionsprozesse sind der Ausgangspunkt für Exploration und Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt.¹⁰

Kompetenz des Systems

Ein erfolgreicher Übergang liegt nicht einseitig in der Verantwortung und Kompetenz der Familien und ist auch nicht alleinige Entwicklungsaufgabe der Kinder. Systemisch zu denken und zu handeln bedeutet in diesem Zusammenhang, alle Beteiligten einzubeziehen, die für den Übergang entscheidend sind. Die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen haben eine tragende Verantwortung im Transitionsprozess. Sie initiieren und schaffen Möglichkeitsräume, laden aktiv zu Beteiligungs- und Entscheidungsprozessen ein und verbinden unterschiedliche Positionen und Meinungen sensibel durch eine vertrauensvolle Kommunikation. Ein kooperatives Zusammenwirken verschiedener Bezugssysteme im Übergangsprozess adressiert das Kind und seine individuellen Bedarfe. Dabei werden die unterschiedlichen Lebensumstände und Lebenswelten anerkannt und das Kind im Kontext seiner Familie fokussiert.

Eltern werden als Expertinnen und Experten ihrer Kinder respektiert. Durch ein enges, wertschätzendes Zusammenwirken tragen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen gemeinsam Verantwortung für die Bildungsbiografie des Kindes.¹¹



Eingewöhnung

Die professionelle Gestaltung der Eingewöhnungsphase ist ein wesentliches Merkmal qualitativ hochwertiger Kindertagesbetreuung. Der Übergang von der Familie in ein außerfamiliäres Betreuungsangebot fordert Kinder heraus und ist für sie mit Stress verbunden. Um Kinder in diesem Prozess zu unterstützen, kommen Eingewöhnungsmodelle zum Einsatz.¹² Ziel ist es, dass sich Kinder in der neuen Struktur zurechtfinden und darin unterstützt werden, bindungsähnliche Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen aufzubauen. Sie lassen zu, dass pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen sie bei der Emotionsregulation unterstützen und erkunden ihre neue soziale sowie räumliche Umgebung. Die Eingewöhnungsmodelle sind dabei als Orientierungshilfen zu verstehen. Sie unterstützen das pädagogische Handeln und sind kein Ersatz für fachliche Entscheidungen. Ablauf und Dauer der Eingewöhnung sind nicht fest vorgegeben, sondern bleiben flexibel.¹³ Übergangsprozesse benötigen Zeit und

orientieren sich an den individuellen Bedürfnissen von Kindern und Eltern. Ein Übergang gilt dann als bewältigt, wenn sich Kind und Eltern wohl fühlen und das Kind die Angebote zur Förderung seiner geistigen, körperlichen und sozialen Entwicklung wahrnimmt.¹⁴ **A 2.2** » Anzeichen einer gelungenen Eingewöhnung sind, dass das Kind sich nach der Trennung beruhigen lässt, den Gruppenraum erkundet oder Kontakt zu anderen Kindern aufnimmt.¹⁵ Bei Kindern unter drei Jahren liegt der Fokus im Übergang vor allem auf dem Aufbau einer sicheren Beziehung zur Bezugsperson. Eltern und zunehmend auch die Bezugsperson begleiten das Kind dabei, die mit der Trennung verbundenen Gefühle zu regulieren.¹⁶ Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen benötigen zur Eingewöhnung pädagogische Handlungskompetenz, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur fachlichen Reflexion von Situationen, Kommunikations- und Empathiefähigkeit sowie Feinfühligkeit.¹⁷

Gemeinsam mit den Eltern

Im Eingewöhnungsprozess nehmen Eltern eine Doppelrolle ein, indem sie einerseits das Kind im Ablösungsprozess unterstützen und sich andererseits selbst im Transitionsprozess befinden. Eltern als Expertinnen bzw. Experten und wichtigste Bindungspersonen anzuerkennen und in den Transitionsprozess einzubinden, ist essenziell, denn sie kennen ihr Kind am besten. Die Informationen, die sie über ihr Kind haben, helfen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen, die Eingewöhnung passgenau an den individuellen Bedürfnissen des Kindes auszurichten. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen stehen mit ihrer professionellen und fachlichen Expertise den Eltern zur Seite. Sie sind verantwortlich für die Gestaltung der Prozesse innerhalb der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle.¹⁸ Ein erstes Kennenlernen am Tag der offenen Tür, bei Hospitationen oder Eltern-Kind-Gruppen ermöglicht Einblicke in die jeweils andere Lebenswelt. Aufnahmegespräche, Vertragsunterzeichnung und

Absprachen zur Eingewöhnung bieten die Möglichkeit, relevante Abläufe zu erläutern und geben damit Orientierung und Sicherheit. Durch ein niedrigschwelliges Angebot wird Kindern und ihren Eltern der Zugang zur Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle erleichtert. Zielsetzungen, Abläufe sowie Fort- und Rückschritte werden regelmäßig mit den Eltern besprochen.

Einige Kinder wechseln von der Kindertagespflegestelle in ein institutionelles Betreuungsangebot oder zwischen Kindertageseinrichtungen. Kinder und ihre Eltern können dabei bereits auf Übergangserfahrungen zurückgreifen. Da jedes System Besonderheiten mit sich bringt, sind auch diese Übergänge sensibel zu begleiten.

Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Mit dem Übergang in die Schule und den Hort erweitert sich das Lebensumfeld eines Kindes erneut. Der Wechsel in die Institutionen Schule und Hort stellt ein kritisches Ereignis dar, da sich der bisher vertraute Alltag des Kindes verändert. Dieser Schritt verlangt eine Bewältigungsleistung und damit auch eine enorme Entwicklungsleistung des Kindes. Schule und Hort kommen nun als weitere Bezugssysteme und neue Lebenswelten hinzu. Für Kinder bedeutet dieser Wechsel auch neue Anforderungen: der Wechsel vom Kindergartenkind zum Schulkind, der veränderte

Alltag in der Schule, neue Abläufe in den Ferienzeiten, das Schließen neuer Freundschaften und der Aufbau von Beziehungen zu den pädagogischen Fach- und Lehrkräften, die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten etc.¹⁹

Die Einnahme einer Perspektive, die alle relevanten Systeme berücksichtigt, unterstützt pädagogische Fachkräfte darin, Herausforderungen im Übergangsprozess für jedes Kind aus seiner individuellen Perspektive richtig zu deuten und das Kind angemessen zu begleiten.

C 1.3 Mikrotransitionen innerhalb der Kindertagesbetreuung

Mikrotransitionen finden innerhalb von Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen statt. Dabei handelt es sich um Übergangssituationen im Alltag, an denen einzelne Kinder oder (Teil-)Kindergruppen und pädagogische Fachkräfte bzw. die Kindertagespflegeperson beteiligt sind. Dies können z. B. der Wechsel von Räumen, Aktivitäten oder auch von Personen, etwa bei Dienstende, sein. Auch Mikrotransitionen können mit Herausforderungen einhergehen und erfordern daher insbesondere für jüngere Kinder und Kinder mit besonderen Bedürfnissen pädagogische Begleitung.²⁰

Zur Bewältigung von Mikrotransitionen sind Routinen und Rituale für die Kinder hilfreich, weil sie so Orientierung im Alltag erhalten. Ein bestimmtes Lied kann z. B. signalisieren: Es wird aufgeräumt und ein neuer Abschnitt beginnt. Kinder entwickeln innere Skripte bzw. Orientierungs- und Verhaltensmuster, die sie in unterschiedlichen Situationen je nach Übergang anwenden. Durch wiederkehrende Abläufe erhalten Kinder Vorhersehbarkeit und Verlässlichkeit, was mit einem Gefühl von Sicherheit einhergeht. Mit einer bewussten Strukturierung wiederkehrender Tagesroutinen fördern pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Entwicklung dieser Skripte. Sind die Routinen verinnerlicht,

kann sich ein Kind schrittweise von ihnen lösen und gewinnt an Selbstständigkeit sowie Selbstregulationsfähigkeit.²¹

Übergangssituationen gehen häufig mit Wartezeiten für Kinder einher, besonders wenn keine Gruppenteilungen vorgesehen oder möglich sind. Strategien zum Umgang mit Wartezeiten entwickeln Kinder erst schrittweise. Ihr Verständnis von Zeit sowie ihre körperlichen und geistigen Voraussetzungen unterscheiden sich dabei deutlich von denen Erwachsener. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen stehen daher vor der Aufgabe, notwendige Wartezeiten zu vermeiden bzw. zu reduzieren und Kinder beim Aufbau von Bewältigungsstrategien zu unterstützen. Durch eine detaillierte Ablaufplanung lassen sich Mikrotransitionen deutlich einfacher umsetzen. Beispielsweise können Ankerplätze eingerichtet werden. Ankerplätze sind übersichtlich gestaltete, klar erkennbare Bereiche innerhalb der Einrichtung, die zum Aufenthalt einladen, etwa durch gemütliche Sitzgelegenheiten oder Teppichflächen. Typisch für Ankerplätze ist, dass dort ausgewählte (Spiel-)Materialien angeboten werden, die Kinder in Übergangssituationen sinnvoll nutzen können.²²

C 1.4 Professionelle Handlungskompetenz

Wissen

- Kenntnisse von Theorien der Sozialisation und Gesellschaft
- Kenntnisse von Eingewöhnungsmodellen sowie zu Prozessen der (Mikro-)Transition
- Methodisches Wissen (z. B. Gestaltung von Übergangsprozessen innerhalb und zwischen Betreuungsangeboten)

Haltung

- Anerkennung von Unsicherheiten, insbesondere von Eltern und Kindern, die mit dem Übergangsprozess einhergehen
- Wertschätzung der Expertisen verschiedener Beteiligter, u. a. der Eltern, pädagogischer Fachkräfte, Lehrkräfte

Können

- Gestaltung von Transitionsprozessen zum Eintritt in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung unter Einbezug unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure
- Interaktionskompetenz (z. B. feinfühliges Begleiten der Kinder und ihrer Familien im Übergang zwischen und innerhalb von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung)
- Regelmäßige Überprüfung, Weiterentwicklung und Anpassung der eigenen pädagogischen Praxis in der Kindertageseinrichtung bzw. -pflegestelle mit Blick auf Übergangsprozesse

Reflexionsfragen

- Welche Bedürfnisse und Herausforderungen benennen Eltern beim Eintritt in die Kindertagesbetreuung?
- Wie kann ich alle relevanten Akteurinnen und Akteure am Übergangsprozess beteiligen und ihre Perspektiven gleichberechtigt berücksichtigen?
- Wie gelingt es mir, Mikrotransitionen innerhalb der Einrichtung pädagogisch wertvoll zu gestalten?



C 2 Kooperation von Elementar- und Primarbereich

Eine gelingende Übergangsbewältigung ist im § 22a SGB VIII als gesetzliche Aufgabe verankert und wird maßgeblich vom qualitativen Zusammenwirken der verschiedenen Bildungseinrichtungen und Eltern geprägt. Die Beteiligten planen und gestalten gemeinsam die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertagesbetreuung und vereinbaren Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Bildungsbiografie eines Kindes ohne Brüche fortgesetzt werden kann. Interessen und Bedürfnisse der Kinder werden dabei berücksichtigt und ihre Teilhabe sichergestellt.

C 2.1 Kooperation für eine kontinuierliche Bildungsbiografie

Aus der gemeinsamen Verantwortung heraus, das Kind (und seine Eltern) während des Übergangsprozesses zu begleiten, entsteht die Notwendigkeit der Kommunikation, Kooperation und Koordination zwischen den Institutionen. Die Zusammenarbeit zielt darauf ab, die individuelle und kontinuierliche Begleitung der Kinder zu gewährleisten. Der Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich beginnt im Kindergarten bzw. in der Kindertagespflegestelle und wird konzeptionell verankert und umgesetzt. Er setzt sich nahtlos in Schule und Hort fort, bis das Kind den Übergangsprozess vom Kindergarten- zum

Schul- bzw. Hortkind vollständig vollzogen hat. Die Schuleingangsphase beginnt mit der Schulanmeldung eines Kindes und erstreckt sich bis zum Ende der 2. Klasse. Die Verantwortung der qualitativen Ausgestaltung obliegt dem Primarbereich.

Die gemeinsame professionelle Verantwortung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften für den Übergangsprozess spiegelt sich in den pädagogischen Konzeptionen und den Kooperationsvereinbarungen zwischen Kindertagesbetreuung in Kindergarten, Schule bzw. Hort wider.²³

C 2.2 Ein gemeinsamer Prozess

Der Übergangsprozess fordert eine verstärkte soziale Interaktion zwischen Eltern, Kindern, pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen: Sie alle sind an der Gestaltung des Übergangs beteiligt. Darüber hinaus ist der Öffentliche Gesundheitsdienst (ÖGD) als relevanter Akteur im Transitionsprozess einbezogen. Sowohl mit Schule, z. B. bei Hospitationen, als auch mit dem Öffentlichen Gesundheitsdienst, z. B. bei der Schulaufnahmeuntersuchung, finden vor dem Schuleintritt konkrete Interaktionen statt, die sich auf den Übergangsprozess auswirken.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen und moderieren den aktiven Bewältigungsprozess der Kinder und Eltern, um einen gelingenden Übergang vom Kindergarten zur Schule bzw. in den Hort zu unterstützen. Ziel ist es, ein gemeinsames Verständnis für die Übergangsgestaltung zu entwickeln und sich über Sinn, Bedeutung und Ablauf der einzelnen Maßnahmen sowie des gesamten Übergangs zu verständigen. Im Mittelpunkt des Übergangsprozesses steht das Kind und seine individuelle Unterstützung.

Eltern werden als Expertinnen und Experten für ihr Kind einbezogen und ihre Rolle als Eltern eines Schulkindes wertschätzend bestärkt. Elternabende zur Vorbereitung auf die Schule sind weit verbreitet. Neben organisatorischen Hinweisen, etwa zu Fristen und benötigtem Material, stehen oft auch Sprachförderung und die Förderung von basalen Kompetenzen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich im Fokus. Eltern unterscheiden sich in ihrem Bedarf an Begleitung und Unterstützung in der Übergangsgestaltung. Die Anschlussfähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich zeigt sich, wenn gemeinsame Veranstaltungen stattfinden und die Verknüpfung der Bildungsinhalte sichtbar gemacht wird. Viele Eltern wünschen sich Austausch mit anderen Eltern, die bereits ähnliche

Übergänge erlebt haben. Elternabende, in denen beispielsweise Eltern von Schulneulingen Eltern begegnen, deren Kinder bereits die Schule und den Hort besuchen, ermöglichen Gespräche über offene Fragen, Erwartungen und Unsicherheiten. Darüber hinaus können Kinder schon vor der Einschulung Schulwege und Schulgebäude kennenlernen, um Einblicke in schulische Räumlichkeiten, Lerninhalte und -methoden zu erhalten. Kinder können in die Zusammenarbeit einbezogen werden, indem sie an pädagogisch von Fach- und Lehrkräften vorbereiteten und begleiteten Peer-to-Peer-Aktivitäten teilnehmen. Solche Hospitationen können den Übergang erleichtern und Vorschulkindern Unsicherheiten nehmen.²⁴

C 2.3 Gemeinsames Bildungsverständnis im Übergang

Der Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozess von Kindern findet lebenslang statt und endet nicht an Grenzen einzelner Bildungsinstitutionen (vgl. Abb. C 2). Der Eintritt in die Schule ist daher kein Neuanfang, da jedes Kind bereits vielfältige Erfahrungen und eine eigene Lernbiografie mitbringt. Im Mittelpunkt steht deshalb ein professionell gestalteter Übergangsprozess, der an vorhandene Kompetenzen und Vorerfahrungen anknüpft. Sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Schulen tragen durch ihre pädagogische Arbeit dazu bei, die individuellen Bildungsverläufe von Kindern kontinuierlich und ohne Brüche weiterzuführen. Ziel ist es, die jeweiligen Übergangsprozesse beider Institutionen in Einklang zu bringen und aufeinander abzustimmen. In vertrauensvoller und dialogischer Kooperation werden hierfür tragfähige Wege entwickelt. Gemeinsame Lösungen umfassen dabei sowohl die fachliche Zusammenarbeit als auch den Blick über die Grenzen der eigenen Institution hinaus. Sie beruhen auf einer Verständigung über das jeweilige Bild vom Kind und richten die Gestaltung von Angeboten an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder aus. Entscheidend ist, dass alle Beteiligten offen für die Perspektiven der anderen sind und den daraus entstehenden Mehrwert für den

Prozess in den Fokus rücken. Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften unterstützen eine bessere Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen. Eine berufsfeldübergreifende Zusammenarbeit kann dazu beitragen, die Fähigkeiten von Kindern als alters- und entwicklungsangemessene Kompetenzen wertzuschätzen und nicht ausschließlich als Voraussetzung auf schulisches Lernen zu betrachten.²⁵

Herausforderungen für anschlussfähige Bildungsprozesse liegen sowohl in organisatorischen Rahmenbedingungen als auch in unterschiedlichen Arbeitsweisen und Qualifikationen der beteiligten Fachkräfte. Kindertagesbetreuung und Schule formulieren ähnliche Erwartungen an die Kompetenzen von Kindern für einen gelungenen Übergang. Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu gegenseitiger Wertschätzung, bei der die Individualität der Profession erhalten bleibt, sind gemeinsamer Dialog, Reflexion und Austausch über unterschiedliche Professionsverständnisse. Ein Ansatzpunkt liegt im gemeinsamen Bild vom Kind und seinen alters- und entwicklungsabhängigen Lernprozessen.²⁶

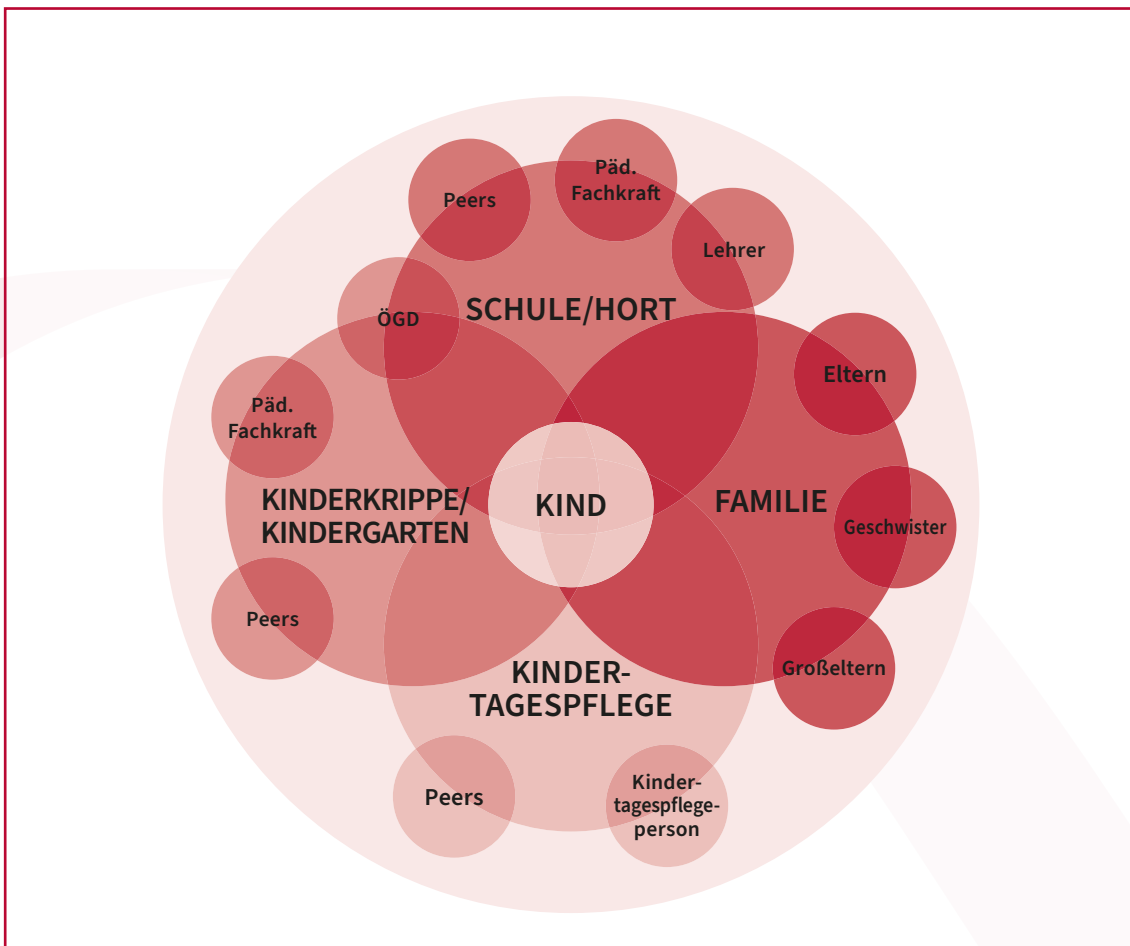


Abbildung C 2: Anschlussfähige Bildungsprozesse aus Perspektive des Kindes auf Grundlage der sozioökologischen Perspektive

C 2.4 Kooperation von Schule und Hort

Die Kooperation von Schule und Hort ist gesetzlich verankert. Zentrale Prinzipien sind die gemeinsame Verantwortung für Erziehung und Bildung, ein gemeinsames Bildungsverständnis, eine dialogische Grundhaltung und die Beteiligung von Kindern und Eltern. Kooperationsvereinbarungen bilden die Grundlage für eine verbindliche Zusammenarbeit. Sie enthalten gemeinsame Zielstellungen, konkrete Vorhaben, Zuständigkeiten und Regelungen, beispielsweise für die Erledigung von Hausaufgaben, die Nutzung der schulischen Räumlichkeiten oder des Schulgeländes sowie zur Reflexion und Evaluation. Dazu gehören ggf. auch abgestimmte Vereinbarungen mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote. Durch gemeinsame Konzepte,

Kooperationsvereinbarungen und Jahresplannungen werden diese verbindlich geregelt und schriftlich verankert. Kooperation kann sich auch in gegenseitigen Besuchen/Hospitationen zeigen oder in gemeinsamen Entwicklungsgesprächen bzw. Informationsveranstaltungen. Die Zusammenarbeit wird konsequent und dauerhaft als Qualitätsmerkmal beider Bildungseinrichtungen verankert und langfristig angelegt. Verbindliche Kooperationsvereinbarungen ermöglichen Kindern einen stabilen und qualitativ hochwertigen Übergang.²⁷

Im täglichen Wechsel zwischen Schule und Hort erfahren Kinder mehrere gleichzeitige Veränderungen: neue Bezugspersonen, ggf. andere Räume, veränderte Zeitstrukturen, unterschiedliche

Erwartungen und pädagogische Konzepte. Für pädagogische Fachkräfte bzw. Lehrkräfte in Hort und Schule bedeutet dies, Übergänge bewusst zu gestalten und als sensiblen Bestandteil ganztägiger Bildung zu verstehen.

Schule und Hort sind kooperative Lebens- und Lernorte mit jeweils eigenem Erziehungs- und Bildungsauftrag. Darüber hinaus hat der Hort einen Betreuungsauftrag (SGB VIII, SächsKitaG). Dabei ist der Übergang zwischen Schule und Hort Teil eines gemeinsamen Bildungsarrangements, welches das individuelle Kind in seiner Bildungsbiografie bestmöglich begleiten möchte. Unterschiedliche professionelle Handlungslogiken brauchen einen gegenseitigen Bezug. Trotz unterschiedlicher Strukturen, Dienst- und Fachaufsichten sowie professioneller Rollenbilder steht dasselbe Kind im Mittelpunkt beider Institutionen. Die Verständigung auf diese gemeinsame Grundhaltung ist Voraussetzung für eine dialogische Gestaltung der Zusammenarbeit. Rollenverständnis und Bildungsverständnis werden geklärt und gegenseitig anerkannt werden. Gemeinsame Fortbildungen können die Kooperation vertiefen und ein übergreifendes pädagogisches Handeln stärken. Viele Kinder gestalten Übergänge vom Schul- in den Hortalltag selbstständig. Dennoch benötigen sie Orientierung und

Sicherheit. Pädagogische Fachkräfte wählen eine transparente Tagesstruktur, geben Hinweise auf anstehende Angebote, vermitteln einen klaren Zeitrahmen und verlässliche Abläufe, berücksichtigen sensible individuelle Bedürfnisse und stimmen Angebote, Projekte und Hausaufgaben aufeinander ab. Schule und Hort knüpfen an den Interessen der Kinder an, planen gemeinsame Projekte, legen klare Verantwortlichkeiten fest und stimmen Angebote im Freizeitbereich ab. So entsteht Kontinuität im Lernen und eine sinnvolle Verzahnung beider Bildungsorte.

Übergänge gelingen besonders gut in einer gesundheitsfördernden Umgebung. Dies umfasst Bewegungsangebote im Alltag, bewegungsfreundliche Raumgestaltung, Entspannungsphasen, gesunde Ernährung, gemeinsame Mahlzeiten und die Einbindung der Eltern. **3** Eine gelingende Übergangsgestaltung schafft eine Atmosphäre des Wohlbefindens und unterstützt Kinder dabei, sich emotional und sozial zu orientieren. Verlässlichkeit und Kontinuität geben Sicherheit, besonders in Übergangssituationen.²⁸



C 2.5 Professionelle Handlungskompetenz

Professionelle Handlungskompetenzen bei der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen und innerhalb von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und von Übergängen zwischen dem Elementar- und Primarbereich ähneln sich in ihren Anforderungen. Insofern weisen das Wissen als Voraussetzung fachlichen Handelns, die professionelle Haltung und ihre Umsetzung (Können) Überschneidungen auf.

Wissen

- Wissen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Elementar- und Primarbereich (Auftrag, Inhalte, professionelles Selbstverständnis)
- Wissen zu den gesetzlichen Grundlagen der Kooperation von Kindergarten, Schule und Hort
- Methodisches Wissen (z. B. Gestaltung von Übergangsprozessen zwischen Kindergarten, Schule, Hort)

Haltung

- Wertschätzung der Expertisen verschiedener Beteiligter, u. a. der Eltern, pädagogischer Fachkräfte, Lehrkräfte, Mitarbeitenden im Öffentlichen Gesundheitsdienst
- Anerkennung von Unsicherheiten, insbesondere von Eltern und Kindern, die mit dem Übergang vom Elementar- zum Primarbereich einhergehen
- Berücksichtigung unterschiedlicher professioneller Zugänge mit dem Ziel, Anschlussfähigkeit von Bildungsbiografien herzustellen
- Bereitschaft zur Überwindung institutioneller Barrieren und zur gemeinsamen Lösungsorientierung

Können

- Gestaltung von Transitionsprozessen zum Übergang in Schule und Hort unter Einbezug unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure
- Interaktionskompetenz (z. B. feinfühliges Begleiten der Kinder und ihrer Familien im Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich)
- Kooperation und Vernetzung zwischen Kindergarten, Schule und Hort
- Regelmäßige Überprüfung, Weiterentwicklung und Anpassung der eigenen pädagogischen Praxis in der Kindertageseinrichtung bzw. -pflegestelle mit Blick auf Übergangsprozesse zwischen Elementar- und Primarbereich

Reflexionsfragen

- Welche Bedürfnisse und Herausforderungen benennen Eltern in Bezug auf den Übergang von Elementar- zu Primarbereich?
- Wie kann ich alle relevanten Akteurinnen und Akteure am Übergangsprozess beteiligen und ihre Perspektiven gleichberechtigt berücksichtigen?
- Wie gestalte ich verbindliche Kooperationen mit Schule und Hort, die allen bekannt sind?
- Wie Sorge ich für einen regelmäßigen Austausch zwischen den Institutionen zu den Kooperationsvereinbarungen?



C 3 Vielfalt familiärer Lebenswelten

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen begegnen einer großen Vielfalt an Familienformen und -kulturen, Sprachen, Werten und Erziehungsmodellen. Die Vielfalt heutiger Familienformen und die zunehmende Heterogenität machen es notwendig, pädagogisches Handeln als Prozess zu verstehen, der sich durch Begegnung, Interesse und respektvollen Umgang stetig weiterentwickelt.

C 3.1 Familien im Wandel

Gesellschaftliche Veränderungen haben dazu beigetragen, dass familiäre Lebensformen heute weniger einheitlich, dafür flexibler gestaltet sind.²⁹ Traditionelle Erwartungen und Normen im Kontext von Familie befinden sich im Wandel. Gesellschaftlicher Wandel setzt sowohl familiäre Lebensformen als auch die Beziehungen zwischen den Generationen erheblich unter Anpassungsdruck. Die Folgen auf das Familienleben sind u. a. geprägt von verlängerten Ausbildungsphasen, unsicheren Berufseinstiegen, doppelter Erwerbstätigkeit, langen und flexiblen Arbeitszeiten, Zeitdruck und eingeschränkter Erholungszeit. All dies beeinflusst das familiäre Zusammenleben.³⁰

Das traditionelle Familienmodell ist weiterhin in der Gesellschaft vorherrschend. Gleichzeitig existieren alternative Konstellationen, wie Alleinerziehende, Patchwork-Familien, Adoptiv- bzw. Pflegefamilien oder gleichgeschlechtliche Elternschaften. Durch beruflich bedingte Mobilität entstehen Familienkonstellationen, die über mehrere Haushalte oder Wohnorte hinweg organisiert sind.³¹

Trennungen und neue Partnerschaften bedingen Familienneugründungen und Patchwork-Konstellationen. Neben leibliche Elternteile treten soziale Elternteile. Ebenso steigt die Bedeutung von Wechselmodellen.³² Auch in traditionellen Ehe- und Kernfamilienmodellen wandeln sich die inneren Strukturen. Rollenbilder von Müttern und Vätern verändern sich. Familien organisieren ihre Aufgaben zunehmend unterschiedlich.

Gleichzeitig rückt das Kind stärker in den familiären Mittelpunkt, was zu neuen Rollen und Erwartungen an alle Familienmitglieder führt.³³

Moderne Gesellschaften erkennen an, dass unterschiedliche Familienformen gleichwertig sind. Sie unterscheiden sich aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte, Zusammensetzung und Alltagsgestaltung.³⁴ Die Entwicklung und das Wohlbefinden eines Kindes sind unabhängig davon, in welcher Familienform es aufwächst. Das Wohlbefinden eines Kindes wächst, wenn es stabile Bindungen, verlässliche Fürsorge und eine unterstützende Umgebung zur Kompetenz- und Autonomieentwicklung erfährt.³⁵ **A 2.2**

C 3.2 Familienkulturen und kulturelle Vielfalt

Kinder in Sachsen wachsen in unterschiedlichen familiären Lebenswelten auf, die sich durch Sprache, Kultur, Religion und regionale Traditionen auszeichnen. In Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zeigt sich diese Vielfalt im alltäglichen Miteinander: im Gespräch, bei Ritualen, in Spielweisen und in Beziehungen. Sie wird von Kindern unmittelbar erlebt und mitgestaltet. Vor diesem Hintergrund ist eine kontinuierliche Reflexion eigener Vorstellungen von Familie im professionellen Kontext erforderlich.

Unter Kultur werden die gemeinsamen Werte und Regeln verstanden, die sich im Zusammenleben von Menschen entwickelt haben. Sie helfen dabei, das eigene Verhalten zu steuern und zu verstehen.³⁶ Kultur ist mehr als Herkunft oder Nationalität.³⁷ „Jede Familie bringt in ihrer Alltagspraxis eine spezifische Familienkultur hervor, ein Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven [...], in das auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderung, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse etc. eingehen.“³⁸ Familienkultur gibt Orientierung im alltäglichen Leben und hilft dabei, dem eigenen Handeln einen Sinn zu geben. Das kulturelle Modell, nach dem Familien leben, ist eingebettet in soziale und wirtschaftliche Rahmenbedingungen. Diese beeinflussen, wie Menschen denken, fühlen und handeln, also ihre Normen, Werte, Einstellungen und ihr Verhalten.³⁹

Auch im sorbischen Siedlungsgebiet ist die Vielfalt an Familienkulturen sichtbar. Es gibt Familien mit der Familiensprache Sorbisch, deutsch-sorbischsprachige Familien sowie deutschsprachige Familien, die der sorbischen Sprache und Kultur zugewandt sind und sich der sorbischen Tradition, Sprache und Kultur bewusst öffnen. Hinzu kommen Unterschiede in der regionalen und lokalen Identität sowie in der religiösen oder konfessionellen Prägung, z. B. katholisch oder evangelisch.⁴⁰

Kinder und Familien mit Migrationsgeschichte sind Teil der kulturellen Vielfalt in Sachsen. Sie unterscheiden sich beispielsweise in ihrer Sprache, im Familienleben oder in Lebensvorstellungen und

machen dadurch die Komplexität kultureller Vielfalt deutlich.⁴¹

Interkulturelle Bildung und kultursensitive Pädagogik streben die Interaktion und den Austausch einer kulturell vielfältigen Gesellschaft an. Ziel ist es, gegenseitiges Verständnis zu fördern und Kinder auf das Zusammenleben in einer solchen Gesellschaft vorzubereiten. Zentral ist dabei das Verstehen von individuellen kulturellen Hintergründen der Kinder und ihrer Familien sowie der respektvolle Umgang mit kultureller Vielfalt.⁴² Vielfalt zeigt sich in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung durchgängig: etwa bei der Ausstattung, in Büchern oder im Spielmaterial. Die angebotenen Materialien helfen Kindern, sich selbst und andere wiederzuerkennen und zu verstehen, dass vielfältige Lebensweisen wertvoll sind. Ziel ist ein wertschätzender Umgang mit Diversität, der verschiedene kulturelle Hintergründe sichtbar macht, ohne Gruppen auf besondere Merkmale zu reduzieren.⁴³

Die Grundlage interkultureller Kompetenz bildet ein Zusammenspiel aus kulturellem Wissen, einer achtsamen und respektvollen Haltung sowie der Bereitschaft, Vielfalt aktiv zu leben.⁴⁴ Alle familiären Lebenswelten erfordern eine differenzierte Betrachtung. Familien leben Sprache, Kultur und Traditionen auf unterschiedliche Weise. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind gefordert, Kinder aufmerksam im Kontext ihrer familiären Lebenswelt wahrzunehmen. Diese Wahrnehmungen fließen in den Prozess der pädagogischen Diagnostik ein und sind wichtige Bezugspunkte pädagogischen Handelns. **A 1.2 >**



C 3.3 Soziale Ungleichheit

Unterschiede in Entwicklungs- und Teilhabechancen entstehen nicht zufällig, sondern sind eng mit der Lebenslage der Familien verbunden, d. h. mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen.⁴⁵ Außerfamiliären Betreuungsangeboten wird eine kompensatorische Wirkung zugeschrieben, mit dem Ziel, bei Benachteiligungen gezielt zu unterstützen und diese nach Möglichkeit auszugleichen.⁴⁶ Damit diese kompensatorische Wirkung entfaltet werden kann, braucht es bewusst gestaltete Rahmenbedingungen, fachliche Kompetenz und gezielte Förderangebote, die insbesondere Kinder aus weniger anregungsreichen Umfeldern unterstützen.⁴⁷

Der Bildungsabschluss der Eltern sowie deren berufliche Stellung, finanzielle Mittel, die Wohnsituation bzw. das Lebensumfeld, soziale Netzwerke und der Stellenwert von Bildung im Familienalltag prägen maßgeblich, welche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten Kindern offenstehen.⁴⁸ Sie wirken sich direkt auf die sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Kinder aus.⁴⁹

Erschwerte oder herausfordernde Ausgangsbedingungen sind Ausdruck gesellschaftlicher Strukturen und ungleicher Lebenslagen und nicht durch individuelles Versagen der Eltern verschuldet. Häufig greifen ungünstige Faktoren ineinander und verstärken sich gegenseitig, was zu einer Mehrfachbelastung der Familien führen kann.⁵⁰ Familien, die sich in belastenden Lebenslagen befinden, erleben oft Vorurteile und Abwertung. Dies kann mit Gefühlen von Beschämung, Ausgrenzung und geringem Selbstwert einhergehen und wirkt sich nicht selten auf das familiäre Miteinander aus.⁵¹



Bereits in der frühen Kindheit beginnen Kinder, Unterschiede zwischen Menschen wahrzunehmen und soziale Kategorien zu bilden. Diese Fähigkeit dient ihnen zur Orientierung in ihrer Umwelt. Problematisch wird es jedoch, wenn diese Unterscheidungen in hierarchische Denkmuster übergehen und Kinder beginnen, Vorurteile oder negative Haltungen gegenüber als anders wahrgenommenen Personen zu übernehmen oder zu verstärken. Deshalb ist es wichtig, sensibel zu prüfen, welche Werte und Normalitätsvorstellungen in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle gelebt werden und wie eine Kultur gedeihen kann, in der alle Kinder unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund Wertschätzung und Sichtbarkeit erfahren. Dabei ist Reflexionsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen gefragt. Denn durch ihre Sprache, ihre Fragen und ihre Vorstellungen von vermeintlich allgemeingültigen Lebensbedingungen können sie unbewusst soziale Unterschiede verstärken. Es gilt, eine inklusive pädagogische Praxis zu fördern, die Unterschiede anerkennt, ohne zu bewerten, und die jedem Kind echte Teilhabe ermöglicht, unabhängig von materiellen Voraussetzungen.⁵²

Eine Aufgabe der Kindertagesbetreuung besteht in der aktiven Förderung von Chancengerechtigkeit. Deshalb ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen verstehen, wie Familien ihren Alltag organisieren

und warum bestimmte Entscheidungen unter den jeweiligen familiären Bedingungen getroffen werden. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen erkennen die Autonomie und Alltagsexpertise der Familien an und berücksichtigen diese in der Gestaltung pädagogischer Prozesse. Mit Blick auf das Kind liegt es in der Verantwortung von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen, für eine anregende Lernumgebung zu sorgen, die alle Kinder individuell unterstützt, mit besonderem Fokus auf jene mit erschwerten Startbedingungen. Multiprofessionelle Teams bzw. regelmäßige Weiterbildung im Bereich Inklusion unterstützen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen darin, Familien zu erreichen und zu begleiten. Niedrigschwellige Zugangsangebote und eine enge Vernetzung mit dem Sozialraum sind entscheidend, um mit Familien in herausfordernden Lebenssituationen gezielt in Verbindung zu treten und die Barrieren für die Inanspruchnahme von außerfamiliären Angeboten der Erziehung, Bildung und Betreuung abzubauen. Das Ziel besteht darin, den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg von Kindern zu reduzieren und jedem Kind früh die bestmöglichen Lern- und Entwicklungschancen zu eröffnen. Eine gerechte Kindertagesbetreuung ist ein erster, bedeutsamer Schritt hin zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe und langfristigem Bildungserfolg für alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft.⁵³

C 3.4 Professionelle Handlungskompetenz

Wissen

- ▶ Kenntnisse über unterschiedliche kulturelle Hintergründe von Familien (z. B. in Bezug auf religiöse, sprachliche, länderspezifische und regionale Herkunft sowie deren Einfluss auf Gesprächs- und Kommunikationsformen sowie Macht- und Hierarchiestrukturen)
- ▶ Wissen über Migrations- und/oder Fluchtursachen
- ▶ Wissen über vielfältige Familienmodelle und deren Lebensrealitäten sowie sozioökonomische Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf Familienleben
- ▶ Wissen darüber, wie kulturelle Zugehörigkeit elterliche Erziehungsweisen und -ziele sowie die Sicht auf pädagogische Themen und Handlungsfelder prägen kann
- ▶ Methodisches Wissen (z. B. Ansätze der Pädagogik der Vielfalt, der kultursensitiven Pädagogik, der interkulturellen Kontaktgestaltung sowie der vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung)

Haltung

- ▶ Reflexive Haltung gegenüber biografisch geprägten Einstellungen und Vorstellungen zu Familie (z. B. Bereitschaft zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Prägung und deren Einfluss auf eigene Sichtweisen)
- ▶ Bereitschaft zur Aneignung von neuem Wissen und Reflexion vorhandener Wissensstände zu familiären Lebenswelten
- ▶ Bewusstsein dafür, dass eigene Vorstellungen von Erziehung und Entwicklung kulturell bedingt sind
- ▶ Offenheit und Interesse gegenüber den Perspektiven, Erfahrungen und Wünschen der Eltern („Verstehenwollen“)
- ▶ Entwicklung einer gemeinsamen Haltung im Team der Kindertageseinrichtung: Verhalten gegenseitig wertschätzend und konstruktiv spiegeln und gemeinsam reflektieren („Blick von außen“)
- ▶ Bereitschaft, bei unterschiedlichen Sichtweisen in einen offenen Dialog zu treten und gemeinsam tragfähige Kompromisse zu erarbeiten

Können

- ▶ Flexibilität im pädagogischen Handeln (z. B. in der Gestaltung des pädagogischen Alltags im Bewusstsein von unterschiedlichen Familien, Erziehungsvorstellungen und entsprechenden Vorerfahrungen der Kinder)
- ▶ Kommunikative Kompetenz (z. B. wertschätzende, sensible und dialogische Gesprächsführung mit Familien, aktives Zuhören, sprachliche Begleitung und Unterstützung von Familien)
- ▶ Interaktionskompetenz (z. B. auf verschiedene elterliche Erwartungen situativ und professionell reagieren, Empathie)
- ▶ Ambiguitätstoleranz (z. B. das Aushalten von familiären Einstellungen und Lebensentwürfen, die nicht den eigenen entsprechen)
- ▶ Entwicklung von Handlungsalternativen, bei denen sowohl die Familienkultur als auch pädagogisches Fachwissen Berücksichtigung finden

Reflexionsfragen

- ▶ Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede nehme ich zwischen den kulturellen Werten und Gewohnheiten in meiner eigenen Familie und den Familien in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle wahr?
- ▶ Wie gehe ich auf die unterschiedlichen familiären Erfahrungen und Bedarfe ein?
- ▶ Wie unterstütze ich das Kind, unterschiedliche kulturelle Werte und Normen zu erkennen, zu verstehen und flexibel auf verschiedene Verhaltenserwartungen zu reagieren?
- ▶ Wie spreche ich mit Kindern über Unterschiede in Lebensbedingungen, ohne Scham- oder Konkurrenzgefühle zu verstärken?

C 4 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und ihre zuvörderst obliegende Pflicht (Art. 6 GG). Angebote der Kinder- und Jugendhilfe beraten und unterstützen Eltern in ihrer Erziehungsfunktion. Mit dem Eintritt eines Kindes in die außerfamiliäre Kindertagesbetreuung werden Erziehung und Bildung des Kindes zur gemeinsamen Aufgabe von Eltern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen.⁵⁴

C 4.1 Geteilte Erziehungs- und Bildungsverantwortung

Die ersten und grundlegenden Erziehungs- und Bildungserfahrungen sammeln Kinder innerhalb ihrer Familie. Als primäre Bezugspersonen sind Eltern die wichtigsten Bindungspersonen für ihr Kind und stellen Weichen für dessen Lebensweg. Der Einfluss des familiären Umfeldes auf die Entwicklung von Kindern ist daher größer als ihre Erfahrungen in außerfamiliärer Betreuung.⁵⁵

Im Rahmen außerfamiliärer Betreuung übernehmen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen die Erziehungsverantwortung.⁵⁶ Sie sind somit sekundäre Bezugspersonen für Kinder, zählen aber gemeinsam mit den Eltern zu den zentralen Bezugspersonen eines Kindes.⁵⁷ Da sich die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen direkt auf das Wohlbefinden des Kindes

und seine Entwicklung auswirkt, ist eine gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen in der außerfamiliären Betreuung unerlässlich.⁵⁸ **A 2.2** >> Zentrale Grundannahme der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist, dass sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen motiviert sind, zusammenzuarbeiten und dabei das Wohl des Kindes im Blick zu haben.⁵⁹



Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen orientieren sich an den konzeptionellen Grundlagen und beziehen die Vorstellungen und Wünsche der Eltern unter Berücksichtigung des Kindeswohls ein.⁶⁰ Eltern und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen verfügen gleichermaßen über spezifisches Wissen zu Erziehung, Bildung und Betreuung aus je unterschiedlichen Perspektiven. Auf dieser Grundlage kooperieren sie respektvoll zum Wohl der Kinder. Gemäß ihrem gesetzlichen Auftrag übernehmen in außerfamiliärer Kindertagesbetreuung pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Hauptverantwortung für die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.⁶¹

Eine vertrauensvolle Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass Eltern

- sich respektiert fühlen und ihre Anliegen ernst genommen wissen,
- Kritik offen äußern können,
- Vertrauen in die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegeperson haben,
- pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen als beratende Ansprechpersonen sehen,
- sich auch in herausfordernden Situationen an das Fachpersonal wenden können sowie
- sich authentisch, mit Stärken und Schwächen, zeigen können.⁶²

C 4.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Selbstverständnis pädagogischer Arbeit

Grundlage für eine funktionierende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist eine professionelle, d. h. vorurteilsbewusste und respektvolle Haltung der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen gegenüber Eltern.⁶³ Dies geht mit der Handlungsaufforderung an pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen einher, geeignete Strukturen zu schaffen und passende Methoden zu nutzen.⁶⁴

In Kindertageseinrichtungen ist es Aufgabe des gesamten Teams, sich über Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu verständigen und dieses gemeinsame Verständnis in der pädagogischen Konzeption zu verankern. Unter der Federführung der Leitungskraft und in Rücksprache mit dem Träger findet regelmäßig eine Evaluation und bei Bedarf Fortschreibung statt. **A 1.4** Im Rahmen der einrichtungsinternen Konzeptionsentwicklung werden klare Leitlinien für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern formuliert, die Orientierung bieten und gleichzeitig genügend Flexibilität lassen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Auch in der Kindertagespflege ist die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern konzeptionell verankert und Gegenstand regelmäßiger Reflexion.⁶⁶

Auf der Grundlage einer professionellen Haltung gestalten pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegeperson Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

- zielgerichtet und aktiv,
- zeigen Empathie und Sensibilität gegenüber verschiedenen kulturellen und sozialen Kontexten,
- nehmen Ressourcen und Stärken der Eltern bewusst wahr,
- begegnen Eltern mit einer dialogischen Haltung, die aktives Zuhören sowohl verbal als auch nonverbal einschließt, und
- sind bereit, ihr eigenes Handeln und ihre Haltung kontinuierlich zu reflektieren.⁶⁵

Auch in herausfordernden Situationen ist es notwendig, eine professionelle Haltung einzunehmen, die eigenen Grenzen im pädagogischen Handeln zu identifizieren und mit Sensibilität auf familiäre Kontexte zu reagieren. Die gemeinschaftliche Verantwortung mit Eltern wird durch aktives, gemeinsames Handeln hergestellt. Kinder brauchen das sichere Gefühl, dass alle Beteiligten an einem Strang ziehen und ihr Wohl im Mittelpunkt steht.⁶⁷

C 4.3 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Wohl des Kindes

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen und Eltern erkennen ihr jeweiliges Expertenwissen als gleichwertig an, entwickeln darauf aufbauend gemeinsame Ziele und arbeiten gemeinschaftlich in Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsfragen zusammen.⁶⁸ Grundlage bildet die wechselseitige Öffnung im Sinne von Einblicken in die jeweilige Perspektive, der Familie wie auch der Bildungseinrichtung.⁶⁹ Die bestmögliche Unterstützung des Kindes ist das gemeinsame Anliegen, dem Eltern und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen je nach Rolle auf verschiedenen Wegen nachgehen. Dabei handelt es sich um einen kontinuierlichen Austauschprozess zwischen allen Beteiligten, in dem jede Seite ihre eigenen Verantwortlichkeiten wahrnimmt. Der Prozess bleibt bewusst ergebnisoffen, zugleich können im gemeinsamen Dialog übergeordnete Ziele vereinbart und konkrete Schritte entwickelt werden. Teilziele, die je nach Entwicklungsstand und Kontext unterschiedlich ausfallen können, markieren Etappen auf diesem Weg und werden bewusst benannt und gewürdigt.⁷⁰

Gegenstand eines kontinuierlichen und intensiven Austauschprozesses sind u. a.

- Abstimmung gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen,
- Austausch über die Entwicklungsfortschritte des Kindes,
- abgestimmte Bildungsziele und -angebote in den jeweiligen Einrichtungen bzw. in der Kindertagespflegestelle,
- Beratung und Begleitung bei Fragen zur Erziehung,
- Etablierung einer guten Beziehung zwischen Familie und pädagogischer Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson,
- Stärkung der aktiven Beteiligung von Eltern.⁷¹

C 5 ➤

Mit Blick auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Familien mit Migrationsgeschichte ergeben sich spezifische Bedarfe, bei denen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung durch Begleitung und Beratung zur Unterstützung beitragen können, z. B. bezüglich Sprache und Mehrsprachigkeit oder rechtlicher Rahmenbedingungen. Kultursensitive Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beginnt dabei, sich über die Familienkultur zu informieren und die eigene Einrichtungskultur offen zu kommunizieren, um gemeinsam ein partnerschaftliches Erziehungsverständnis zu entwickeln. Unterschiedliche Erziehungserwartungen werden in wertschätzenden Gesprächen miteinander abgeglichen.⁷²



C 4.4 Spannungsfelder in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist mit Potenzialen verbunden, gleichzeitig bringt es auch Herausforderungen mit sich. Im Folgenden werden zentrale Spannungsfelder beschrieben, die für die pädagogische Praxis von

Bedeutung sind. Diese Spannungsfelder lassen sich nicht vollständig auflösen, vielmehr geht es darum, sie im Alltag bewusst wahrzunehmen und in der pädagogischen Arbeit auszubalancieren.⁷³

Vielfalt von Elternschaft

Eltern sind keine einheitliche Gruppe, sondern kommen aus vielfältigen Lebenssituationen.⁷⁴ Sie verfügen über teils sehr unterschiedliche Vorstellungen, Erwartungen und Erfahrungen in Bezug auf Erziehung, Bildung und Betreuung.⁷⁵ So variieren Vorstellungen darüber, wie die Elternrolle gestaltet sein soll und welche Verantwortung das Elternhaus sowie außerfamiliäre Kindertagesbetreuung jeweils tragen. Diese Vielfalt wirkt sich auch darauf aus, in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise Eltern mit der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle in Kontakt treten möchten. Während einige Familien großes Interesse an einer intensiven Partnerschaft zeigen,

begegnen andere der außerfamiliären Betreuung eher zurückhaltend oder distanziert.⁷⁶ Zudem wird die Intensität der Partnerschaft von den aktuellen Lebensumständen und -vorstellungen, der Biografie, bisherigen Erfahrungen mit Institutionen, Sprachkenntnissen, wahrgenommenen Kompetenzen, kulturellen Einflüssen und der zeitlichen Verfügbarkeit der Eltern beeinflusst.⁷⁷ Die gemeinschaftliche Verantwortung mit Eltern ist keine Selbstverständlichkeit, sondern ein Prozess, der unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenssituation und Sichtweisen der Familien individuell aufgebaut und gestaltet wird.⁷⁸

Elternrecht und pädagogischer Auftrag

Eltern obliegt als Personensorgeberechtigten die Erziehung ihrer Kinder. Mit dem Eintritt in außerfamiliäre Betreuung übertragen die Eltern einen Teil ihrer Verantwortung an die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle, behalten aber grundsätzlich die primäre Zuständigkeit. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unterstützen Eltern einerseits in ihrer Erziehungsfunktion und berücksichtigen dabei ihre Vorstellungen. Andererseits sind sie dem

Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung verpflichtet der mit elterlichen Vorstellungen nicht immer deckungsgleich ist, was zu Widersprüchen in der Gestaltung der gemeinschaftlichen Verantwortung führen kann. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen können sich daher im Spannungsfeld zwischen elterlichen Vorstellungen und pädagogischem Anspruch bewegen.⁷⁹

Elterninteressen und Kindeswohl

Angebote der Kindertagesbetreuung haben sehr unterschiedliche Funktionen: Neben der Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags ermöglichen außerfamiliäre Angebote die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Damit stehen den pädagogischen Fachkräften bzw.



Kindertagespflegepersonen Kinder und Eltern als zwei Adressatengruppen gegenüber. Die Arbeit mit diesen Adressatengruppen kann mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden sein, beispielsweise beim Thema Mittagsschlaf. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen

sind hier gefordert, zwischen den Bedürfnissen der Eltern und dem Wohl des Kindes abzuwägen. Dabei sind auch die Interessen und Teilhaberechte der Kinder ausreichend zu berücksichtigen.⁸⁰

Gleichberechtigte Partnerschaft mit Eltern und professionelle Rolle

Im Zusammenwirken zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Eltern wird von ‚Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe‘ gesprochen. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen treten mit ihrem spezifischen Expertenwissen auf und treffen Entscheidungen mitunter zunächst allein aus ihrer fachspezifischen Sicht, bevor sie den Dialog mit den Eltern suchen. Vor dem Hintergrund einer gleichberechtigten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen kann sich daraus ein Spannungsverhältnis mit Blick auf den Anspruch auf Gleichwertigkeit der Perspektiven ergeben.⁸¹

Die Rollen von Eltern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen unterscheiden sich grundlegend, insbesondere in Bezug auf ihre jeweilige Beziehung zum Kind: Eltern haben eine persönliche Bindung zum Kind, pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen eine

professionelle Beziehung und Verantwortung. Sie verfügen über ein jeweils unterschiedliches, aber gleichwertiges Wissen über das Kind und bringen aus ihrer jeweiligen Perspektive wertvolle Expertise ein.⁸² Eltern verfügen in der Regel nicht über pädagogisches Fachwissen und institutionelle Verantwortung wie pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen, weshalb Einfluss und Aufgaben nicht gleichmäßig verteilt sind. Begrenzte zeitliche Ressourcen auf beiden Seiten können dazu führen, dass ein regelmäßiger und intensiver Austausch zwischen Eltern und Einrichtung im Alltag nicht immer gelingt. Einigen Eltern fehlt die Zeit, sich aktiv einzubringen; gleichzeitig stehen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen vor vielfältigen Aufgaben, die wenig Raum für vertiefte Gespräche und deren Reflexion lassen.⁸³ Erziehungs- und Bildungspartnerschaft impliziert ein strukturelles Rollenungleichgewicht zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Eltern, dass im gemeinsamen Austausch zu berücksichtigen ist.⁸⁴

Respekt gegenüber jeglicher Verschiedenheit und Intervention bei Risikolagen

Von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen wird erwartet, Risiken für die Entwicklung des Kindes, die sich aus der familiären Situation ergeben können, frühzeitig zu erkennen und präventiv zu handeln. **A 3.2 >>** Aus dem Anspruch, einerseits Vielfalt wertzuschätzen und andererseits Risiken frühzeitig zu identifizieren, kann sich ein Spannungsfeld ergeben. Vor diesem Hintergrund rücken mitunter familiäre Konstellationen mit besonderen Unterstützungsbedarfen verstärkt in den Fokus. Ziel ist es, insbesondere Familien in herausfordernden Lebenssituationen für eine gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme und kontinuierliche

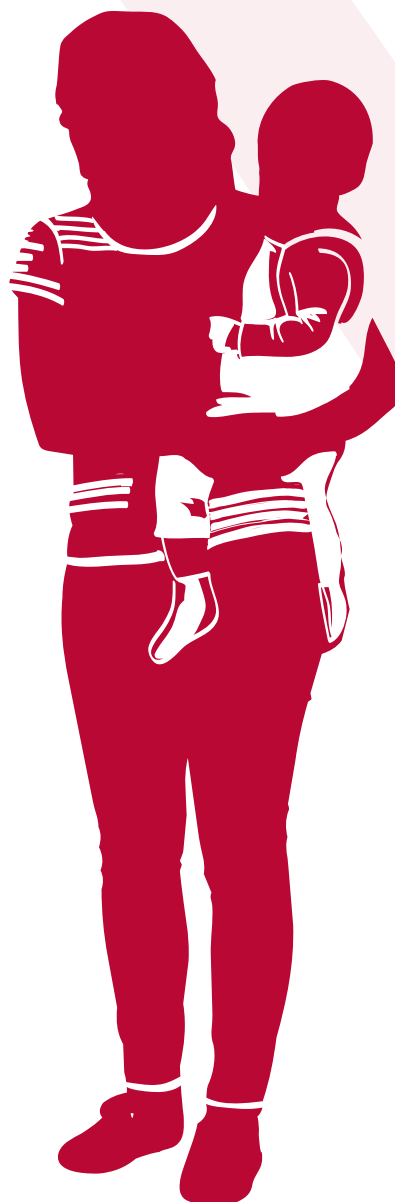
Zusammenarbeit zu gewinnen. Eine gleichwertige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen aufzubauen, kann dann eine Herausforderung sein, wenn neben der Wertschätzung individueller Familiensituationen potenzielle Risiken für die Entwicklung des Kindes identifiziert werden. Damit besteht ein Widerspruch zwischen der Unterstützung der Eltern in ihrer jeweiligen Lebenssituation und der Umsetzung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags.⁸⁵

C 4.5 Zwischen Chancen und Herausforderungen

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft baut auf einer Willkommens- und Wohlfühlkultur auf. Die Etablierung dieser meint, Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen und ggf. Herausforderungen zu thematisieren. Eine Willkommens- und Wohlfühlkultur zeigt sich sowohl in der Gestaltung der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle, etwa durch einen einladenden Eingangsbereich und einen Begegnungsort für Eltern, als auch in der Kommunikation miteinander. Damit sich Eltern als ein geschätzter Teil der Gemeinschaft fühlen, werden ihre Haltungen, Erwartungen und Sichtweisen im pädagogischen Alltag berücksichtigt. Das bewusste Aufgreifen von Heterogenität kann dazu beitragen, Bildungsungleichheiten zu verringern und allen Kindern bessere Chancen auf eine gute Zukunft zu eröffnen.⁸⁶

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern ist anspruchsvoll. Die Belastung durch vielfältige Aufgaben in der pädagogischen Praxis können zu Herausforderungen führen. Die Vorstellung einer gemeinschaftlichen Verantwortungsübernahme fungiert daher in erster Linie als Zielvorstellung. Damit wird auch anerkannt, dass die angestrebte partnerschaftliche Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bzw. der Kindertagespflegeperson nicht durchgängig erreicht werden kann. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft basiert auf gegenseitiger Anerkennung, nicht nur, wenn diese gelingt, sondern auch wenn unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen existieren. Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme zeigt sich nicht im Konsens allein, sondern in der Anerkennung von

Differenz, wo Rechte definiert, Konflikte ausgetragen werden und verschiedene Perspektiven gleichberechtigt nebeneinanderstehen.⁸⁷ Gerade deshalb ist es lohnenswert, sich aktiv auf diesen Prozess einzulassen und eine Haltung zu entwickeln, die die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern nicht als zusätzliche Aufgabe, sondern als Teil des pädagogischen Handelns begreift. Dabei gilt es erneut zu betonen, dass das Kind stets im Mittelpunkt bleibt. Seine Entwicklung und sein Wohl bilden die gemeinsame Grundlage, auf der Kooperation sinnvoll gestaltet wird.



C 4.6 Professionelle Handlungskompetenz

Gestaltung von Elternbeteiligung

Ziel einer gelingenden geteilten Verantwortung für die Erziehung und Bildung von Kindern ist es, dass Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen ganzheitliche und vernetzte Unterstützungs- und Bildungsangebote entwickeln, die Eltern sowie pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen in ihrer Rolle als eigenständige Erziehungs- und Bildungspartnerinnen und -partner stärken.⁸⁸

Insgesamt lassen sich vier Formen der Zusammenarbeit mit Eltern unterscheiden, die mit unterschiedlichen Funktionen einhergehen und in verschiedenen Angeboten durch pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen realisiert werden können (vgl. Tab. C 1).⁸⁹

| Form | Funktion | Angebote |
|---|--|--|
| Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern/Familien | <ul style="list-style-type: none">▶ Einblicke in die pädagogische Arbeit zur Ermöglichung der Teilhabe am Alltag der Einrichtung und damit am Leben ihres Kindes▶ Vermittlung von Eindrücken in das pädagogische Handeln durch Aufnahmegespräch und Kennenlernen der Konzeption▶ Pädagogische Dokumentation A 1.2 als zentrale Grundlage für Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: anschauliche und verlässliche Basis, um Entwicklungsprozesse gemeinsam zu reflektieren und gezielt zu fördern▶ ggf. Einbezug des Kindes in Gespräche▶ ggf. Einbezug weiterer relevanter Bezugspersonen des Kindes | <ul style="list-style-type: none">▶ Aufnahmegespräch▶ Dokumentation und Reflexion der Erziehungs- und Bildungsprozesse des Kindes▶ Entwicklungsgespräche▶ Tür-und-Angel-Gespräche▶ Runder Tisch/Hilfekonferenz |
| Begegnungen von/mit Eltern | <ul style="list-style-type: none">▶ soziale Begegnungsräume für Eltern▶ Möglichkeiten zum Austausch, Beziehungsaufbau und zur gegenseitigen Unterstützung▶ Eltern erleben, dass sie mit Fragen und Unsicherheiten nicht allein sind▶ Orte des Austauschs stärken Gemeinschaftsgefühl und Solidarität▶ Impulse und Begleitung der Einrichtung ermöglichen die Entstehung von Elternnetzwerken, die Selbsthilfe und Empowerment fördern | <ul style="list-style-type: none">▶ Elterncafé▶ Elterntreff▶ Elternräume▶ Feste und Feiern▶ Eltern-Kind-Wochenende |

| Form | Funktion | Angebote |
|---|---|--|
| Elternpartizipation | <ul style="list-style-type: none"> ▸ SGB VIII und SächsKitaG verpflichten pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen, Eltern an wesentlichen Entscheidungen zu beteiligen ▸ Information als Voraussetzung von Partizipation ▸ Einbezug von Eltern als kompetente Partner in Erziehungs- und Bildungsprozesse ▸ Möglichkeiten zur aktiven Gestaltung und Planung des pädagogischen Alltags | <ul style="list-style-type: none"> ▸ Mitarbeit an konzeptionellen Prozessen ▸ Elternbeirat ▸ Elternvertretung ▸ Elternausschüsse ▸ Beschwerdemanagement ▸ Konfliktgespräche ▸ Elternbefragung ▸ Elternbriefe ▸ Homepage ▸ Elternmitarbeit ▸ Elternabend |
| Elternbildung/ Familienbildung | <ul style="list-style-type: none"> ▸ Familienbildung unterstützt Eltern mit alltagsnahen, niedrigschwelligen Angeboten in Erziehungsfragen ▸ Impulse zur Bereicherung des eigenen Erziehungsalltags ▸ Einbindung von Eltern als Expertinnen und Experten ihres Alltags durch moderierte Austauschveranstaltungen ▸ Vernetzung mit Familienbildungsstätten, sozialen Diensten und weiteren Unterstützungsangeboten | <ul style="list-style-type: none"> ▸ Hospitation ▸ Netzwerkarbeit: Kooperation mit Beratungsdiensten, Volkshochschulen, Familienbildungsstätten, spezifischen Fachdiensten, Jugendämtern etc. ▸ Elternberatung ▸ Elternseminar ▸ Elterngesprächskreise ▸ Sprechstunden ▸ Elternkurse ▸ Elterntrainings |

Tabelle C 1: Formen, Funktionen und Angebote der Elternbeteiligung



Wissen

- ▶ Kenntnis der zentralen Bedeutung einer tragfähigen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für die Entwicklung des Kindes (z. B. Wohlbefinden, sozial-emotionale Entwicklung)
- ▶ Wissen um gelingende Bedingungen und Spannungsfelder einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft
- ▶ Wissen um die Vielfalt der Elternschaft und die unterschiedlichen Haltungen, Erwartungen und Perspektiven, die Eltern mitbringen
- ▶ Verständnis, dass Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein Entwicklungsprozess ist und einer Zielvorstellung folgt
- ▶ Methodisches Wissen (z. B. Kenntnisse über die Funktionen sowie den gezielten Einsatz verschiedener Formen und Angebote für Eltern)

Haltung

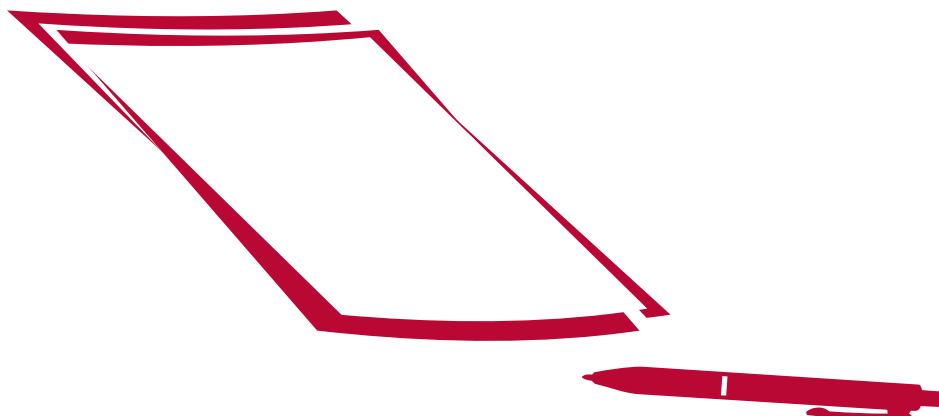
- ▶ Anerkennung der Eltern als Expertinnen und Experten für ihr Kind und als eigenständige Partnerinnen und Partner
- ▶ Übernahme der Hauptverantwortung für die bewusste, empathische und wertschätzende Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung
- ▶ Vorurteilsfreie Haltung und bewusste Wahrnehmung der elterlichen Ressourcen
- ▶ Reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Annahmen, Bewertungen und emotionalen Reaktionen gegenüber Eltern

Können

- ▶ Fähigkeit, Angebote der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft umzusetzen und belastbare Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Familien aufzubauen
- ▶ Vernetzung, Beratung und Begleitung der Eltern bei Erziehungsfragen und Elternbeteiligung
- ▶ Kommunikative Kompetenz (z. B. Aushandlungsbereitschaft und kontinuierlicher Dialog mit Eltern u. a. mit Blick auf Erziehungsziele)
- ▶ Interaktionskompetenz (z. B. Fähigkeit, flexibel Kooperations- und Kommunikationsformen zu wählen, Empathie)
- ▶ Ambiguitätstoleranz (z. B. abweichende Sichtweisen von Eltern aushalten)
- ▶ Entwicklung von ganzheitlichen und vernetzten Strukturen und Angeboten für Eltern

Reflexionsfragen

- ▶ Was brauchen Eltern, damit sie sich anerkannt und geschätzt fühlen, und wie kann ich dazu beitragen?
- ▶ Wie reflektiere ich regelmäßig die bestehenden Angebote zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und entwickle sie weiter? Wie integriere ich partizipative Elemente aktiv in den Alltag?
- ▶ Wie gelingt es mir, Vertrauen zu schaffen, sodass Eltern sich in herausfordernden Situationen an mich als pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson wenden?
- ▶ Wie gelingt es mir, in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nicht nur Übereinstimmung zu suchen, sondern auch Unterschiede anzuerkennen, Konflikte zuzulassen und verschiedene Perspektiven gleichwertig zu respektieren?



C 5 Sozialraumorientierung

Sozialraum- und Lebensweltorientierung sind wesentliche Handlungsgrundlagen qualitativ hochwertiger Pädagogik in der Kindertagesbetreuung und zugleich rechtlich verankerte Anforderung (§§1, 22a, 23 SGB VIII). Der Blick richtet sich dabei auf die Lebenswirklichkeit von Kindern und ihren Familien und regt pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen dazu an, die Bedingungen des Aufwachsens positiv zu beeinflussen. Eine bewusste Öffnung der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle nach außen erweitert Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsräume. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung bilden eine wichtige Schnittstelle zum Lebensumfeld der Familien und dem öffentlichen Raum. Sozialraumorientierung steht in enger Verbindung zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und greift zugleich zentrale Themen wie Inklusion, Partizipation und Kinderschutz auf. **A 2.3** ➤ Sozialraumorientierte Arbeit ist darauf ausgerichtet, Ressourcen des Sozialraums zu aktivieren, Kooperation und Vernetzung zu ermöglichen sowie Alltags- und Lebensweltbezug zu stärken.

Kinder beteiligen sich aktiv an ihrem unmittelbaren Lebensumfeld. Sie erschließen sich ihre Umgebung auf eigene Weise, ob innerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle oder im sozialen Umfeld. Räume, Wege und Orte erhalten dabei für jedes Kind eine eigene Bedeutung. Durch diese Erfahrungen entwickeln Kinder Orientierung im Stadtteil oder in der Gemeinde sowie ein Gefühl der Zugehörigkeit zu ihrem sozialen Umfeld.⁹⁰ **A 2.1** ➤

C 5.1 Kindertagesbetreuung und Sozialraum: Eine wechselseitige Beziehung

Kindertagesbetreuung wird in der Regel in dem Stadtteil oder der Gemeinde in Anspruch genommen, in dem bzw. der Familien wohnen oder berufstätig sind. Sie ist somit Teil des sozialen Umfelds und der Lebenswelt von Kindern.

Unterschiedliche Erfahrungen, Werte und Gewohnheiten finden hier ihren Ausdruck. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung stehen mit ihrem jeweiligen Sozialraum im wechselseitigen Austausch (vgl. Abb. C 3).

Sozialraum

Der Sozialraum beschreibt das Umfeld, in dem die Kinder und Familien aus der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle leben und sich bewegen. Er kann auf unterschiedliche Weise verstanden werden:

▸ als von der Verwaltung festgelegtes geografisches und politisch definiertes Gebiet, an dem sich z. B. Jugendämter orientieren,

▸ als der Bereich, den Familien selbst als ihr ‚Zuhause‘ erleben: vom Spielplatz über den Supermarkt bis zum vertrauten Nachbarschaftsnetz oder

▸ als Einzugs- und Kooperationsgebiet der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle.⁹¹

Lebenslage

Die Lebenslage beschreibt die Rahmenbedingungen einer Familie: ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen, biografische Erfahrungen, Bildungszugänge, Wohnsituation, familiäre Konstellationen und Alltagsstrategien. Gleichzeitig spielen auch familienkulturelle Aspekte eine Rolle: Werte, Erziehungsvorstellungen und Deutungsmuster, die innerhalb der Familie

weitergegeben werden. All diese Faktoren prägen, unter welchen Umständen Familien ihren Alltag gestalten können und welche Handlungsspielräume sie haben. Beispielsweise beeinflussen sie maßgeblich, ob und wie Eltern Zugang zu Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und familienunterstützenden Angeboten finden.⁹²

C 2 >>

Lebenswelt

Die Lebenswelt C 1.1 >> umfasst alle persönlichen Erfahrungsräume von Kindern und Eltern, in denen sie Beziehungen knüpfen, Routinen leben und Eindrücke sammeln, unabhängig von geografischen Grenzen. Dazu zählen soziale Kontakte, Rituale, Arbeits- und Bewegungsorte sowie kulturelle Angebote. Die Lebenswelt von Kindern

und ihren Familien ist flexibel und verändert sich fortlaufend. Sie entsteht immer im Zusammenhang mit der jeweiligen Lebenslage einer Familie. Dabei geht es um den sozialen Möglichkeitsraum, in dem Familien handeln, entscheiden und ihren Alltag gestalten.⁹³

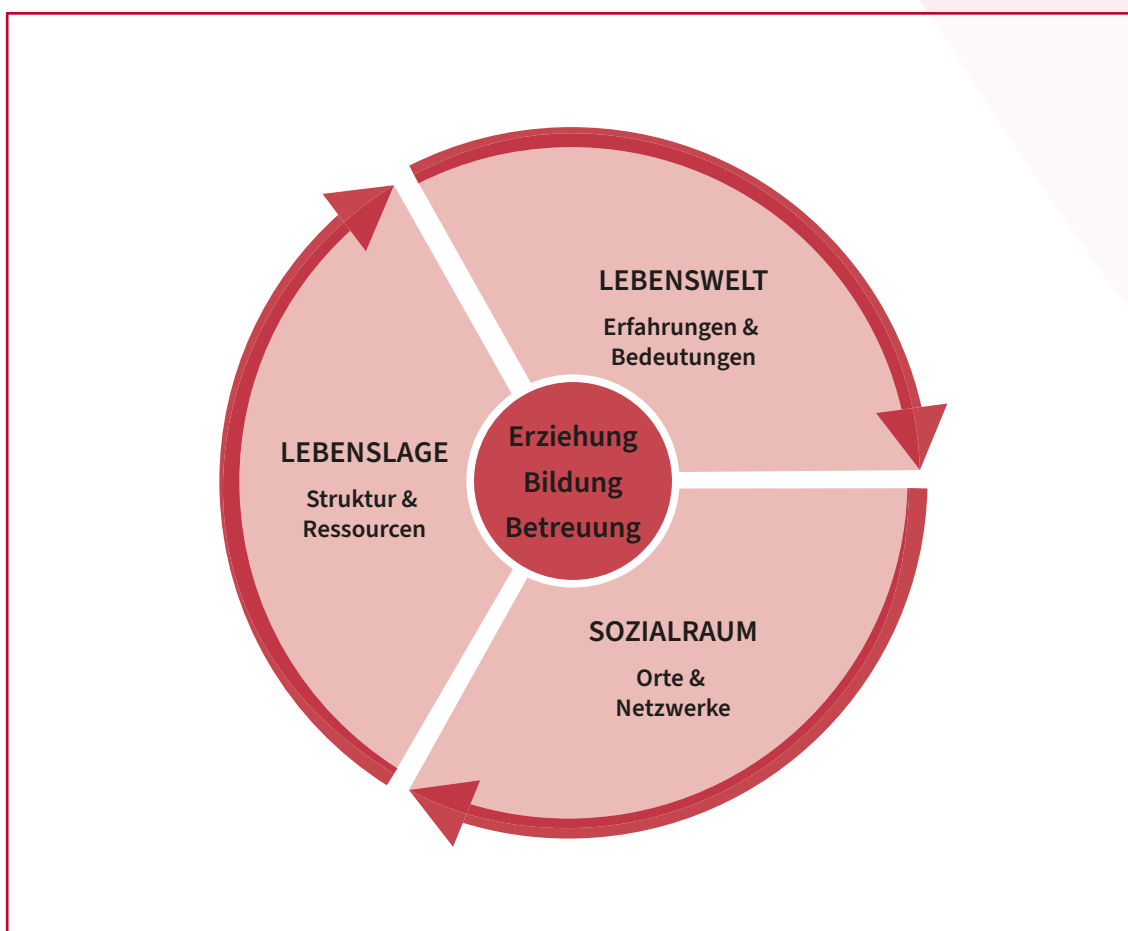


Abbildung C 3: Sozialraumorientierung

Sozialräume gemeinsam entdecken

Gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen entdecken Kinder neue Perspektiven auf ihren Sozialraum, z. B. durch Gäste oder Exkursionen. Das nahe Umfeld der Kindertagesbetreuung eröffnet alltagsnahe und

niedrigschwellige Zugänge zu unterschiedlichen Bildungsthemen. So fördert beispielsweise Mobilitäts- und Verkehrserziehung im Sozialraum die Sicherheit im Straßenverkehr, der Zugang zu Unternehmen ermöglicht berufliche Frühorientierung.⁹⁴

C 5.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Fokus von Sozialraumorientierung

Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern wird durch die bewusste Einbeziehung des Sozialraums als Ressource unterstützt. Eine gezielte Öffnung der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle hilft, unterschiedliche Familienkulturen nicht nur zu respektieren, sondern als wertvollen Bezugsrahmen für Erziehungs- und Bildungsprozesse zu verstehen.

C 3 ➤ Sozialraumorientierung mit Blick auf Eltern umfasst dabei insbesondere die Gestaltung von Bildungsprozessen, die Förderung der Gemeinschaft, den Aufbau von Netzwerken und die Berücksichtigung individueller Bedarfe.

Die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen meint,

- mit Familien Bildungsanlässe zu schaffen, z. B. im gemeinschaftlichen Erkunden von Orten, Arbeitsplätzen, Angeboten und Aktivitäten im Sozialraum,
- Eltern einzubeziehen, wenn es um die aktive Mitgestaltung von Angeboten und sozialräumlichen Projekten geht sowie
- Barrieren zu erkennen, die den Zugang zu Angeboten des Sozialraums einschränken können und gemeinsam mit Familien Wege zu finden, Teilhabe zu ermöglichen.
- Gemeinschaft stärken bedeutet,
- Eltern als ‚Türöffner‘ zum Sozialraum zu verstehen und ihr Wissen über lokale Angebote, Treffpunkte und Initiativen zu nutzen sowie
- Kommunikation als zentralen Faktor für eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und eine gelingende Sozialraumanbindung einzusetzen.

Netzwerke für Familien aufzubauen und zu vermitteln beinhaltet

- die Kooperationen mit Beratungsstellen, Familienbildungsangeboten, Frühförderstellen, Gesundheitsdiensten sowie Freizeit- und Kulturangeboten im Sozialraum sowie
- den Aufbau und die Pflege von Netzwerken für den Austausch, die gegenseitige Unterstützung und Orientierung im Sozialraum und die Herstellung von Transparenz.

Individuelle Bedarfe berücksichtigen heißt,

- die Vielfalt von familiären Lebenslagen anzuerkennen und im jeweiligen Einzelfall zu prüfen, welche Unterstützung, Begleitung oder Vernetzung sinnvoll ist, um Teilhabe zu ermöglichen.



C 5.3 Kooperationen und Vernetzung

Eine qualitativ gute Umsetzung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags profitiert von der Kooperation mit starken Partnerinnen und Partnern im sozialen Umfeld. Kooperationen, Projekte und Veranstaltungen mit lokalen Akteurinnen und Akteuren und eine gute Vernetzung in Stadtteil oder Gemeinde sind zentral und gelten als Qualitätsmerkmal professioneller und zeitgemäßer Kindertagesbetreuung. Sie bereichern die pädagogische Arbeit durch zusätzliche Perspektiven, Angebote und Ressourcen.

Die unterschiedlichen Beteiligten sowie Einrichtungen der Kindertagesbetreuung übernehmen gemeinschaftlich Verantwortung für die Bildungsprozesse der Kinder. Sie verfolgen gemeinsam das Ziel, bestmögliche Bedingungen für das Aufwachsen

der Kinder zu schaffen und das Wohl jedes einzelnen Kindes zu fördern.⁹⁵ Aus dieser Partnerschaft entstehen tragfähige Netzwerke, die vielfältige Bildungsanlässe für Kinder ermöglichen und das soziale Miteinander im Quartier stärken. Gleichzeitig unterstützt die Auseinandersetzung mit dem konkreten Sozialraum die Lebensweltorientierung in der pädagogischen Arbeit. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen können besser auf die realen Lebenslagen, Bedarfe und Potenziale von Kindern und Familien eingehen, wenn sie mit ihrer Lebenssituation vertraut sind. Die Rolle von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung besteht dabei darin, die vielfältigen Potenziale im Sozialraum zu erkennen und miteinander zu verbinden.⁹⁶ **A 3.2**

C 5.4 Schritte zur Sozialraumorientierung

Die sozialraumbezogene Ausrichtung einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle lässt sich in drei Stufen strukturieren.

Sozialraumwissen

Orte und Themen sozialräumlicher Arbeit sind je nach Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle spezifisch und abhängig von Standort, Einzugsgebiet und den Lebenslagen der Familien. Kenntnis der sozialräumlichen Besonderheiten ist dabei eine zentrale Voraussetzung, um allen Kindern Zugänge zu Bildung und Teilhabe zu eröffnen. Wissen über den Sozialraum in Form von Daten und Orten, die den Sozialraum beschreiben, sind hierfür relevant. Dabei kann u. a. folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Wie gestalten sich die Lebensbedingungen der Familien im Sozialraum (sozioökonomische Faktoren, z. B. Einkommen, Bevölkerungsstruktur, Zusammensetzung der Elternschaft oder Infrastruktur)?



- Welche Strukturen und Akteurinnen bzw. Akteure des lokalen Hilfesystems und relevante zivilgesellschaftliche Partnerinnen und Partner (staatliche sowie nicht-staatliche und nicht-kommerzielle Gruppen oder Organisationen, z. B. Elterninitiativen und Selbsthilfegruppen) gibt es?
- Was sind die bevorzugten Aufenthaltsorte, Konfliktpunkte, wichtigen Wege und Aktionsräume für die Kinder? Wie kann die Perspektive durch die Eltern erweitert werden, z. B. durch Elterngespräche oder -spaziergänge und Begehungen im Sozialraum?⁹⁷

Sozialraumbezüge

Auf der Grundlage von Sozialraumwissen werden Sozialraumbezüge hergestellt. Die Nutzung sozialräumlicher Möglichkeiten und Orte umfasst vor allem die aktive Nutzung lokaler Potenziale, um

sowohl individuelle Unterstützungs-, Freizeit- und Bildungsangebote für Kinder und Eltern zu ermöglichen als auch fallbezogene und projektbezogene Vernetzungsarbeit und Kooperationen zu gestalten.⁹⁸

Sozialraumorientierung

Erst die strukturierte und langfristige Entwicklung von Sozialraumbezügen auf Grundlage fundierten Sozialraumwissens ermöglicht Sozialraumorientierung. Dabei beziehen pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen und weitere Akteurinnen und Akteure den Sozialraum gezielt in ihre Arbeitskontexte ein und gestalten ihn aktiv, um die Lebensbedingungen der Kinder vor Ort zu verbessern. Sozialraumorientierung meint die lokale Gestaltung dezentral organisierter Angebote verbunden mit zielgerichteter, dauerhaft wirksamer Vernetzung. Bei pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen ist eine reflexive, sozialräumliche Haltung erforderlich, die sowohl die Bedingungen vor Ort als auch die eigene professionelle Rolle kritisch einbezieht. Dies setzt fachkraftübergreifend Gelegenheiten zur Reflexion voraus, die einen Raum für die Diskussion von Veränderungspotenzialen bietet. Über die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson hinaus unterstützen institutionell verankerte Gremien, beispielsweise Stadtteilrunden, kommunale Netzwerke oder Arbeitsgemeinschaften, in denen unterschiedliche Akteurinnen und Akteure den Sozialraum gemeinsam analysieren und Handlungsmöglichkeiten planen.

Es ist von Vorteil, diese Schritte gemeinsam im Team durchzuführen, um sicherzugehen, dass unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden und dadurch das Bild des Sozialraums vervollständigt wird.

Kindertagespflegepersonen können diesen Prozess nach Möglichkeit mit anderen Kindertagespflegepersonen oder der Fachberatung durchführen. Eine regelmäßige Überprüfung stellt sicher, dass sich die aktuellen Angebote des Sozialraums und die Bedarfe der Familien widerspiegeln, denn auch Sozialräume und ihre Dynamik verändern sich mitunter schnell. Sozialraumorientierung ist dabei immer als andauernder Prozess und nicht als einmaliger Zustand zu verstehen.⁹⁹

C 5.5 Fokus Leitungsperspektive

Die Leitung einer Kindertageseinrichtung übernimmt eine zentrale Rolle als verbindendes Element und strategische Schnittstelle. Sie initiiert und koordiniert Prozesse der Sozialraumorientierung, gestaltet Teamprozesse aktiv mit, fördert den kontinuierlichen Dialog mit Familien und unterstützt den Aufbau tragfähiger Beziehungen zu Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum. Dabei behält sie die Entwicklungen in der Einrichtung im Blick und schafft gezielt Möglichkeiten für Beteiligung, Austausch und Vernetzung. Zugleich kann die Verantwortung für Netzwerkarbeit gezielt im Team verankert werden, etwa durch die Benennung entsprechender Ansprechpersonen, die Beziehungen pflegen und Kooperationen kontinuierlich begleiten. So wird Sozialraumorientierung als gemeinsame Aufgabe der gesamten Einrichtung verstanden und umgesetzt.

Träger und Fachberatungen können diese Prozesse wirkungsvoll unterstützen. Indem sie Impulse aus der pädagogischen Praxis aufgreifen und in ihre strategische Arbeit einfließen lassen, tragen sie dazu bei, die Qualität der Kindertagesbetreuung nachhaltig zu stärken.¹⁰⁰ **A 1.4**➤



C 5.6 Professionelle Handlungskompetenz

Wissen

- Wissen über die Lebenslagen bzw. strukturellen Rahmenbedingungen von Familien (z. B. finanzielle Ressourcen, Wohnsituation, Bildungszugänge, familiäre Konstellationen)
- Wissen über Lebenswelten von Familien (z. B. Beziehungen, kulturelle und familiäre Prägungen, Alltagspraktiken, Bewegungsräume)
- Kenntnis der relevanten Akteurinnen und Akteure, Netzwerke, Orte, Angebote und Ressourcen im Sozialraum
- Wissen über institutionelle Strukturen, Hilfesysteme, Verwaltungsvorgaben und Kooperationen, die für die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle relevant sind
- Methodisches Wissen (z. B. zur Aneignung von Sozialraumwissen)

Haltung

- Wertschätzung der Lebenswelten der Kinder und Anerkennung ihrer individuellen Lebenslagen
- Anerkennung der Rolle der Familien als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt sowie ihres Wissens als wertvolle Brücke in den Sozialraum
- Anerkennung der Vielfalt familiärer Lebenswelten als Ressource
- Konstruktivistisches Denken: Kinder eignen sich ihren Sozialraum auf ihre eigene Weise und mit eigener Schwerpunktsetzung an
- Offenheit und Neugier für Perspektiven der Kinder, Eltern und Akteurinnen bzw. Akteure im Umfeld über den Sozialraum
- Bereitschaft sich um langfristige und tragähige Kooperationen zu bemühen

Können

- Gestaltung von lebenslagensensiblen und partizipativen Erziehungs- und Bildungsprozessen unter Einbezug von Ressourcen aus Sozialraum, Familie und Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle
- Ermöglichung von Zugängen für Familien sowie aktive Einladung von Eltern
- Anwendung von Methoden der Sozialraumorientierung (z. B. Sozialraumwissen, -bezüge, -orientierung, Vernetzung in Stadt(teil)gremien oder kommunalen Netzwerken)
- Entwicklung von sozialraumorientierten Projekten (z. B. Exkursionen, Kooperationen, Nutzung öffentlicher Räume, Unternehmen)
- Kommunikative Kompetenz (z. B. professionelle und wertschätzende Kommunikation mit Familien, Nachbarschaft, Kooperationspartnerinnen und -partnern, Vermittlungsfähigkeit)
- Regelmäßige Überprüfung, Weiterentwicklung und Anpassung der eigenen pädagogischen Praxis in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle mit Blick auf Familien und Sozialraumorientierung (z. B. Wünsche, Bedürfnisse, Ressourcen, Netzwerke)

Reflexionsfragen

- Welche Bedürfnisse oder Herausforderungen benennen Familien im Stadtteil?
- Welche Stärken, Potenziale und Ressourcen bringen Familien mit, z. B. Fachkompetenzen, Hobbies, Beziehungen zu Akteurinnen und Akteuren des Sozialraums? Welche Stärken und Potenziale erkenne ich im Sozialraum selbst, etwa durch ehrenamtliches Engagement oder nachbarschaftliche Strukturen?
- Wie schätze ich die Sicherheit der Wege zur Kindertageseinrichtung ein, beispielsweise im Hinblick auf Fußwege oder Zebrastreifen? Wie gut ist die Einrichtung an den öffentlichen Nahverkehr angebunden?
- Wie schätze ich die Sichtbarkeit der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle im Stadtteil ein, z. B. durch Aushänge, Kooperationen, Veranstaltungen? Wie kann ich diese Sichtbarkeit stärken?

- 1 Anders, 2013; Kluczniok, Grad, Schneider & Faas, 2024; Tietze et al., 2013.
- 2 Ahnert & Haßelbeck, 2013, S. 36 ff.; Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Eckardt, 2013, S. 83; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 35; Mischo, 2009, S. 152.
- 3 Ahnert & Haßelbeck, 2013, S. 36 ff.; Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Eckardt, 2013, S. 83; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 35; Mischo, 2009, S. 152.
- 4 Ahnert & Haßelbeck, 2013, S. 36 ff.; Bronfenbrenner, 1981; Eckardt, 2013, S. 83; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 35; Mischo, 2009, S. 154 ff.
- 5 Ahnert & Haßelbeck, 2013, S. 36 ff.; Bronfenbrenner, 1981; Eckardt, 2013, S. 84; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 36.
- 6 Ahnert & Haßelbeck, 2013, S. 36 ff.; Bronfenbrenner, 1981; Eckardt, 2013, S. 84; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 37.
- 7 Ahnert & Haßelbeck, 2013, S. 36 ff.; Bronfenbrenner, 1981; Eckardt, 2013, S. 84; Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 37; Mischo, 2009, S. 188 ff.
- 8 Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 37 ff.; Ertl, Gläser-Zikuda, Schieler & Schneider, 2026.
- 9 Bauer & Hurrelmann, 2015.
- 10 Eckhardt et al., 2021; Faust, 2013; Griebel & Niesel, 2011, 2018.
- 11 Fuchs, 2016; Griebel & Niesel, 2011, 2018.
- 12 Dreyer, 2017, S. 77 ff.; Laewen, Andres & Héderová, 2006; Winner & Erndt-Doll, 2013.
- 13 Dreyer, 2017.
- 14 Becker-Stoll, Wertfein & Niesel, 2020.
- 15 Dreyer, 2017.
- 16 Becker-Stoll et al., 2020.
- 17 Dreyer, 2017; Laewen et al., 2006; Remsperger-Kehm & Tänzer, 2016; Winner & Erndt-Doll, 2013.
- 18 Dreyer, 2017; Laewen et al., 2006; Winner & Erndt-Doll, 2013.
- 19 Fuchs, 2016; Griebel & Niesel, 2011, 2018.
- 20 Gutknecht & Kramer, 2018.
- 21 Gutknecht, 2015.
- 22 Gutknecht & Kramer, 2018.
- 23 Hanke, Backhaus & Bogatz, 2013; Sauerhering, Lotze & Solzbacher, 2013; Streffer, 2020.
- 24 Hanke et al., 2013; Sauerhering et al., 2013; Streffer, 2020.
- 25 Hanke et al., 2013; Ramseger, Hoffsommer & Friedrich, 2008; Sauerhering, et al., 2013; Streffer, 2020.
- 26 Hanke et al., 2013; Ramseger et al., 2008; Sauerhering, et al., 2013; Streffer, 2020.
- 27 SMK, 2011; SMK & SMS, 2007.
- 28 SMK, 2011; SMK 2014.
- 29 Euteneuer & Uhlendorff, 2020, S. 11.
- 30 Thiessen, 2024, S. 37 ff.
- 31 Konietzka & Zimmermann, 2022, S. 61, 75; Euteneuer & Uhlendorff, 2020, S. 11 f.; Thiessen, 2024, S. 51.
- 32 Thiessen, 2024, S. 40.
- 33 Euteneuer & Uhlendorff, 2020, S. 11.
- 34 Thiessen, 2024, S. 41; Buschner & Bergold, 2022, S. 529.
- 35 Buschner & Bergold, 2022, S. 529.
- 36 Lehner & Fürstaller, 2023, S. 51.
- 37 Lamm, 2022, S. 52; Lehner & Fürstaller, 2023, S. 54.
- 38 Naumann, 2011, S. 121.
- 39 Lehner & Fürstaller, 2023, S. 53 f.
- 40 Domowina – Bund Lausitzer Sorben e.V., 2025.
- 41 Thiessen, 2024, S. 42 f.; Krüger-Potratz, 2022, S. 196.
- 42 Catanese, 2020, S. 23; Borke & Schwentesius, 2020, S. 55.
- 43 Jungk, 2020, S. 83.
- 44 Catanese, 2020, S. 38.
- 45 BMFSFJ, 2016; Euteneuer & Uhlendorff, 2020, S. 12.
- 46 Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 55; Anders, 2003; Kluczniok et al., 2024; Tietze, et al., 2013.
- 47 Schmidt & Smidt, 2014.
- 48 Helbig, Karwarth & Kleinert, 2026.
- 49 Andresen, 2022, S. 231 f.; BMBFSFJ, 2025; Drope, Reh & Maaz, 2025; Euteneuer & Uhlendorff, 2020; Thiessen, 2024.
- 50 Andresen, 2020, 231 f.; BMBFSFJ, 2025; Drope, Reh & Maaz, 2025; Euteneuer & Uhlendorff, 2020; Thiessen, 2024.
- 51 Thiessen, 2024, S. 41 f., 239.
- 52 Ali-Tani, 2017, S. 5, 12 f.
- 53 Andresen, 2022, S. 240; Cloos, Kalicki, Lamm & Leyendecker, 2022; Sulzer, 2013.
- 54 Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 62 f.; Anders, 2013; Kluczniok et al., 2024; Tietze et al., 2013; Stange, 2012; Kilius & Paseka, 2022.
- 55 Knut, 2021, S. 180.
- 56 Ebd.
- 57 Wehrmann, Martinet, Haug-Schnabel & Bessel, 2024, S. 166.

- 58 Wehrmann et al., 2024, S. 166; Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 54; Knut, 2021, S. 180.
- 59 Cloos et al., 2022, S. 42; Wehrmann et al., 2024, S. 166.
- 60 Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 62 f.
- 61 Knut, 2021, S. 181 f.
- 62 Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 57.
- 63 Knut, 2021, S. 181 f.; Wehrmann et al., 2024, S. 166.
- 64 Cloos et al., 2022, S. 41.
- 65 Knut, 2021, S. 181 f.
- 66 Cloos et al., 2022, S. 42; Wehrmann et al., 2024, S. 166.
- 67 Cloos et al., 2022, S. 40 ff.; Wehrmann et al., 2024, S. 166; Cloos, Kalicki, Lamm & Leyendecker, 2022.
- 68 Stange, 2012, S. 15.
- 69 Cloos et al., 2022, S. 40 f.
- 70 Cloos et al., 2022; SMK, 2011; Hatumm & Prott, 2004; Stange, 2012.
- 71 Stange, 2012, S. 14 f.
- 72 Catanese, 2020, S. 20.
- 73 Cloos et al., 2022, S. 39, 43.
- 74 Betz, 2015, S. 10 f.; Eylert, 2012, S. 286.
- 75 Cloos et al., 2022, S. 42; Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 54.
- 76 Cloos et al., 2022, S. 42.
- 77 Betz, 2015, S. 10 f.; Eylert, 2012, S. 286.
- 78 Cloos et al., 2022, S. 42.
- 79 Ebd., S. 43 f.
- 80 Ebd., S. 44 f.
- 81 Ebd., S. 43 f.
- 82 Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 55.
- 83 Betz, 2015, S. 4.
- 84 Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 54 f.
- 85 Cloos et al. 2022, S. 46 f.
- 86 Betz, 2015, S. 9.
- 87 Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 54 f.
- 88 Stange, 2012, S. 13.
- 89 Knut, 2021, S. 181 f.; Roth, 2022, S. 189 ff.; Wehrmann et al., 2024, S. 168; Catanese, 2020, S. 17.
- 90 Löw, 2001; Zeiher & Zeiher, 1994.
- 91 Nolte, 2019, S. 7.
- 92 Kraus, 2006, S. 122.
- 93 Nolte, 2019, S. 7.
- 94 Eckhardt & Stolle, 2024.
- 95 Deinet, 2011, S. 297 f.
- 96 Jung & Gels, 2019, S. 16; Töpfer & Cloos, 2022, S. 16 ff.; Schelle, 2020.
- 97 Zipperle, Wurzel, Gschwind, Werling & Rahn, 2018, S. 102 f.
- 98 Ebd., S. 103 f.
- 99 Zipperle et al., 2018, S. 102 f., 104 f.
- 100 Nolte, 2014, S. 21.



D

Literatur

Literatur

Kinder und ihre Lebenswelten

Erziehungs- und Bildungsbereiche

Pädagogische Verantwortung

Inhalt

Teil A – Kinder im Fokus: Pädagogische Verantwortung für Erziehung, Bildung und Betreuung .. 211

Teil B – Kinder und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen im Fokus:

| | |
|---|------------|
| Erziehungs- und Bildungsbereiche | 219 |
| Sprache und Kommunikation..... | 219 |
| Emotionen und Beziehungen | 220 |
| Körper, Bewegung und Gesundheit | 221 |
| Philosophie, Ethik und Religion | 223 |
| Ästhetik..... | 224 |
| Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik | 225 |
| Analoge und digitale Medien | 227 |

Teil C – Kinder und ihre Lebenswelten im Fokus: Bedingungen des Aufwachsens..... 229

Teil A – Kinder im Fokus: Pädagogische Verantwortung für

Erziehung, Bildung und Betreuung

- ▶ Ahnert, L. (Hrsg.). (2014). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. Reinhardt.
- ▶ Albers, T., Brée, S., Jung, E. & Seitz, S. (2015). *Vielfalt von Anfang an: Inklusion in Krippe und Kita* (1. Aufl.). Herder.
- ▶ Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“*. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
- ▶ Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- ▶ Anders, Y. & Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 551–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01218-7>
- ▶ Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. <https://doi.org/10.25656/01:28520>
- ▶ Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobsław, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2022). Teilhabe – Versuch einer Begriffsbestimmung. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Beiträge zur Teilhabeforschung. Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 13–34). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_2
- ▶ Becker-Stoll, F., Wertfein, M. & Niesel, R. (2020). *Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren: So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege* (3. Aufl.). Herder.
- ▶ Ben-Arieh, A. & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 18(4), 460–476. <https://doi.org/10.1177/0907568211398159>
- ▶ Benner, D. (2024). *Studien zur Eigenlogik morderner Erziehung und ihre Vernachlässigung in Bildungsforschung und Bildungspolitik* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- ▶ Biesel, K. & Urban-Stahl, U. (2022). *Lehrbuch Kinderschutz* (2. Aufl.). Juventa Verlag.
- ▶ Birnbacher, L., Durand, J., Költsch, A., Mielke, P., Spielhaus, R. & Stadler, K. (2023). *Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29131>
- ▶ Blatter, K. (2021). *Die Rolle der Träger bei der Qualitätsentwicklung im System der frühen Bildung*. Deutsches Jugendinstitut.
- ▶ Boll, A. (2020). *Das Kreuz der Elementardidaktik [Dissertation]*. Technische Universität Dresden; Verlag Julius Klinkhardt.
- ▶ Böwer, M. (2024). Schutz und Sicherheit in Organisationen für Kinder. In M. Böwer & J. Kotthaus (Hrsg.), *Praxisbuch Kinderschutz: Professionelle Herausforderungen bewältigen* (2. Aufl., S. 246–264). Beltz Juventa.
- ▶ Böwer, M. & Kotthaus, J. (2024). Einleitung. In M. Böwer & J. Kotthaus (Hrsg.), *Praxisbuch Kinderschutz: Professionelle Herausforderungen bewältigen* (2. Aufl., S. 9–19). Beltz Juventa.
- ▶ Böwer, M. & Kotthaus, J. (Hrsg.). (2024). *Praxisbuch Kinderschutz: Professionelle Herausforderungen bewältigen* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- ▶ Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen: Die Konstruktion sozialer Beziehungen. Frühpädagogik*. Ernst Reinhardt.
- ▶ Breit, S. (2020). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Zum Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis unter Berücksichtigung von Bildungsadministration und -politik. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(2). <https://doi.org/10.21248/qfi.37>
- ▶ Bundesarbeitsgemeinschaft [BAG] Landesjugendämter. (2016). *Handlungsleitlinien für Kinderschutzkonzepte zur Prävention und Intervention in Kindertageseinrichtungen*. <https://www.kita-bildungsserver.de/publikationen/dokumente-zum-download/download-starten/?did=1245>

- ▶ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (o. J.). *Das UNESCO-Programm „BNE 2030“ in Deutschland (2020 - 2030)*. https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/bne-2030/bne-2030_node.html
- ▶ Bundesgerichtshof [BGH], Entscheidung vom 14.07.1956, NJW 1956, 1434.
- ▶ Cloos, P. (2024). Kindheitspädagogische Reflexivität. In I. Kaul & K. Zehbe (Hrsg.), *Kindheitspädagogische Beiträge. Reflexivität in Lehre und Profession: Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen* (1. Aufl., S. 24–45). Beltz.
- ▶ Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- ▶ Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*(52), 141–166.
- ▶ Dehnavi, M. (2022). Die asymmetrische (Rollen-) Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 17(3), 372–385. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i3.08>
- ▶ Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). (2017). *Reckahner Reflexionen: Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Rochow-Edition. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/Reckahner_Reflexionen.pdf
- ▶ Deutsches Jugendinstitut [DJI] & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [WiFF] (Hrsg.). (2021). *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung: Bd. 15.
- ▶ Deutsches Kinderhilfswerk [DKHW]. (2025). *Grundlagen der Kinderrechte verstehen und umsetzen*. <https://www.kinderrechte.de/wissen/grundlagen-der-kinderrechte/>
- ▶ Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- ▶ Doll, I., Herrmann, K., Kruse, M., Lamm, B. & Sauerhering, M. (2020). *Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung: Bd. 11*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- ▶ Drope, T., Reh, S. & Maaz, K. (Hrsg.). (2025). *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999720>
- ▶ Eberlein, N., Durand, J. & Birnbacher, L. (2021). *Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29146>
- ▶ Eberlein, N. & Schelle, R. (2018). Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(4), 387–402. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.01>
- ▶ Faas, S. & Müller, G. (Hrsg.). (2019). *Leitfaden Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen gestalten*. PH Schwäbisch-Gmünd, Universität Tübingen.
- ▶ Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis e. V. [FiPP](Hrsg.). (2021). *Institutioneller Kinderschutz: Das partizipative Schutzkonzept: Praxishandbuch*.
- ▶ Friederich, T. & Kalicki, B. (2013). *Inklusion - Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung: Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Inklusion. <https://doi.org/10.25656/01:28551>
- ▶ Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Leu, H. R. (Hrsg.). (2011). *Forschung zur Frühpädagogik* (Bd. 9). FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- ▶ Fthenakis, W. E., Hannssen, K. & Oberhuemer, P. (2003). *Träger zeigen Profil: Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Beltz.
- ▶ Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (1. Aufl., S. 138–152). Juventa.
- ▶ Gudjons, H. & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studien-*

- buch (12. Aufl., Bd. 3092). Verlag Julius Klinkhardt.
- ▶ Gutknecht, D. & Kramer, M. (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe: Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten* (1. Aufl.). Herder.
 - ▶ Haan, G. de (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25. <https://doi.org/10.25656/01:6177>
 - ▶ Haan, G. de. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung Für Nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (1. Aufl., S. 23–43). VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
 - ▶ Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2009). Die Kinderstube der Demokratie Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. *TPS*(2).
 - ▶ Hartkemeyer, J. F. & Hartkemeyer, M. (2005). *Die Kunst des Dialogs - Kreative Kommunikation entdecken: Erfahrungen, Anwendungen, Übungen*. Klett-Cotta.
 - ▶ Herrmann, K., Sauerhering, M. & Völker, S. (2018). *Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung: Bd. 7*.
 - ▶ Heyer, L., Hollweg, C., Karić, S. & Maack, L. (2019). Multiprofessionalität weiterdenken - das Neue, das Andere, das Soziale. In S. Karić, L. Heyer, C. Hollweg & L. Maack (Hrsg.), *Multiprofessionalität weiterdenken: Dinge, Adressat*innen, Konzepte* (S. 9–20). Beltz.
 - ▶ Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É. & Dreier, A. (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5(2), 82–90. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000256>
 - ▶ Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Beltz.
 - ▶ Jacobi-Kirst, C. (2024). Das Recht auf Beteiligung – Selbstfürsorge als Grundlage für Partizipation im Alltag von Kindertagesstätten. In A. Schneider & C. Jacobi-Kirst (Hrsg.), *Demokratie von Anfang an: Partizipation Leben in der Kita* (S. 15–26). Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Jäger, R. S. (2007). *Beobachten, beurteilen und fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Empirische Pädagogik.
 - ▶ Jahncke, H. (2019). *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit: Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios*. *Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Bd. 15*. Rainer Hampp.
 - ▶ Jank, W. & Meyer, H. (2009). *Didaktische Modelle* (9. Aufl.). Cornelsen.
 - ▶ Kalicki, B. & Wolff-Marting, C. (2016). *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451810169>
 - ▶ Kammermeyer, G. (2013). *Kognitive Förderung*. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Frühe Kindheit Ausbildung & Studium. Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 181–186). Cornelsen.
 - ▶ Kasüschke, D. (2010). *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Grundlagen der Frühpädagogik: Bd. 3*. Link.
 - ▶ Kasüschke, D. (2015). *Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa* (1. Aufl.). Kohlhammer.
 - ▶ Kauertz, A., Molitor, H., Saffran, A., Schubert, S., Singer-Brodowski, M., Ulber, D. & Verch, J. (Hrsg.). (2019). *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung - Ziele und Gelingensbedingungen*. Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Kaul, I., Cloos, P., Simon, S. & Thole, W. (2023). Fachwissenschaftliche Expertise: Stärken und Schwächen der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“. In Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.), *Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“: Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung : eine Expertise im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbands e.V* (S. 17–96). Beltz Juventa.
 - ▶ Kaul, I., Cloos, P., Simon, S., Thole, W. & Mündler, J. (Hrsg.). (2023). *Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“: Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung*. Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V.
 - ▶ Kaul, I., König, A., Simon, S. & Stobbe, B. (2024). Was bedeutet die Trias „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ heute? In P. Buttner (Hrsg.), *Kita: Herausforderungen jenseits der Kinderbetreuung: Ausgabe 4/2024 - Archiv für Wissen-*

- schaft und Praxis der Sozialen Arbeit (S. 16–26). Lambertus-Verlag.
- ▶ Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(4), 455–476.
 - ▶ Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.
 - ▶ klicksafe. (2024). Mehr Sicherheit für Kinder an Tablet, Smartphone und Konsole. Medienanstalt Rheinland-Pfalz. <https://www.klicksafe.de/materialien/mehr-sicherheit-fuer-kinder-an-tablet-smartphone-und-konsole-plakat>
 - ▶ klicksafe. (2025). So surft ihr Kind sicher im Internet – Alter 6-10 Jahre -Tipps für Eltern. Medienanstalt Rheinland-Pfalz. <https://www.klicksafe.de/materialien/so-surft-ihr-kind-sicherer-im-internet-tipps-fuer-eltern>
 - ▶ Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt, W. Smidt, Y. Anders, J. Barenthien, F. Becker-Stoll, J. Benschel, P. Cloos, E. Drieschner, F. Egert & E.-M. Embacher (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 407–426). Waxmann.
 - ▶ Kluczniok, K., Faas, S., Koch, C., Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (Hrsg.). (2024). *Krippen-Skala (KRIPS-3): Dritte Fassung*. pädquis Stiftung b. R.
 - ▶ Kluczniok, K., Grad, T., Schneider, M. & Faas, S. (2024). Expertise „Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung“. pädquis Stiftung. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Expertisen_und_Studien/Expertise_Auswirkungen_von_Kindertagesbetreuung_auf_die_kindliche_Entwicklung_p%C3%A4dquis.pdf
 - ▶ Kluge, N. (2013). Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Frühe Kindheit Ausbildung & Studium. Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 22–32). Cornelsen.
 - ▶ Knauer, R. & Hansen, R. (2010). Zum Umgang mit der Macht in Kindertageseinrichtungen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8, 24–28.
 - ▶ König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Zeitschrift Bildungsforschung e.V.*, 4(1). <https://doi.org/10.25656/01:4622>
 - ▶ König, A. (2024). Die unterschiedlichen Karrieren von Erziehung und Bildung. Möglichkeiten eines erweiterten Bildungsverständnisses aus Sicht der Frühpädagogik. In A. König & D. Franke-Meyer (Hrsg.), *Beyond Frühpädagogik. Kindergarten revisited: Weichenstellung Reichsschulkonferenz 1920* (1. Aufl., S. 85–100). Beltz Juventa.
 - ▶ König, A., Hilliger, A. & Stobbe, B. (2023). Einführung. In Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.), *Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“: Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung : eine Expertise im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbands e.V* (S. 9–15). Beltz Juventa.
 - ▶ Küspert, P. & Schneider, W. (2018). Hören, lauschen, lernen: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (7. Aufl.). V&R.
 - ▶ Laewen, H.-J. (2002). Bildung als Herausforderung in der Erziehung von Vorschulkindern. *Spektrum Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern*(3), 3–9. <https://d.nb.info/973585706/34>
 - ▶ Lehmann, T. & Richter, E. (2022). Demokratische Partizipation in der Kindertagesbetreuung. In I. Züchner & K. Peyerl (Hrsg.), *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 100–112). Beltz.
 - ▶ Liegle, L. (2009). Wir brauchen die Didaktik einer indirekten Erziehung. *Betrifft KINDER*, 09(9), 6–13.
 - ▶ Liegle, L. (2014). Pädagogik der frühen Kindheit - Erziehung und Bildung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 25–40). Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Macha, K., Urban, M., Lonnemann, J., Wronski, C. & Hildebrandt, F. (2025). (Mehr) Raum für Demokratie. *Frühe Bildung*, 14(3), 152–160. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000698>
 - ▶ Maywald, J. (2021). *Kinderrechte und Partizipation. Nifbe-Themenheft: Bd. 36*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
 - ▶ Meyer, H. & Walter-Laager, C. (2018). Grundlagen der Didaktik. In I. Schenker (Hrsg.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen: Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive* (2. Aufl., S. 184–214).

- Beltz.
- ▶ Michitsch, V. (2020). *Selbstbildungsprozesse in der Elementarpädagogik: Selbstbildung weiter denken* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
 - ▶ Mischo, C., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik* (1. Aufl.). *Grundlagen der Frühpädagogik: Bd. 4.* Karl Link.
 - ▶ Müller, G. (2023). Multiprofessionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen unter dem Anspruch von Inklusion. Zur Bedeutung inklusionsbezogener Orientierungen für die Gestaltung der Zusammenarbeit im Team. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 18(2), 217–231. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v18i2.06>
 - ▶ Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Wohlbefinden und seelische Gesundheit. *Frühe Bildung*, 11(3), 115–124. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000572>
 - ▶ Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2020). *Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern.* BertelsmannStiftung.
 - ▶ Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln: Handreichung.* BertelsmannStiftung.
 - ▶ Neuß, N. (2013). Was ist Elementardidaktik. Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (2. Aufl., S. 12–30). Cornelsen.
 - ▶ Nordt, S. & Kugler, T. (2018). *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben.* Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Bildungsinitiative Queerformat.
 - ▶ Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2020). *Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle.*
 - ▶ Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur [UNESCO]. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>
 - ▶ Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen: Stärkung lernmethodischer Kompetenzen Fachbuch - Hardcover.* *Bildungsverlag Eins.*
 - ▶ Preiß, G. (2007). *Leitfaden Entenland 1 und 2.* Verlag Zahlenland.
 - ▶ Preissing, C., Berry, G. & Gerszonowicz, E. (2016). Fachberatung im System Kindertagesbetreuung. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3. Aufl., S. 253–314). Herder.
 - ▶ Prenzel, A. (2010). *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine KiTa? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik.* *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf
 - ▶ Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertise.* Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:28544>
 - ▶ Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen.* Beltz.
 - ▶ Prenzel, A. (2020). Pädagogik der Vielfalt im Kindergarten. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt.* (S. 31–47). W. Kohlhammer GmbH.
 - ▶ Prenzel, A. (2025). Pädagogikethik. Wissenschaftliche Grundlagen und Handlungsperspektiven. In S. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog* (S. 60–69). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6170-03>
 - ▶ Reker, S. & Spiekermann, N. (2020). Wohlbefinden als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Qualität: Eine multiperspektivische Betrachtung. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis: Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 60–78). Beltz.
 - ▶ Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92766-4>
 - ▶ Remsperger-Kehm, R. (2020). Interaktion mit Kindern gestalten – zur Sensitiven Responsivität pädagogischer Fachkräfte. In G. Müller & R. Thümmler (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Neues zur Kind-*

- heits- und Familienpädagogik (S. 178–192). Beltz.
- ▶ Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs), *41*(2), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>
 - ▶ Rost, S., Bloch, B., Kaiser, A.-K. & Kaul, I. (Hrsg.). (2024). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik. Beiträge zur Disziplin, Profession und Praxis*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:31890>
 - ▶ Roux, S. & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *27*(4), 367–384. <https://doi.org/10.25656/01:5618>
 - ▶ Rudolf, B. (2017). Teilhabe als Menschenrecht – eine grundlegende Betrachtung. In E. Diehl (Hrsg.), *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation* (S. 13–43). Bundeszentrale für politische Bildung.
 - ▶ Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of personality*, *74*(6), 1557–1585. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
 - ▶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK] (2011). *Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. verlag das netz.
 - ▶ Schäfer, G. E. (Hrsg.). (2004). *Bildung beginnt mit der Geburt: Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Beltz.
 - ▶ Scheidt, A. (2025). Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik. In J. Gerland & H. Knauf (Hrsg.), *Bildungsbereiche in der Kindheitspädagogik: Grundlagen - didaktische Impulse - Praxisbeispiele* (1. Aufl., S. 85–103). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:28573>
 - ▶ Schelle, R., Blatter, K., Michl, S. & Kalicki, B. (Hrsg.). (2023). *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29207>
 - ▶ Schelle, R. & Friederich, T. (2023). *Interaktionsorientierte Didaktik der Frühpädagogik: Konzepte und Prinzipien* (1. Aufl.). Kohlhammer Verlag.
 - ▶ Schmelzeisen-Hagemann, S. (2012). *Aufbau emotionaler Bindungen durch „Beziehungsvolle Pflege“ nach Pikler*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Schmelzeisen_OV.PDF
 - ▶ Schmitt, R. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Elementar- und Primarbereich. In R. Braches-Chyrek, J. Moran-Ellis, C. Röhner & H. Sünker (Hrsg.), *Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit* (S. 375–387). Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Schneider, A. & Jacobi-Kirst, C. (Hrsg.). (2024). *Demokratie von Anfang an: Partizipation Leben in der Kita*. Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Schöne, R. (2024). Kinderschutz als Trendbegriff: Erosion eines Leitbegriffs in der Kinder- und Jugendhilfe. In M. Böwer & J. Kotthaus (Hrsg.), *Praxisbuch Kinderschutz: Professionelle Herausforderungen bewältigen* (2. Aufl., S. 33–45). Beltz Juventa.
 - ▶ Schuler, S. (2013). *Mathematische Bildung im Kindergarten in formal offenen Situationen*. Waxmann.
 - ▶ Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 788–800). Springer VS.
 - ▶ Singer-Brodowski, M. & Voss, N. (2024). Kindheit im Anthropozän – Stand und Spannungsfelder frühkindlicher Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Braches-Chyrek, J. Moran-Ellis, C. Röhner & H. Sünker (Hrsg.), *Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit* (S. 388–398). Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Slüter, R. & Heinitz, S. (2024). Von der Notlösung zum Erfolgsmodell: Erfindungen, Fallstricke und Perspektiven im Kinderschutz am Beispiel der Fachberatung durch die „insoweit erfahrene Fachkraft“. In M. Böwer & J. Kotthaus (Hrsg.), *Praxisbuch Kinderschutz: Professionelle Herausforderungen bewältigen* (2. Aufl., S. 46–64). Beltz Juventa.
 - ▶ Spiegel, H. von. (2021). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Ernst Reinhardt.
 - ▶ Stenger, U. (2015). Erziehung (in früher Kindheit). Ein phänomenologischer Zugang. In U.

- Stenger, D. Edelman & A. König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 29–67). Beltz.
- ▶ Stieve, C. (2019). Körperliche Befremdung. Skizze zu Anfragen an frühkindliche Bildungstheorie. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Vergewisserung* (S. 421–434). Beltz.
 - ▶ Stieve, C., Stenger, U., Zirves, M., Poliakova, A., Vitek, K., Rapp, L. & Heidreich, A.-C. (2023). *Wie Raumqualitäten entstehen: Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
 - ▶ Stolakis, A., Simon, E., Hohmann, S., Sterdt, E., Morfeld, M., Schmitt, A. & Borke, J. (2023). *Inklusive Praxis in der Kita: Lehr- und Lernmaterialien für die Kindheitspädagogik. Mit Online-Materialien* (1. Aufl.). Juventa.
 - ▶ Strehmel, P. (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3. Aufl., S. 131–252). Herder.
 - ▶ Strehmel, P. (2020). Das System der Kindertagesbetreuung nutzen und weiterentwickeln. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2. Aufl., S. 353–379). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Leitung. WiFF Expertisen: Bd. 39. Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:28538>*
 - ▶ Strehmel, P. & Viernickel, S. (2022). *Bundesweite Standards zur Betreuungsrelations in der Kindertagesbetreuung: Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fr%C3%BChe_Bildung_Bericht/Expertise_Betreuungsrelation_Strehmel___Viernickel_2023_BF.pdf*
 - ▶ Sulzer, A. (2022). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4. Aufl., S. 13–22). Herder.
 - ▶ Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertise: Bd. 15.*
 - ▶ Thiessen, B. (2024). Die reflexive Familie: Das Konzept Un/Doing Family vor dem Hintergrund eines empirischen Blicks auf Familienleben heute. In B. Breunig, G. Schweiger & A. Walser (Hrsg.), *Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven. Familie im Wandel: Sozialwissenschaftliche, ethische und rechtliche Perspektiven* (S. 37–56). J.B. Metzler.
 - ▶ Tietze, K.-O. (2010). *Kollegiale Beratung Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Miteinander reden: Praxis.* Rowohlt.
 - ▶ Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16–35). Beltz.
 - ▶ Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensele, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: (NUBBEK). verlag das netz.*
 - ▶ Vallotton, C. D., Mortensen, J. A., Burnham, M. M., Decker, K. B. & Beeghly, M. (2021). Becoming a Better Behavior Detective: Applying a Developmental and Contextual Lens on Behavior to Promote Social and Emotional Development. *YC Young Children*, 76(1), 20–29. <https://www.jstor.org/stable/27011144>
 - ▶ Viernickel, S. (2022). Kindliches Wohlbefinden. *Frühe Bildung*, 11(3), 107–114. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000581>
 - ▶ Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensele, J. & Haug-Schnabel, G. (Hrsg.). (2016). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3. Aufl.). Herder.
 - ▶ Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zur guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation* (2. Aufl.). GEW Berlin.
 - ▶ Vogel, P. (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838552712>

- ▶ Voigtsberger, U. (2018). *Betreuung – Erziehung – Bildung*. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 243–272). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_10
- ▶ Wadephol, H. (2021). *Kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung*. <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/kognitiv-aktivierende-interaktionsgestaltung>
- ▶ Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl., Bd. 8546). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838586700>
- ▶ Wehner, U. (2019). *Frühkindliche Erziehung*. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Vergewisserung* (1. Aufl., S. 435–451). Beltz Juventa.
- ▶ Wehner, U. (2021). *Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung – programmatisch mittendrin, theoretisch marginalisiert. Über Schwierigkeiten und Möglichkeiten, Betreuung systematisch als ein (früh)pädagogisch vollwertiges Moment zu achten*. In O. Bilgi, U. Sauerbrey & U. Stenger (Hrsg.), *Betreuung - ein frühpädagogischer Grundbegriff?* (1. Aufl., S. 12–26). Beltz Juventa.
- ▶ Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita: Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Beltz.
- ▶ Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Beltz.
- ▶ Winkler, M. (2023). *Erziehung*. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 155–162). Springer VS.
- ▶ Wyrobnik, I. & Gerdum, J. (2024). *Partizipation fängt früh an*. In A. Schneider & C. Jacobi-Kirst (Hrsg.), *Demokratie von Anfang an: Partizipation Leben in der Kita* (S. 27–36). Verlag Barbara Budrich.

Teil B – Kinder und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen im Fokus: Erziehungs- und Bildungsbereiche

Sprache und Kommunikation

- ▶ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). *Sprache ist ein Schatz! Impulse und Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*. Eigenverlag.
- ▶ Buschmann, A. & Egert, F. (2024). Kommunikation und Interaktion. In F. Egert, S. Sachse, A. Buschmann & A.-K. Cordes (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen* (165–191). Wochenschau Verlag; utb. <https://doi.org/10.36198/9783838558370>
- ▶ Dotter, F. (2009). Hörbehindert = gehörlos oder resthörig oder schwerhörig oder hörgestört oder hörgeschädigt oder hörsprachbehindert oder hörbeeinträchtigt? *SWS-Rundschau*, 49(3), 347–368. <https://d-nb.info/1191494411/34>
- ▶ Egert, F. (2024). Sprachförderung. In F. Egert, S. Sachse, A. Buschmann & A.-K. Cordes (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 109–161). Wochenschau Verlag; utb.
- ▶ Egert, F. (2024). Räumlich-materielle Umgebung und Situationsgestaltung. In F. Egert, S. Sachse, A. Buschmann & A.-K. Cordes (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 192–216). Wochenschau Verlag; utb.
- ▶ Egert, F., Jahn, M. & Tietze, W. (2024). Ein erster Einblick zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung. In F. Egert, S. Sachse, A. Buschmann & A.-K. Cordes (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 21–37). Wochenschau Verlag; utb.
- ▶ Glück, C. W. & Spreer, M. (2023). *Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- ▶ Groschwald, A., Rosenkötter, H. & Schuh, D. (2018). *Handmotorik bei Kindern: Wahrnehmen, beobachten, fördern*. Herder.
- ▶ Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. F. & Dhoriety, L. (1998). *Miteinander denken: Das Geheimnis des Dialogs*. Klett-Cotta.
- ▶ Hildebrandt, F. & Dreier, A. (2014). *Was wäre, wenn...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag*. verlag das netz.
- ▶ Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2024). *Überall steckt Sprache drin: Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (3. Aufl.). *Frühpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- ▶ Laier, M., Jampert, K., Tures, A. & Bosch, K. (2011). *Dialoge mit Kindern führen: Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*. verlag das netz.
- ▶ Lindner, J. (2022). *Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen* [Dissertation, Springer Fachmedien]. K10plus.
- ▶ Sachse, S. (2024). Sprachentwicklung und die Bedeutung der sprachlichen Umwelt. In F. Egert, S. Sachse, A. Buschmann & A.-K. Cordes (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 57–77). Wochenschau Verlag; utb.
- ▶ Sachse, S. (2024). Mehrsprachigkeit. In F. Egert, S. Sachse, A. Buschmann & A.-K. Cordes (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 86–102). Wochenschau Verlag; utb.
- ▶ Sachse, S. (2024). Erfassung sprachlicher Leistungen im Alltag einer Kindertagesstätte. In F. Egert, S. Sachse, A. Buschmann & A.-K. Cordes (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Förderung:*

Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (S. 103–108). Wochenschau Verlag; utb.

- ▶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK]. (2011). *Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. verlag das netz.
- ▶ Schneider, S. (2025). *Bilingualer Erstspracherwerb* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- ▶ Vygotskij, L. S. (2017). *Denken und Sprechen: Psy-*

chologische Untersuchungen (3. Aufl.). Beltz.

- ▶ Wendlandt, W. (2011). *Sprachstörungen im Kindesalter*. Georg Thieme Verlag. <https://doi.org/10.1055/b-002-54084>
- ▶ Wildemann, A. & Merkert, A. (2023). *Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule: Grundlagen, Methoden und Praxis* (2. Aufl.). *Grundschule Deutsch*. Klett Kallmeyer.
- ▶ Zimmer, R. (2019). *BaSiK: Manual* (3. Aufl.). Herder.

Emotionen und Beziehungen

- ▶ Aich, G. (2022). *Ich bin ich – Das Selbstkonzept von Kindern fördern*. <https://www.aim-akademie.org/aktuelles/aimblicke/ich-bin-ich-das-selbstkonzept-von-kindern-foerdern>
- ▶ Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2025). *Entwicklungspsychologie für die Ganztagschule: Kinder von 6 bis 12 Jahren. Qualität in Ganztagschule, Hort und Schulkindbetreuung*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451833144>
- ▶ Berking, M. (2010). *Training emotionaler Kompetenzen* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-05230-9>
- ▶ Birnbacher, L., Durand, J., Költzsch, A., Mielke, P., Spielhaus, R. & Stadler, K. (2023). *Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29131>
- ▶ Bischoff, A., Menke, R., Firmino, N. M., Sandhaus, M., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2012). *Sozial-emotionale Kompetenzen: Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. Nifbe-Themenheft: Nr. 12*. Nifbe.
- ▶ Bolz, T., Wilke, J., Vesterling, C., Rademacher, A. & Düring, U. von (2023). Unsichere Bindung, Emotionsregulationsstrategien und internalisierende Verhaltensprobleme bei Schüler*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(3), 234–251. <https://doi.org/10.25656/01:29028>
- ▶ Daseking, M. & Petermann, F. (2008). Diagnostik kognitiver Leistungen im Vorschulalter: Früherkennung von Entwicklungsrisiken und Lernstörungen des Schulalters, 156(7), 685–694. <https://doi.org/10.1007/s00112-008-1782-z>

- ▶ Doll, I., Herrmann, K., Kruse, M., Lamm, B. & Sauerhering, M. (2020). *Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung: Bd. 11*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- ▶ Fachklinik Allgäu (Hrsg.). *Konkrete Skillsammlung: Begleitinformation*. https://www.fachklinik-allgaeu.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Psychosomatik/BI_Skillssammlung.pdf
- ▶ Flickinger, H.-G. (2020). Autonomie und Anerkennung. Zwei Schlüsselbegriffe der Pädagogik. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt: Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 95–106). Springer VS.
- ▶ Haug-Schnabel, G. (2020). *Umgang mit aggressivem Verhalten von Kindern: Praxiskompetenz für Kitas* (4. Aufl.). Herder.
- ▶ Käfer, S., Öttl, K. & Skrabit, U. (2020). EDI, BOB & Co – Pädagnostik am Schulanfang: Beobachtung und Dokumentation von Lernausgangslagen bei Schulanfängerinnen und Schulanfängern im Schwerpunkt InklusivInnovative-Pädagogik an der Praxisvolkschule der KPH Graz. In S. Kienzl-Sturm (Hrsg.), *Achtung - Haltung - Los: Ein vielseitig pädagogischer Fußabdruck* (S. 95–104). Leykam.
- ▶ Kärtner, J. & Keller, H. (2020). Sozialkognitive Entwicklung im Vorschulalter. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 165–174). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51.17>
- ▶ Kienzl-Sturm, S. & Wolfberger, E. (Hrsg.). (2020). *Achtung- Haltung -Los: ein vielseitig pädagogischer Fußabdruck*. Leykam.

- ▶ Macha, K., Ries-Schemainda, G. & Schmidt, N.-S. (2023). *Kindorientierung in der pädagogischen Praxis: Aus Sicht der Kinder den Kita-Alltag gestalten*. Herder.
- ▶ Mays, D., Quenzer-Alfred, C., Scheicht, T. & Tölle, L. (2023). Sozial-emotional kompetent in die Schule?! *Frühe Bildung*, 13(3), 133–141. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000639>
- ▶ Maywald, J. (2019). Die Schule vom Kind aus denken. Der Kinderrechtsansatz im schulischen Alltag. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven Im Unterricht: Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 41–53). Springer VS.
- ▶ Nock, S. & Nock, L. (2021). Beziehungsaufbau und soziale Kompetenz. In N. Soultanian (Hrsg.), *Methoden in der Frühpädagogik: Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen* (1. Aufl., S. 99–125). Verlag W. Kohlhammer.
- ▶ Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Aufl.). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02710-000>
- ▶ Peyerl, K. & Züchner, I. (2022). Einleitung. In I. Züchner & K. Peyerl (Hrsg.), *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 7–11). Beltz.
- ▶ Pfeffer, S. (2019). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern: Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden* (2. Aufl.). Herder.
- ▶ Pohl, G. (2014). *Kindheit - aufs Spiel gesetzt: Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes* (4. Aufl.). Springer Spektrum.
- ▶ Remsperger, R. (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität. *Frühe Bildung*, 2(1), 12–19. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000072>
- ▶ Röhner, C. (2020). Politisch-soziales Lernen im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl., S. 747–759). Verlag Barbara Budrich.
- ▶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK]. (2011). *Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. verlag das netz.
- ▶ Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2012). Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 187–209). Beltz.
- ▶ Schuchardt, K. & Mähler, C. (2021). Arbeitsgedächtnis im Kindesalter. In P. Y. Herzberg (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/arbeitsgedaechtnis-im-kindesalter#search=6b6fd024a4ce2c64a2027ae6aebd8d2d&offset=0>
- ▶ Siegler, R. S., Eisenberg, N., DeLoache, J. S. & Saffran, J. (2016). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl., S. 483–528). Springer.
- ▶ Strätz, R. (2013). Sozialerziehung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Frühe Kindheit Ausbildung & Studium. Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 170–174). Cornelsen.
- ▶ Zimmermann, P. (2021). Internale Arbeitsmodelle. In P. Y. Herzberg (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/internale-arbeitsmodelle>

Körper, Bewegung und Gesundheit

- ▶ Althenhöner, T. & Makowsky, K. (2025). Gesundheitsförderung und Prävention als Herausforderung kindheitspädagogischen Handelns. In J. Gerland & H. Knauf (Hrsg.), *Bildungsbereiche in der Kindheitspädagogik: Grundlagen - didaktische Impulse - Praxisbeispiele* (1. Aufl., S. 190–212). Verlag W. Kohlhammer.
- ▶ Bensel, J. (2023). *Wildes und gewagtes Spiel. Risikokompetenz bei Kindern fördern*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451827679>
- ▶ Focks, P. (2024). *Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451832185>
- ▶ Geene, R., Richter-Kornweitz, A., Strehmel, P. & Borkowski, S. (2016). Gesundheitsförderung im Setting Kita. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11(4), 230–236. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0559-9>
- ▶ Goerg, K. A. (2024). *Standards eines gesundheitsfördernden Ernährungsangebots in Kindertageseinrichtungen: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*

- (WiFF). Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:32149>
- ▶ Gosch, A. (2019). *Gesundheit und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten* (1. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Graf, C. & Ferrari, N. (2019). *Motorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter*. In A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik: Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 81–93). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Kölch, M., Ziegenhain, U., Nöhring, A. & Köhler-Dauner, F. (Hrsg.). (2022). *Die psychische Gesundheit von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen unterstützen: Zentrale Diskurse, empirische Erkenntnisse und Handlungskonsequenzen : Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut.
 - ▶ Jugend- und Familienministerkonferenz [JFMK] & Kultusministerkonferenz [KMK]. *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.: Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
 - ▶ Landesarbeitsgemeinschaft Mädchen* und junge Frauen* in Sachsen e.V., Landesarbeitsgemeinschaft Jungen- und Männerarbeit Sachsen e.V. & Landesarbeitsgemeinschaft Queeres Netzwerk Sachsen e.V. (2020). *Fachexpertise zur geschlechterreflektierenden Arbeit mit jungen Menschen im Rahmen des SGB VIII*. <https://jugendinfoservice.dresden.de/media/pdf/jugendinfoservice/Fachexpertise-geschlechterreflektierende-Arbeit.pdf>
 - ▶ Maywald, J. (2022). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern: Die Kita als sicherer Ort für Kinder* (2. Aufl.). Herder.
 - ▶ Maywald, J. (2024). *Sexualpädagogik in der Kita: Sexuelle Bildung und Schutz vor sexualisierter Gewalt*. Pädagogik. Herder.
 - ▶ Methfessel, B., Höhn, K., Miltner-Jürgensen, B., Schneider, K., Holodyski, M., Gutknecht, D. & Schöler, H. (2021). *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa*. Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039135-2>
 - ▶ Nentwig-Gesemann, I. & Walther, B. (2024). *Essenssituationen in der Kita: Potenziale und Herausforderungen einer pädagogischen Schlüssel-situation* (Bd. 60). Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:32151>
 - ▶ Posawatz, T. (2021). *Sport und Bewegung*. In N. Soltanian (Hrsg.), *Methoden in der Frühpädagogik: Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen* (1. Aufl., S. 163–202). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Rohrmann, T., Wanzeck-Sielert, C., Holodyski, M., Gutknecht, D. & Schöler, H. (2023). *Mädchen und Jungen in der KiTa*. Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042801-0>
 - ▶ Rosenkötter, H. (2021). *Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter: Eine neuropädagogische Einführung* (M. Holodyski, D. Gutknecht & H. Schöler, Hg.) (2. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Sächsische Landesvereinigung für Gesundheitsförderung [SLfG]. (2018). *Bildungsraum Garten: Naturnahe Außenräume in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
 - ▶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK]. (2011). *Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. verlag das netz.
 - ▶ Schneider, A. (2025). *Bewegung und Ernährung – Bausteine für eine gesunde Entwicklung*. In I. Ulrich, M. Bacakova, M. Knoll, S. Kunze, S. Otto & R. Voss (Hrsg.), *Perspektiven auf Kindheitspädagogik* (S. 521–537). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48821-5_27
 - ▶ Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2012). *Frühe Kindheit (3-6 Jahre)*. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 187–209). Beltz.
 - ▶ Schönfeld, R., Lonnemann, J., Walter-Laager, C. & Hildebrandt, F. (2025). *Partizipatives Handeln von Fachkräften mit Krippenkindern in Essenssituationen*, Artikel 2191-9186/a000700. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000700>
 - ▶ Schröder, A. (2025). *Wild und gewagt spielen: Deshalb leistet Risky Play einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung von Kindern*.(2). <https://www.kinderkinder.dguv.de/wild-und-gewagt-spielen/>
 - ▶ Sting, S. (2020). *Gesundheit*. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 515–527). Springer

Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_39

- ▶ Zimmer, R. (2025). Bewegung: Motor der kindlichen Entwicklung und Zugang zur Welt. In J.

Gerland & H. Knauf (Hrsg.), *Bildungsbereiche in der Kindheitspädagogik: Grundlagen - didaktische Impulse - Praxisbeispiele* (1. Aufl., S. 171–189). Verlag W. Kohlhammer.

Philosophie, Ethik und Religion

- ▶ Betz, S. (2012). *Religionen in der Kita: Impulse zum Zusammenleben in religiöser Vielfalt*. Das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden.
- ▶ Boer, H. de & Michalik, K. (2018). Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und Forschungsperspektiven. In H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern - Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 7–12). Verlag Barbara Budrich.
- ▶ Brüning, B. (2015). *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (Bd. 6). LIT.
- ▶ Bucher, A. A., Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P. & Schreiner, M. (Hrsg.). (2002). „Mittendrinn ist Gott“ : Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Bd. 1). <https://cir.nii.ac.jp/crid/1970586434861910533>
- ▶ Bussmann, B. (Hrsg.). (2024). *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen: Grundlagen – Methoden – Praxis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66182-6>
- ▶ Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Kalloch, C. & Schreiner, M. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Theologisieren mit Kindern* (2. Aufl.). Calwer Verlag; Kösel-Verlag.
- ▶ Büttner, G. & Reis, O. (2020). *Modelle als Wege des Theologisierens: Religionsunterricht besser planen und durchführen*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703003>
- ▶ Freudenberger-Lötz, P. (2015). *Theologische Gespräche mit Kindern: Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht* (2. Aufl.). Calwer Verlag; Rübelmann.
- ▶ Kalloch, C. & Schreiner, M. (Hrsg.). (2020). „Eigentlich sind wir alle Geschenke“: Religiöse Bildung im Elementarbereich (Bd. 3). Calwer Verlag.
- ▶ Martens, E. (1999). *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie* (Bd. 9778). Reclam.
- ▶ Matthews, G. B. (1995). *Die Philosophie der Kindheit: Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*. Beltz.
- ▶ Michalik, K. (2021). Philosophieren mit Kindern als Pädagogik für eine offene und ungewisse Zukunft, *44*(2), 141–153. <https://doi.org/10.20377/rpb-152>
- ▶ Oberthür, R. (1995). *Kinder und die großen Fragen: Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht* (11. Aufl.). Kösel.
- ▶ Pirker, V. (2021). Ethische Themen und Fragen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. In K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch ethische Bildung: Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 9–15). Mohr Siebeck.
- ▶ Roose, H. (2023). Kindertheologie als Schwester der Kinderphilosophie. Ein Vergleich graduell unterschiedlicher Subjektorientierungen, *22*(2), 139–156. <https://doi.org/10.23770/tw0304>
- ▶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK].(2011). *Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. verlag das netz.
- ▶ Sajak, C. P., Anders, P. & Nebel, D. (Hrsg.).
- ▶ (2016). *Religion in allen Dingen: Alltagsintegrierte religiöse Bildung in der Kita : Ein Praxis- und Methodenbuch für Aus- und Fortbildung* (1. Aufl.).
- ▶ Schweitzer, F. (2019). *Das Recht des Kindes auf Religion* (2. Aufl.). Gütersloher Verlagshaus.
- ▶ Simejoki, H. & Lindner, K. Theologisieren mit Kindern. In (S. 344–351).
- ▶ Sinhart-Pallin, D. & Ralla, M. (2019). *Handbuch zum Philosophieren mit Kindern: Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen* (2. Aufl.). wbv Media GmbH & Co. KG.
- ▶ Stockinger, H. (2021). Wertebildung in Kindertageseinrichtungen. In K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch ethische Bildung: Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 363–368). Mohr Siebeck.

- ▶ Verlag Pro Kita. (2025, 25. April). *Bildungsbereich in der Kita: Religion und Ethik sinnvoll vermitteln*. <https://www.pro-kita.com/kreative-bildungsarbeit/projekte/bildungsbereich-in-der-kita-religion-und-ethik-sinnvoll-vermitteln/>
- ▶ Zimmermann, M. (2012). *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu (2. Aufl.)*. Neukirchener Theologie.
- ▶ Zimmermann, M. (2015). *Art. Kindertheologie*. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100020/>

Ästhetik

- ▶ Dreier, A. (2017). Nichts ist im Verstand, was nicht zuvor in den Sinnen war: Zur Bedeutung der ästhetischen Bildung in der Kindheit. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen (2. Aufl., S. 197–211)*. Verlag Barbara Budrich.
- ▶ Duncker, L. (2010). Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit: Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule (1. Aufl., S. 12–17)*. Klett Kallmeyer.
- ▶ Gerland, J. (2025). Sinnliche Wahrnehmung und künstlerisches Experimentieren als Bausteine kindlicher Entwicklung. In J. Gerland & H. Knauf (Hrsg.), *Bildungsbereiche in der Kindheitspädagogik: Grundlagen - didaktische Impulse - Praxisbeispiele (1. Aufl., S. 151–168)*. Verlag W. Kohlhammer.
- ▶ Heyl, T. & Schäfer, L. (2016). *Frühe ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48105-9>
- ▶ Hirler, S. (2005). *Rhythmik - Spielen und Lernen im Kindergarten: Bildung durch ganzheitliche Musikerziehung (1. Aufl.)*. Beltz.
- ▶ Kirchner, C. (2020). Bildnerisches Gestalten im Kindesalter. *Frühe Kindheit*, 23(5), 6–17.
- ▶ Küntzel, B. (2010). *Kinder & Musik: Was Erwachsene wissen sollten (1. Aufl.)*. Wie Kinder lernen. Klett Kallmeyer.
- ▶ Meyer, C. (2016). Musik für alle. *Meine Kita – Das didacta Magazin für den Elementarbereich*, 16(1), 18–20. <https://nifbe.de/fachbeitraege/musik-fuer-alle/>
- ▶ Nießeler, A. (2010). Symbolische Formen in der kindlichen Weltaneignung. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß & B. Uhlig (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit: Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule (1. Aufl., S. 38–42)*. Klett Kallmeyer.
- ▶ Nübel, D. (2024). Die Kita ins Theater. Theater in der Kita! Über sprachliche, soziale und ästhetische Bildung am Beispiel des Stuttgarter Kita-Abo-Modells. In D. Nübel (Hrsg.), *Theater in der Kita. Die Kita ins Theater! Bildung, Kooperationen, Praxisimpulse (1. Aufl., S. 69–81)*. Beltz Juventa.
- ▶ Obermaier, M. (2024). *Grundverständnis frühkindlicher Kultureller Bildung – eine kurze Einführung: Zentrale Grundbegriffe ästhetischer und kultureller Bildung für die Arbeit in Kindertagesstätten und für das Programm Kulturkita Hessen*. <https://www.kubi-online.de/artikel/grundverstaendnis-fruehkindlicher-kultureller-bildung-kurze-einfuehrung>
- ▶ Reinwand, V.-I. (2013). Ästhetische Bildung – Eine Grundkategorie frühkindlicher Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 573–585)*. Springer VS.
- ▶ Rohrmann, T., Wanzeck-Sielert, C., Holodynski, M., Gutknecht, D. & Schöler, H. (2023). *Mädchen und Jungen in der KiTa*. Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042801-0>
- ▶ Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41692-7>
- ▶ Voss, R. (2025). Ästhetische und kulturelle Bildung. In I. Ulrich, M. Bacakova, M. Knoll, S. Kunze, S. Otto & R. Voss (Hrsg.), *Perspektiven auf Kindheitspädagogik (S. 461–476)*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48821-5_24
- ▶ Widdascheck, C. (2023). *Ist das Kunst oder kann das weg? Vom Kopf auf die Füße! Kulturelle Bildung als ästhetisch-existenzielle Sinnbildung und notwendige Antwort auf die Krisen*

unserer Zeit... auch die Krisenzeit in Kitas. *Kita-Fachtexte: Bd. 1*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-5358> und <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/ist-das-kunst-oderkann-das-weg-vom-kopf-auf-die-fuesse>

- ▶ Widdascheck, C. (2025). Ästhetisch Bilden in

der Kindheit. Die Relevanz einer ästhetischen Perspektive auf Bildung im und für das 21. Jahrhundert. In C. Schmude & M. Brodowski (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik: Grundlagen - Forschungsmethoden - professionelles Handeln* (1. Aufl., S. 369–389). Carl Link.

Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik

- ▶ Anders, Y. & Steffensky, M. (2019). Frühe naturwissenschaftliche Bildung. *Frühe Bildung*, 8(1), 1–2. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000404>
- ▶ Bergner, N., Köster, H., Magenheimer, J., Müller, K., Romeike, R., Schroeder, U. & Schulte, C. (Hrsg.). (2018). *Frühe informatische Bildung - Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich* (Bd. 9). Verlag Barbara Budrich.
- ▶ Daseking, M. & Petermann, F. (2008). Diagnostik kognitiver Leistungen im Vorschulalter: Früherkennung von Entwicklungsrisiken und Lernstörungen des Schulalters, *156*(7), 685–694. <https://doi.org/10.1007/s00112-008-1782-z>
- ▶ Eckhardt, A. & Stolle, S. (2024). *Kleine Meister: Berufsfrühorientierung für Kinder im Vorschulalter*. verlag das netz.
- ▶ Egert, F. (2026). *Sprach- und MINT-Bildung in Kita und Grundschule – Aktuelle Befunde und Entwicklungsperspektiven*. [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)
- ▶ Fthenakis, W. E. (2009). *Frühe naturwissenschaftliche Bildung* (Bd. 3). Bildungsverlag Eins.
- ▶ Fthenakis, W. E., Wendell, A., Daut, M., Eitel, A. & Schmitt, A. (Hrsg.). (2009). *Frühe technische Bildung* (Bd. 4). Bildungsverlag Eins.
- ▶ Gebhard, U., Höttecke, D. & Rehm, M. (2017). Naturbeziehung und Naturerfahrung. In U. Gebhard, D. Höttecke & M. Rehm (Hrsg.), *Pädagogik der Naturwissenschaften* (S. 167–179). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19546-9_10.
- ▶ Grunwald, A. (2021). Technik. In A. Grunwald & R. Hillerbrand (Hrsg.), *Handbuch Technikethik* (2. Aufl., S. 19–23). J. B. Metzler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04901-8_3
- ▶ Käfer, S., Öttl, K. & Skrabitz, U. (2020). EDI, BOB & Co – Pädagogik am Schulanfang: Beobachtung

- und Dokumentation von Lernausgangslagen bei Schulanfängerinnen und Schulanfängern im Schwerpunkt InklusivInnovative-Pädagogik an der Praxisvolkschule der KPH Graz. In S. Kienzl-Sturm (Hrsg.), *Achtung - Haltung - Los: Ein vielseitig pädagogischer Fußabdruck* (S. 95–104). Leykam.
- ▶ Kosack, W., Jeretin-Kopf, M. & Wiesmüller, C. (2015). Zieldimensionen technischer Bildung im Elementar- und Primarbereich. In Stiftung Haus der Kleinen Forscher (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (1. Aufl., S. 30–157). Schubi Lernmedien AG.
- ▶ Krajewski, K. (2008). Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen. In N. Birbauer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 275–302). Hogrefe Verl. für Psychologie.
- ▶ Krajewski, K., Renner, A., Nieding, G. & Schneider, W [Wolfgang]. (2008). Frühe Förderung von mathematischen Kompetenzen im Vorschulalter. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 91–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_7
- ▶ Krümmel, U. (2019). *Hand in Hand: MINT – Bildung und BNE*. <https://blog.stiftung-kinder-forschen.de/zusammenspiel-mint-bildung-und-bne>
- ▶ Kultusministerkonferenz. (2022). *Bildungsstandards für das Fach Mathematik Primarbereich*.
- ▶ Lehmann, W., Rademacher, J., Quaiser-Pohl, C., Günther, A. & Trautewig, N. (2006). Riesenspaß bei der Förderung von mathematischen Vorkläuferfähigkeiten. Viel + wenig, groß + klein. *kindergarten heute*(11), 6–14. <https://www.Freiburg.i.Br.:Herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2006-36-jg/11-2006/viel-wenig-gross-klein-riesenspaß-bei-der-foerderung-von-ma>

- thematischen-vorläuferfähigkeiten/.
- ▶ Lüken, M. & Jaeger, L. (2025). Mathematik lernen im Elementarbereich - Wie Kinder spielerisch und alltagsnah mathematische Kompetenzen entdecken. In J. Gerland & H. Knauf (Hrsg.), *Bildungsbereiche in der Kindheitspädagogik: Grundlagen - didaktische Impulse - Praxisbeispiele* (1. Aufl., S. 104–132). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Marquardt-Mau, B. (2008). Ansätze zur Scientific Literacy. Neue Wege für den Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (2. Aufl., S. 67–83). Schneider-Verl. Hohengehren.
 - ▶ Marquardt-Mau, B. (2011). Der Forschungskreislauf: Was bedeutet forschen im Sachunterricht? In Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), *Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt: Ergebnisse und Erfahrungen aus Prima(r) forscher* (S. 32–37). Deutsche Kinder- und Jugendstiftung; Deutsche Telekom-Stiftung.
 - ▶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (Hrsg.). (2003). *Erfolgreich starten: Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule; eine Handreichung* (1. Aufl.). Ritterbach.
 - ▶ Oppermann, E. & Keller, L. (2018). *Geschlechtsunterschiede in der frühen MINT-Bildung – Forschungsüberblick*. <https://www.stiftung-kinderforschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung/studien/#c1025>
 - ▶ Scheidt, A. (2025). Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik. In J. Gerland & H. Knauf (Hrsg.), *Bildungsbereiche in der Kindheitspädagogik: Grundlagen - didaktische Impulse - Praxisbeispiele* (1. Aufl., S. 85–103). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Schneider, A. (2021). Den Spaß am Forschen fördern – Naturwissenschaften und Co in der Kita. In N. Soutanian (Hrsg.), *Methoden in der Frühpädagogik: Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen* (1. Aufl., S. 203–248). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Siegler, R. S., Eisenberg, N., DeLoache, J. S. & Saffran, J. (2016). *Lehrbuch. Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer.
 - ▶ Stiftung Haus der Kleinen Forscher. (2019b). *Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Stiftung Haus der Kleinen Forscher. <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/unsere-paedagogik/>
 - ▶ Stiftung Haus der Kleinen Forscher. (2019a). *MINT ist überall*. Stiftung Haus der Kleinen Forscher. www.campus.stiftung-kinder-forschen.de
 - ▶ Stiftung Haus der Kleinen Forscher. (2016). *Zahlen, Zählen, Rechnen – Mathematik entdecken*. https://www.stiftung-kinder-forschen.de/file-admin/Redaktion/1_Forscher/Themen-Broschueren/Broschuere_Mathematik_Zahlen-Zahlen-Rechnen_01.pdf
 - ▶ Stiftung Haus der Kleinen Forscher (Hrsg.). (2018). *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder*. Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Stiftung Haus der Kleinen Forscher (Hrsg.). (2023). *MINT-Bildung im Primarbereich: Qualität im Unterricht zu MINT-Themen stärken*. Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Stiftung Haus der Kleinen Forscher. (2023). *Rahmenkonzept einer MINT-Bildung*. In Stiftung Haus der Kleinen Forscher (Hrsg.), *MINT-Bildung im Primarbereich: Qualität im Unterricht zu MINT-Themen stärken* (S. 141–174). Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Stiftung Haus der kleinen Forscher & Deutscher Bundesverband für Logopädie e. V. (2020). *Grundprinzipien guter Lernbegleitung*. www.campus.stiftung-kinder-forschen.de
 - ▶ Stiftung Kinder forschen. (2024). *Qualitätsentwicklung in Kitas: wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden* (Bd. 17). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:32808>

Analoge und digitale Medien

- ▶ Aufenanger, S. (2024). Effekte der Mediennutzung bei Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren. *merz | medien + erziehung*, 68(1), 27–33. <https://doi.org/10.21240/merz/2024.1.10>
- ▶ Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis* (S. 6–8).
- ▶ Ehmig, S. C. & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag: Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien*. Stiftung Lesen. https://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/familie/downloads/Vorlesen_im_Kinderalltag_02.pdf
- ▶ Fuchs, M. (2021). *Der Mensch und seine Medien: Medienbildung als kulturelle Bildung?* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- ▶ Gerland, J. & Knauf, H. (Hrsg.). (2025). *Bildungsbereiche in der Kindheitspädagogik: Grundlagen - didaktische Impulse - Praxisbeispiele* (1. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
- ▶ Kheir El Din, M. (2016). Kulturoffene medienpädagogische Arbeit mit Eltern und Kindern. In J. Lauffer (Hrsg.), *Krippe, Kita, Kinderzimmer: Medienpädagogik von Anfang an*. kopaed.
- ▶ Knauf, H. (2021). Wie digital ist die Kita? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Status Quo. In N. Neuß (Hrsg.), *Kita digital: Medienbildung - Kommunikation - Management* (1. Aufl., S. 23–34). Beltz Juventa.
- ▶ Knauf, H. (2024). *Förderung digitaler Kompetenzen von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde und konzeptionelle Grundlegung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:32138>
- ▶ Kratzsch, J. (2017). Kindererziehung 4.0 – Mit App, Netz und Verstand. In S. Eder, C. Mikat & A. Tillmann (Hrsg.), *Software takes command: Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis* (S. 159–168). kopaed.
- ▶ Kratzsch, J. (2018). Aller guten Dinge sind 3: Medienpädagogische Aufträge in der Kita. In T. Knaus, D. M. Meister & K. Narr (Hrsg.), *Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards* (S. 103–116). kopaed.
- ▶ Kurzawe, U. (2021). *Mit Medien im Dialog: Sprachliche Bildung in der Kita gestalten*. <https://www.kita-dialogital.de/service/handreichung/>
- ▶ Lepold, M. (2022). *Digitale Medien in der Kita*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. <https://nifbe.de/fachbeitraege/digitale-medien-in-der-kita/>
- ▶ Najemnik, N. & Zorn, I. (2016). Digitale Teilhabe statt Doing Disability: Assistive Technologien für inklusive Medienbildung im Kindergarten. In H. C. Mayr & M. Pinzger (Hrsg.), *Informatik 2016: Tagung vom 26.-30. September 2016 in Klagenfurt* (S. 1087–1096). Gesellschaft für Informatik.
- ▶ Neuß, N. (2016). Medienbildung in Kindertagesstätten. *unsere jugend*, 68(3), 108–117. <https://doi.org/10.2378/uj2016.art17d>
- ▶ Neuß, N. (2021). Digitalisierung und digitale Kita. In N. Neuß (Hrsg.), *Kita digital: Medienbildung - Kommunikation - Management* (1. Aufl., S. 7–22). Beltz Juventa.
- ▶ Neuß, N. & Nolte, D. (2016). Medienpädagogik / Neue Medien. In J. Helm & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik: Eine Einführung* (S. 279–290). Beltz Juventa.
- ▶ Rademacher, A., Bäker, N., Jungmann, T., Düring, U. von, Zumbach-Basu, J. & Goagoses, N. (2025). Technologie trifft Elementarpädagogik. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 57(1), 24–34. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000308>
- ▶ Rega, V., Gioia, F. & Boursier, V. (2023). Problematic Media Use among Children up to the Age of 10: A Systematic Literature Review. *International journal of environmental research and public health*, 20(10), 5854. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105854>
- ▶ Roboom, S. (2022). Institutionen der Medienpädagogik: Kita. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 831–839). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_94
- ▶ Roboom, S. & Eder, S. (2021). Was Anna und Elsa mit MINT zu tun haben... Oder: Medien mitdenken! Medien als Thema und Werkzeug in der Kita. In N. Neuß (Hrsg.), *Kita digital: Medienbildung - Kommunikation - Management* (1. Aufl., S. 35–47). Beltz Juventa.

- ▶ Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- ▶ Stiftung Haus der Kleinen Forscher (Hrsg.). (2017). *Informatik entdecken - mit und ohne Computer*. https://www.stiftung-kinder-forschen.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere_Informatik_2017.pdf
- ▶ Theunert, H. (2013). Medienaneignung in frühen Stadien der Kindheit: Die Förderung von Medienkompetenz kann früh beginnen. *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*(3), 16–21.
- ▶ Tilemann, F. (2018). „Foto, Film und Wachsmalstift“ – Medienpädagogik mit jungen Kindern. In J. G. Brandt, C. Hoffmann, M. Kaulbach & T. Schmidt (Hrsg.), *Frühe Kindheit und Medien* (S. 15–26). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddztpx.4>
- ▶ Urlen, M. (2021). Apps und Websites für Kinder. In N. Neuß (Hrsg.), *Kita digital: Medienbildung - Kommunikation - Management* (1. Aufl., S. 63–73). Beltz Juventa.
- ▶ World Health Organization [WHO]. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour, and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK541170/>
- ▶ Zorn, I. (2019). Berufsfeld Frühkindliche Bildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 102–110). Beltz.

Teil C – Kinder und ihre Lebenswelten im Fokus: Bedingungen

des Aufwachsens

- ▶ Ahnert, L. & Haßelbeck, H. (2013). Entwicklung und Kultur. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 26–59). Springer VS.
- ▶ Ali-Tani, C. (2017). *Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen*. Kita-Fachtexte.
- ▶ Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- ▶ Andresen, S. (2022). Familie und Armut. In J. Ecarus & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder* (2. Aufl.). Springer VS.
- ▶ Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. Aufl.). Beltz.
- ▶ Becker-Stoll, F., Wertfein, M. & Niesel, R. (2020). *Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren: So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege* (3. Aufl.). Herder.
- ▶ Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. BertelsmannStiftung.
- ▶ Borke, J. & Schwentesius, A. (2020). Kultursensitive Kontaktgestaltung mit Eltern in Kindertagesstätten. In J. Borke & A. Schwentesius (Hrsg.), *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten: Unter Berücksichtigung vorurteilsbewusster, interkultureller, kultursensitiver und interreligiöser Ansätze sowie von Migrations- und Fluchtprozessen* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- ▶ Borke, J. & Schwentesius, A. (Hrsg.). (2020). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten: Unter Berücksichtigung vorurteilsbewusster, interkultureller, kultursensitiver und interreligiöser Ansätze sowie von Migrations- und Fluchtprozessen* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- ▶ Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- ▶ Bronfenbrenner, U. (2012). Ökologische Sozialisationsforschung. Ein Bezugsrahmen. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 167–176). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (S. 571–580). Wiley.
- ▶ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (2016). *Gleiche Chancen durch frühe Bildung: Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- ▶ Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMBFSFJ]. (2025). *Zehnter Familienbericht. Unterstützung allein- und getrennterziehender Eltern und ihrer Kinder – Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen*. Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- ▶ Buschner, A. & Bergold, P. (2022). Regenbogenfamilien. In J. Ecarus & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder* (2. Aufl.). Springer VS.
- ▶ Cantanese, G. C. (2020). Interkulturelle Kontaktgestaltung mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Theoretische Ansätze und ihre möglichen Implikationen. In J. Borke & A. Schwentesius (Hrsg.), *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten: Unter Berücksichtigung vorurteilsbewusster, interkultureller, kultursensitiver und interreligiöser Ansätze sowie von Migrations- und Fluchtprozessen* (S. 14–52). Beltz Juventa.
- ▶ Cloos, P., Kalicki, B., Lamm, B. & Leyendekker, B. (Hrsg.). (2022). *Gemeinsam an einem Strang ziehen: Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* (2. Aufl.). Herder. <https://doi.org/>

- org/10.5771/9783451828355
- ▶ Deinet, U. (2011). Der sozialräumliche Blick auf Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In K. Pfeifer & T. Drößler (Hrsg.), *Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung: Bildung - Risiken - Prävention in der frühen Kindheit* (S. 291–310). Springer VS.
 - ▶ Domowina - Bund Lausitzer Sorben. (2025). *Sorbische Sprache und Kultur*. <https://www.domowina.de/start/>
 - ▶ Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita: Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start* (1. Aufl.). Herder.
 - ▶ Drope, T., Reh, S. & Maaz, K. (Hrsg.). (2025). *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999720>
 - ▶ Eckardt, G. (2013). *Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie: Zentrale Schriften und Persönlichkeiten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93428-0>
 - ▶ Eckhardt, A., Herrmann, A.-M., Holland, A. J., Kröning, C. J., Zill-Sahm, I. & Zimmer, M. (2021). *Handreichung. Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während einer Pandemie*. <https://www.kita-bildungsserver.de/publikationen/materialien-fuer-die-praxis/aktuelle-materialien-fuer-die-praxis/handreichung-umsetzung-des-bildungs-betreuungs-und-erziehungsauftrages-waehrend-einer-pandemie/>
 - ▶ Eckhardt, A. & Stolle, S. (2024). *Kleine Meister: Berufsfrühorientierung für Kinder im Vorschulalter*. verlag das netz.
 - ▶ Ertl, S., Gläser-Zikuda, M., Schieler, A. & Schneider, A. (Hrsg.). (2026). *Übergänge gestalten – Kinderrechte stärken* (1. Aufl.). Juventa.
 - ▶ Euteneuer, M. & Uhlendorff, U. (2020). *Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
 - ▶ Eylert, A. (2012). Vielfalt als Chance – Elternschaft als heterogenes Gebilde Einstellungen, Bedürfnisse und Zugänge. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 190–196). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - ▶ Faust, G. (Hrsg.). (2013). *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Waxmann.
 - ▶ Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit: Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Kohlhammer.
 - ▶ Fuchs, M. (2016). *Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Fuchs_UEbergang-KitaSchule_2016.pdf
 - ▶ Göbel-Reinhardt, A. & Lundbeck, N. (2015). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas: Qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07878-2>
 - ▶ Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.
 - ▶ Griebel, W. & Niesel, R. (2018). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen Scriptor.
 - ▶ Gutknecht, D. (2015). *Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur professionellen Responsivität* (2. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
 - ▶ Gutknecht, D. & Kramer, M. (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe: Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten* (1. Aufl.). Herder.
 - ▶ Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Waxmann.
 - ▶ Hatumm, A. & Prott, R. (2004). *12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern*. verlag das netz.
 - ▶ Helbig, M., Karwath, C. & Kleinert, C. (2026). *Von der Kita bis zur Uni. Wie soziale Ungleichheiten unseren Bildungsweg beeinflussen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850166>
 - ▶ Jung, E. & Gels, A. (2019). *Vernetzung von KiTas im Sozialraum und darüber hinaus*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
 - ▶ Jungk, S. (2020). Multikulturalität: Bildung und politische Rahmenbedingungen. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl., S. 75–86). Verlag Barbara Budrich.
 - ▶ Killus, D. & Paseka, A. (2022). *Erziehungs- und*

- Bildungspartnerschaft mit Eltern. *Pädagogik*(8), 38–42.
- ▶ Kluczniok, K., Grad, T., Schneider, M. & Faas, S. (2024). *Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung. Expertise.* pädquis Stiftung. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Expertisen_und_Studien/Expertise_Auswirkungen_von_Kindertagesbetreuung_auf_die_kindliche_Entwicklung_p%C3%A4dquis.pdf
 - ▶ Knut, V. (2021). *Fachwörterbuch Kita: Schnelle Zugänge Für Pädagogische Fachkräfte.* Herder.
 - ▶ Konietzka, D. & Zimmermann, O. (2022). Familie in der Gegenwart: Familienformen und -verläufe. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder* (2. Aufl., S. 59–79). Springer VS.
 - ▶ Kraus, B. (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie.*, 37(02), 116–129. <https://doi.org/10.25656/01:12387>
 - ▶ Krüger-Potratz, M. (2022). Familie und Migration. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder* (2. Aufl., S. 195–212). Springer VS.
 - ▶ Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári-Heller, É. (2006). *Ohne Eltern geht es nicht: Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen* (4. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
 - ▶ Lamm, B. (2022). Familienkulturen. In P. Cloos, B. Kalicki, B. Lamm & B. Leyendecker (Hrsg.), *Gemeinsam an einem Strang ziehen: Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* (2. Aufl., S. 52–63). Herder.
 - ▶ Lehner, B. & Fürstaller, M. (2023). *Vielfalt in der Elementarpädagogik 2: Von der Reflexion pädagogischer Praxis zum verantwortungsvollen Umgang im Kitaalltag.* Debus Pädagogik.
 - ▶ Löw, M. (2001). *Raumsoziologie.* Suhrkamp.
 - ▶ Mischo, C. (2009). Entwicklungsumwelten. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo & A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik* (S. 150–201). Carl Link.
 - ▶ Naumann, T. M. (2011). *Eltern heute - Bedürfnisse und Konflikte: Psychoanalytisch-pädagogische Elternarbeit in der Kita. Therapie & Beratung.* Psychosozial-Verl.
 - ▶ Nolte, J. (2014). *Sozialraum- und lebensweltorientierte Vernetzung und Kooperation.* Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. https://nifbe.de/wp-content/uploads/2025/02/KiTaFT_Nolte_2014.pdf
 - ▶ Nolte, J. (2019). *Erfolgreich starten – Handreichung zur Sozialraumorientierung in Kindertageseinrichtungen.* Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/Handreichung_Sozialraum.pdf?__blob=publicationFile&v=1
 - ▶ Ramseger, J., Hoffsommer, J. & Friedrich, A. (2008). *Ponte - Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen: Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm.* verlag das netz.
 - ▶ Remsperger-Kehm, R. & Tänzer, S. (2016). Pädagogisches Handeln in Kita & Grundschule - zwei Professionen im Vergleich. In C. Förster, E. Di Hammes-Bernardo, M. Reißmann & S. Tänzer (Hrsg.), *Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 54–67). Herder.
 - ▶ Roth, X. (2022). *Handbuch Zusammenarbeit mit Eltern: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita.* Herder.
 - ▶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK]. (2014). *Sächsische Leitlinien für die öffentlich verantwortete Bildung von Kindern bis zum 10. Lebensjahr.*
 - ▶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK] & Sächsisches Staatsministerium für Soziales [SMS]. (2007). *Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Hort. Eine Handreichung für Kindertageseinrichtungen und Schulen.*
 - ▶ Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK]. (2011). *Der Sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege.* verlag das netz.
 - ▶ Sauerhering, M., Lotze, M. & Solzbacher, C. (2013). *Übergang KiTa - Grundschule: Stolpersteine und Gelingensbedingungen.* Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

- ▶ Schelle, R. (2020). Der Sozialraum und seine Bedeutung für die Qualität im Elementarbereich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 179–192. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00081-9>
- ▶ Schmidt, T. & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), 132–149. <https://doi.org/10.25656/01:14651>
- ▶ Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 12–39). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1
- ▶ Streffer, H. (2020). *Was brauchen Kinder? Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kita in die Grundschule* [Dissertation]. K10plus.
- ▶ Sulzer, A. (2013). Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Inklusion - kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung; ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (S. 24–112).
- ▶ Thiessen, B. (2024). Die reflexive Familie: Das Konzept Un/Doing Family vor dem Hintergrund eines empirischen Blicks auf Familienleben heute. In B. Breunig, G. Schweiger & A. Walser (Hrsg.), *Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven. Familie im Wandel: Sozialwissenschaftliche, ethische und rechtliche Perspektiven* (S. 37–56). J.B. Metzler.
- ▶ Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: (NUBBEK). verlag das netz.*
- ▶ Töpfer, T. & Cloos, P. (2022). *Sozialräumliche Netzwerkarbeit von Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre*. Universitätsverlag.
- ▶ Wehrmann, I., Martinet, F., Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2024). *Die gute Kita*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451832581>
- ▶ Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2013). *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder* (2. Aufl.). verlag das netz.
- ▶ Zeiher, H. J. & Zeiher, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder: Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern* (Bd. 3). Juventa.
- ▶ Zipperle, M., Wurzel, M., Gschwind, A. K., Werling, M. & Rahn, S. (2018). *Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg – sozialraumorientierte Konzepte und ihre Wirkung (SOSSA)*. KVJS Analyse. Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.

Danksagung

Das Sächsische Staatsministerium für Kultus dankt allen, die an der Evaluation und Fortschreibung zum Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplan mitgewirkt haben.

Sie haben sich über das Beteiligungsportal, in Facharbeitsgruppen und in weiteren Formaten mit ihrer Expertise, ihren Erfahrungen und Perspektiven eingebracht. Die breite Mitwirkung – insbesondere die hohe Resonanz im Beteiligungsportal – unterstreicht das große Engagement im Feld der Kindertagesbetreuung und hat maßgeblich zur Weiterentwicklung des Plans beigetragen.

Ein besonderer Dank richtet sich an die pädagogischen Fachkräfte, Kindertagespflegepersonen, Fachberatungen und Einrichtungsleitungen, die aktiv in Workshops und weiteren Austauschformaten mitgewirkt haben. Sie haben wesentlich dazu beigetragen, die Perspektiven der Praxis aufzunehmen und in die Fortschreibung zu integrieren – trotz der hohen zeitlichen Belastungen im pädagogischen Alltag. Dieser Dank gilt ebenso den Teams und Trägern, die diese Beteiligung ermöglicht haben.

Darüber hinaus danken wir den beteiligten Fachschulen sowie den Studierenden der Evangelischen Hochschule Dresden für ihre fachlichen Impulse und die kontinuierliche Mitwirkung im Projektverlauf.

Ein besonderer Dank gilt den Themenpatinnen und Themenpaten aus Wissenschaft, Praxis und Zivilgesellschaft, welche die einzelnen Themenbereiche fachlich begleitet und zur Qualitätssicherung beigetragen haben.

Ebenso möchten wir dem Fachbeirat herzlich danken. Indem die Mitglieder den Prozess als jeweilige Vertretungen der entsendenden Institutionen begleitet haben, trugen sie wesentlich zur Akzeptanzsicherung des Vorhabens bei.

Besonders hervorheben möchten wir unseren Dank an das Projektteam unter der fachlichen Leitung von Frau Prof. Ivonne Zill-Sahm (Evangelische Hochschule Dresden) sowie Frau Prof. Dr. phil. habil. Andrea G. Eckhardt (Hochschule Zittau/Görlitz) für die hohe fachliche Expertise und das eingebrachte Engagement. Der Sächsische Erziehungs- und Bildungsplan ist das Ergebnis der intensiven Projektarbeit und als solches für die Fachpraxis von höchstem Wert.

Wir wünschen Ihnen mit dieser Grundlage einen guten kollegialen Austausch sowie gute Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit dem Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplan.

Impressum

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus

Carolaplatz 1, 01097 Dresden

Bürgertelefon: +49 351 56465122

E-Mail: buerger@bildung.sachsen.de

www.bildung.sachsen.de

www.bildung.sachsen.de/blog

Twitter: @Bildung_Sachsen

Facebook: @SMKsachsen

Instagram: smksachsen

YouTube: SMKsachsen

WhatsApp: [lsnq.de/SMKaufWhatsApp](https://www.lsnq.de/SMKaufWhatsApp)

LinkedIn: www.linkedin.com/company/saechsisches-staatsministerium-fuer-kultus

Projektteam:

Projektleitung: Prof. Ivonne Zill-Sahm, Prof. Dr. phil. habil. Andrea G. Eckhardt

Projektkoordination: Smilla Lecon

wissenschaftliche Mitarbeitende: Lea Krusche, Naemi Kupfer, Fionka Pöttsch, Kerstin Reetz-Schulz, Viktoria Wiesner

studentische Mitarbeitende: Beate Hoheisel, Laura Lehmann

Die Erstellung des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans wurde durch einen Fachbeirat begleitet.

Beirat: Beatrice Adler, Billy Berge-Kolb, Inga Blickwede, Enrico Birkner, Prof. Dr. phil. habil. Andrea G. Eckhardt, Gerald Heinze, Peer Kruse-Schuster, Florian Mindermann, Richard Neun, Katja Reichel, Dr. Peggy Renger-Berka, Yvonne Sommerfeld, Sebastian Schöne, Dr. Nicole Wolfram, Prof. Ivonne Zill-Sahm

Lektorat: Dr. Andrea Geffers

Gestaltung, Satz und Illustrationen: Manuela Vock | blao gestaltungsraum

Redaktionsschluss: April 2026

Bezug: www.kita-bildungsserver.de

Copyright: An dem Text des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans besteht kein Urheberrechtsschutz gemäß § 5 UrhG. Auf das Veränderungsverbot am Text des Sächsischen Erziehungs- und Bildungsplans entsprechend § 62 Abs. 1 UrhG und die Verpflichtung zur Quellenangabe entsprechend § 63 Abs. 1 und 2 UrhG wird hingewiesen. Davon unberührt bleibt der Urheberrechtsschutz an den gestalterischen Leistungen.

Diese Maßnahme wird mitfinanziert durch Steuermittel auf Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.



April 2026