

Bildungsplan – Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg

Impressum

Herausgeber:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS)
Heinrich-Mann-Allee 107
14473 Potsdam

Erarbeitet vom Institut für Fortbildung, Forschung und Entwicklung e. V. (IFFE) an der
Fachhochschule Potsdam und der Deutschen Liga für das Kind e. V.

Leitung und Gesamtreaktion: Prof. Dr. Frauke Hildebrandt und Bianka Pergande

Mitglieder der Autorengruppe: Prof. Dr. Christian Andrä, Christian Bethke, Prof. Dr. Karin Borck, Prof. Dr. Irene Dittrich, Christiane Ehmann, Dr. Ramiro Glauer, Prof. Dr. Gerlind Große, Eva Grüber, Lena Grüber, Prof. Dr. Frauke Hildebrandt, Prof. Dr. Annegret Klassert, Prof. Dr. Raingard Knauer, Prof. Dr. Jan Lonnemann, Katrin Macha, Filipe Martins Antunes, Prof. Dr. Jörg Maywald, Prof. Dr. Sandra Niebuhr-Siebert, Bianka Pergande, Prof. Dr. Ludger Pesch, Carolin Rauhöft, Prof. Dr. Alexander Scheidt, Julia Schröder-Moritz, Annika Tillmans, Dr. Caroline Wronski

Gestaltung und Fotos: wamiki

Lektorat: Erika Berthold

Druck und Bindung:

© Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2024

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des MBJS in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Die Vervielfältigung für eine Diskussion der Bildungsaufgaben von Kindertagesbetreuung und Schule ist erwünscht.

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Bildung im Kindesalter	6
3. Beobachten und Dokumentieren	7
3.1 Interessen und Themen der Kinder erkennen und dokumentieren	8
3.2 Entwicklungsstände und Kompetenzen der Kinder erfassen	9
3.3 Mit Kindern dokumentieren: das Portfolio	9
3.4 Bildungs- und Entwicklungsgespräche führen	10
4. Qualitätsentwicklung und Leitungshandeln	10
4.1 Im Team kommunizieren und kooperieren	10
4.2 Mit Fehlverhalten im Team umgehen	10
4.3 Qualität entwickeln	11
4.4 Leitungshandeln	11
5. Zusammenarbeit mit Familien, Vernetzung im Sozialraum und die Gestaltung der Übergänge	12
5.1 Mit Familien vernetzen	13
5.2 Im Sozialraum vernetzen	14
5.3 Übergänge gestalten	14
6. Pädagogische Alltagssituationen	15
6.1 Zentrale Autonomie-Situationen	16
6.1.1 Spielen	16
6.1.2 Essen	21
6.1.3 Ausruhen und Schlafen	26
6.1.4 Bad und Hygiene	30
6.2 Situationen, in denen Themen der Kinder im Mittelpunkt stehen	35
6.2.1 Dialogisches Lesen	35
6.2.2 Pädagogische Angebote gestalten	39
6.2.3 Kinderkreise moderieren	44
6.2.4 Regeln aushandeln	49
6.2.5 Mit Kindern planen	52
6.2.6 Draußen unterwegs sein	55
6.3 Organisatorische Situationen	59
6.3.1 Garderobe: Ausziehen, Anziehen, Umziehen	59
6.3.2 Bringen und Abholen	63
6.3.3 Raumwechsel und Übergaben gestalten	65
6.3.4 Aufräumen	68
6.4 Pädagogisch herausfordernde Situationen	71

6.4.1 Konflikte und Aushandlungsprozesse begleiten.....	72
6.4.2 Ausgrenzung abwenden und Übergriffe deeskalieren	75
6.4.3 Widerstand, Protest und Beschwerden von Kindern aufgreifen.....	81
6.4.4 Freude, Verletzung und Traurigkeit: Mit starken Gefühle von Kindern umgehen	84
7. Bildungsbereiche	88
7.1 Sprache und Kommunikation	88
7.2 Mathematik	92
7.3 Körper und Gesundheit	95
7.4 Bewegung und Sport	97
7.5 Natur und Technik	101
7.6 Ästhetik und Musik.....	103
7.7 Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie.....	108
7.8 Philosophie, Ethik und Religion	110
7.9 Nachhaltige Entwicklung	113
7.10 Digitale Medien	114
8. Literaturverzeichnis	116

1. Einleitung

Ziel der **Erweiterten Grundsätze elementarer Bildung** ist es sicherzustellen, dass jedem Kind, das eine Krippe, Kindertagesstätte, Kindertagespflegestelle, einen Hort, ein Familienzentrum oder eine sonstige Einrichtung der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg besucht, die gesetzlich zugesicherten inklusiven Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden (vgl. SGB VIII, §9). Kinder haben ein Recht auf inklusive Bildung an einem sicheren Ort. Die Erteilung einer Betriebserlaubnis für Einrichtungen der Kindertagesbetreuung nach § 45 SGB VIII ist an die Gewährleistung des Wohls der Kinder in der Einrichtung gekoppelt. Zur Sicherung der Rechte von Kindern ist der Einrichtungsträger zur Entwicklung, Anwendung und Überprüfung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt verpflichtet. Außerdem sind geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung sowie die Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung zu gewährleisten. Zudem hat nach § 8 SGB VIII die Beteiligung von Kindern in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form zu erfolgen. Die Träger und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung tragen die Verantwortung, die hierfür notwendigen partizipativen Bildungsumgebungen zu gestalten.

Das Land Brandenburg beteiligt sich an der Weiterentwicklung der Grundsätze, unterstützt ihre Verwirklichung durch Modellprojekte, Praxisberatung, Konsultationskitas, Fortbildungen und Ansätze der Evaluation zur Feststellung der erreichten pädagogischen Qualität.

Die **Erweiterten Grundsätze elementarer Bildung** beschreiben Leitlinien für kinderrechtsbasiertes, inklusives, partizipatives und feinfühliges pädagogisches Handeln in den wichtigsten Alltagssituationen von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und richten sich an alle in der Kindertagesbetreuung tätigen Personen, die zusammenfassend als „Pädagoginnen und Pädagogen“ bezeichnet werden, unabhängig von ihrer Ausbildung oder ihren Berufsabschlüssen.

Die **Erweiterten Grundsätze elementarer Bildung** geben altersübergreifend und teilweise auch altersgruppenspezifische Anregungen, Handlungsimpulse und Beispiele, wie diese Alltagssituationen pädagogisch gestaltet und mit Themen unterschiedlicher Bildungsbereiche systematisch verknüpft werden können. Die beschriebenen pädagogischen Handlungen beziehen sich beispielhaft, aber nicht systematisch, auf verschiedene kindliche Entwicklungsphasen und unterschiedliche Einrichtungsarten (z.B. Krippe, Kindergarten, Hort) sowie auf Kindertagespflegestellen. Detaillierte Beispiele zeigen auf, woran feinfühlige, inklusive und partizipative Interaktionen – sprachliche und nichtsprachliche – zu erkennen sind. In den Kapiteln illustrieren Aussagen von Kindern, wie sie die Situationen in der Realität wahrnehmen und wie sie sich den Alltag wünschen. Skizziert wird auch, welches Handeln im pädagogischen Alltag als bildungshemmend und im Widerspruch zu den Kinderrechten zu betrachten ist. Für den Hort könnt ihr auch die bekannten „Bausteine für die Konzeption der Horte“ nutzen.

Die **Erweiterten Grundsätze elementarer Bildung** beschreiben für jeden Bildungsbereich, welche pädagogischen Handlungen geeignet sind, um Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen, benennen Kompetenzen, die Kinder in der Einrichtung entwickeln können, und beinhalten Empfehlungen zur materiellen und räumlichen Gestaltung einer partizipativen Bildungsumgebung.

Was sind pädagogische Alltagssituationen?

Pädagogische Alltagssituationen sind sehr häufig wiederkehrende oder sogar täglich mehrmals vorkommende Situationen in Kindertageseinrichtungen, die die Grundbedürfnisse und Interessen der Kinder in besonderer Weise berühren und in denen Kinder die Interaktionsmuster der Erwachsenen verinnerlichen. Viele pädagogische Alltagssituationen sind in unterschiedlichem Maße organisatorisch strukturiert oder sogar ritualisiert, was dazu führen kann, dass sie automatisiert

ablaufen, also pädagogisch nicht sorgfältig gestaltet und reflektiert werden. Zugleich gehen die Situationen gewöhnlich mit Interaktionen, körperlicher Nähe oder Körperkontakt einher und entscheiden maßgeblich über Wohlbefinden der Kinder sowie darüber, wie sie den Alltag der Kindertagesbetreuung erleben.

Die systematische pädagogische Gestaltung solcher Alltagssituationen eröffnet mannigfache und miteinander verschränkte Bildungserfahrungen, die für die Kinder in konkreten, hochrelevanten Sinnzusammenhängen stehen und nicht gesondert in Lernaufgaben und nach Bildungsbereichen aufgliedert präsentiert werden müssen.

Folgende pädagogische Alltagssituationen strukturieren die **Erweiterten Grundsätze elementarer Bildung**:

- Situationen, die das Autonomiebedürfnis von Kindern berühren: Essen, Ausruhen und Schlafen, Hygiene und Spielen;
- Situationen mit Themen der Kinder im Mittelpunkt: Dialogisches Lesen, pädagogische Angebote und Projekte, Kinderkreise, das Entwickeln und Aushandeln von Regeln, Planungs- und Umgestaltungsprozesse mit Kindern sowie Ausflüge und Spaziergänge;
- organisatorische Situationen: Garderobe (Anziehen, Ausziehen, Umziehen), Abhol- und Bringsituationen, Begrüßung und Verabschiedung, Raumwechsel und Übergaben, Aufräumen;
- pädagogisch herausfordernde soziale Situationen: Konflikte und Aushandlungsprozesse, Ausgrenzung und Übergriffe, Widerstand und Beschwerden sowie Situationen mit starken Gefühlsäußerungen von Kindern.

Alltagssituationen stehen auch deshalb im Mittelpunkt der **Erweiterten Grundsätze elementarer Bildung** in Brandenburg, weil die Gestaltung dieser Situationen maßgebliche Indikatoren pädagogischer Qualität sind, die eine interne und externe Überprüfbarkeit von Qualität ermöglichen.

Was sind Bildungsbereiche?

Bildungsbereiche beschreiben Themengebiete der Bildung im Elementarbereich, stellen jedoch keine im Erleben der Kinder abgrenzbaren Sachgebiete oder Fächer im schulischen Sinn dar. Vielmehr überschneiden sich die einzelnen Bildungsbereiche schon in der Beschreibung, mehr aber noch durchdringen sie einander im komplexen Alltag der Kindertagesbetreuung. In den Kapiteln zu den Bildungsbereichen werden Kompetenzen beschrieben, die die Kinder jeweils entfalten können, und vor allem die pädagogischen Handlungen, die die Förderrechte der Kinder verwirklichen und ihre Kompetenzentwicklung unterstützen.

Bei den dargestellten zehn Bildungsbereichen handelt es sich um: Sprache und Kommunikation, Mathematik, Körper und Gesundheit, Bewegung und Sport, Natur und Technik, Ästhetische Bildung und Kunst, Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie, Philosophie, Ethik und Religion, Nachhaltige Entwicklung sowie Medien und Digitales.

Die Autorinnen und Autoren

Die **Erweiterten Grundsätze elementarer Bildung** wurden von einer Gruppe aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Praxisberaterinnen und Praxisberatern, Kinderrechtlerinnen und Kinderrechtlern sowie Pädagoginnen und Pädagogen unter der Leitung von Frauke Hildebrandt und Bianka Pergande verfasst. Zu der Gruppe gehörten Christian Andrä, Christian Bethke, Karin Borck, Irene Dittrich, Christiane Ehmann, Ramiro Glauer, Gerlind Große, Eva Grüber, Lena Grüber, Annegret Klassert, Raingard Knauer, Jan Lonnemann, Katrin Macha, Filipe Martins Antunes, Jörg Maywald, Sandra Niebuhr-Siebert, Ludger Pesch, Carolin Rauhöft, Alexander Scheidt, Julia Schröder-Moritz, Annika Tillmans, Caroline Wronski.

Wie Ihr den Bildungsplan nutzen könnt

Die Erweiterten Grundsätze elementarer Bildung richten sich direkt an Pädagoginnen und Pädagogen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Dies soll auch in der Ansprache zum Ausdruck kommen. Mit handlungspraktischen Formulierungen in der zweiten Person Plural (ihr) wollen wir eine Atmosphäre des gemeinsamen, vertrauten und professionellen Arbeitens entstehen lassen und euch, die Pädagoginnen und Pädagogen, nicht als Einzelkämpfer, sondern als Teile eurer Teams ansprechen. Ihr könnt die zahlreichen, an Beispielen orientierten Vorschläge als Impulse für ein partizipatives Handeln im pädagogischen Alltag nutzen, als praxisnahe Anregungen zur Selbstreflexion, Qualitätssicherung und -entwicklung sowie als Grundlage für euren Austausch im Team und mit Familien. Da pädagogisches Handeln von vielen variablen Faktoren beeinflusst wird, können die Erweiterten Grundsätze natürlich nicht alle unvorhersehbaren Situationen und Herausforderungen abdecken. Flexibilität, Intuition und pädagogische Erfahrung sind für die Bildungsarbeit unerlässlich.

2. Grundlagen: Bildung im Kindesalter

Jedes Kind hat auf Grundlage der Chancengleichheit von Geburt an das Recht auf Bildung (UN-Kinderrechtskonvention Artikel 28). Die Bildung des Kindes muss darauf gerichtet sein, seine Persönlichkeit, seine Begabung sowie seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen und das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft vorzubereiten (UN-Kinderrechtskonvention Artikel 29). Dies gilt für alle Kinder unabhängig von Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Familiensprache, Religion, Anschauung, einer Behinderung oder eines sonstigen Status des Kindes oder seiner Eltern (UN-Kinderrechtskonvention Artikel 2, ergänzt durch die UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 und aufgegriffen im Bundesteilhabegesetz sowie im Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG, vgl. §22a SGB VIII). Das bedeutet, dass Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern sollen (§22 SGB VIII) und hierfür die Kindertagesstätten einen eigenständigen alters- und entwicklungsadäquaten Betreuungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Versorgungsauftrag erfüllen. Die Bildungsarbeit der Kindertagesstätte unterstützt die natürliche Neugier der Kinder, fordert ihre eigenaktiven Bildungsprozesse heraus, greift die Themen der Kinder auf und erweitert sie. (vgl. KitaG Brandenburg, §3). Sämtliche pädagogischen Prozesse sind inklusiv, vorurteilsbewusst und diskriminierungssensibel zu gestalten. Im Sinne des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes ist die Grundrichtung pädagogischen Handelns zudem auf der Basis der Geschlechtergerechtigkeit auszurichten (KJSG, §9, Abs. 3) und zu gestalten. Im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen also die jeweiligen individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder, ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Potenziale.

Kinder besitzen umfassende Fähigkeiten, sich zu bilden. Ob sie diese Fähigkeiten entfalten können, hängt vorrangig von den Bildungsmöglichkeiten ab, die ihnen die Umwelt bereitstellt. In der frühen Kindheit sind das vor allem die Familien und ergänzend die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung.

Bildung ist ein aktiver Aneignungsprozess. Menschen konstruieren, strukturieren, explorieren, interpretieren, imaginieren und modellieren ihre soziale, physische und innere Welt von Geburt an eigenständig. Dafür nutzen sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und drücken sich in vielfältiger Art und Weise aus.

Das Verständnis von Bildung als lebenslanger Aneignungsprozess von Geburt an schließt an den 200 Jahre alten Humboldt'schen Bildungsbegriff an. Für die frühkindliche Bildung heißt das: Das Kind setzt sich ins Verhältnis zur Welt und zu sich selbst als einem Teil der Welt. Als aktiver

Aneignungsprozess steht Bildung in engem Zusammenhang mit dem Autonomiebedürfnis, das für Menschen ebenfalls von Geburt an kennzeichnend ist (vgl. Ryan/Deci/Grolnick/La Guardia 2006).

Das Autonomiebedürfnis kann als das Bedürfnis des Menschen beschrieben werden, von Anfang an über seine ureigensten Angelegenheiten zu bestimmen (vgl. Priebe 2012; Deci/Ryan 1993), seine eigenen Handlungsziele festzulegen und nach Selbstregulation zu streben. Autonomie ist mit der Erfahrung von Ganzheit, Vitalität und Freiwilligkeit verbunden, während fremdreguliertes Handeln mit dem Gefühl von Druck, Einschränkung und Zwang einhergeht (vgl. Deci/Ryan 2000).

Bildungsprozesse benötigen neben der Autonomieanerkennung auch vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen sowie eine Umgebung, in der Kinder sich sicher und anerkannt fühlen.

Bildung von Kindern im Sinne eines aktiven Aneignungsprozesses der Welt ist ohne die komplementäre Tätigkeit von Erwachsenen zur Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit nicht möglich (vgl. Laewen 2002). Weil Bildungsprozesse vor allem dann gelingen, wenn das kindliche Autonomiebedürfnis berücksichtigt wird, tragen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Verantwortung dafür, Bildungsprozesse mit Kindern ab dem jüngsten Alter partizipativ und feinfühlig zu gestalten. Das gelingt durch

- das systematische Erkennen und Aufgreifen von Bildungsgelegenheiten in Alltagssituationen und das Anknüpfen an Themen, Interessen und Kompetenzen der Kinder;
- die Gestaltung partizipativer, kognitiv anregender und emotional unterstützender Interaktionen während des gesamten pädagogischen Alltags;
- die Gestaltung von Räumen als Bildungsräume.

So bestimmt die Qualität verbalen und nonverbalen pädagogischen Handelns im Alltag die gesamte Prozessqualität der Kindertagesbetreuung maßgeblich. Partizipatives pädagogisches Handeln ist gekennzeichnet durch alltägliche feinfühlige Interaktionen. Es kommt darauf an, auf die Signale jedes Kindes prompt und angemessen zu reagieren, gemeinsam zu forschen, an die Gedanken, Erfahrungen und Gefühle der Kinder anzuknüpfen und das gemeinsame Nachdenken in den Mittelpunkt zu stellen.

Partizipatives pädagogisches Handeln ermutigt Kinder, selbst zu explorieren und beeinflusst ihren Bildungserfolg nachhaltig (vgl. Sammons u. a. 2008; Hamre/Pianta 2001). Dafür müssen Pädagoginnen und Pädagogen ihre Machtstellung und Verantwortlichkeit reflektieren können, Adultismus und Situationen mit potentielltem Machtmissbrauch erkennen und verhindern. Zudem gilt es, für eine Beteiligungskultur im Alltag zu sorgen und sicherzustellen, dass auch Kinder, die z.B. noch nicht sprechen können oder auch solche mit Beeinträchtigungen, ihre Meinung frei äußern können und der Kindeswille bei sämtlichen sie betreffenden Angelegenheiten in angemessener Weise Berücksichtigung findet (vgl. UN-Kinderrechtskonvention Art. 12).

Partizipative Interaktionen sind der Kern guter Bildungsprozesse und grundlegend für die Entwicklung von kognitiven, sprachlichen, sozialen, emotionalen und motivationalen Fähigkeiten der Kinder (vgl. u. a. Coppola, Ponzetti u. Vaughn, 2014; Fivush, Haden u. Ree, 2006; Hildebrandt et al. 2016; Lohse et al. 2022). Sie sind in der Kindertagesbetreuung nicht auf didaktisch geplante Angebote begrenzt, sondern umfassen ausdrücklich alle pädagogischen Alltagssituationen.

3. Beobachten und Dokumentieren

Zu den Aufgaben in der Kindertagesbetreuung gehören das feinfühlige Beobachten und das partizipative Dokumentieren der kindlichen Themen, Interessen und Kompetenzen. Denn nur, wenn ihr die Themen, Interessen und Kompetenzen jedes Kindes im Blick habt, könnt ihr euer pädagogisches Handeln darauf beziehen und Angebote und Projekte gestalten.

Was und wie ihr beobachtet und dokumentiert, das berührt kinderrechtliche Erwägungen unmittelbar. Weil pädagogische Beobachtung immer auch Interaktion ist, wirkt sie auf das Kind und seine Selbstwirksamkeitserwartung. Euer Blick auf das Kind hat Einfluss darauf, wie es sich selbst sieht. Unterschätzt daher nicht die Wirkung eurer Perspektive auf das Kind: Wer den Blick auf das Entsprechen oder Abweichen eines Kindes von Normen richtet, sieht Stärken oder Defizite. Wer den Blick auf den Aufmerksamkeitsfokus und die Interessen des Kindes richtet, sieht Potenziale und Handlungsziele des Kindes.

Partizipation bei der Beobachtung setzt voraus, dass die Kinder wissen, sie werden beobachtet. Informiert sie darüber, wenn ihr sie beobachtet, und macht die Inhalte von Beobachtungs- und Dokumentationsprozessen transparent. Achtet darauf, die Meinungen, Wünsche und Ergänzungen der Kinder systematisch in die Dokumentationen aufzunehmen. Dokumentiert dafür eure Beobachtungen mit dem jeweiligen Kind in einem Portfolio. Das Portfolio ist ein mit dem Kind schrittweise mitwachsendes Buch, das ihm gehört.

Die Dokumentationen eurer Beobachtungen dienen euch als Grundlage für euer eigenes pädagogisches Handeln. Außerdem geben sie den Kindern Rückmeldungen über ihre Bildungsthemen und -prozesse. So tragen sie dazu bei, dass Kinder ihre Entwicklung wahrnehmen können und bestärken sie in ihrer Selbstwirksamkeit.

3.1 Interessen und Themen der Kinder erfassen

Wollt ihr die Kompetenzentwicklung von Kindern anregen, ist es vor allem wichtig, die kindlichen Interessen zu erkunden. Bei Themen, die die Kinder interessieren, sind sie von sich aus motiviert und lernen am effektivsten. Wenn sie merken, dass ihr ihre Themen auch bedeutsam findet und die Kinder darin begleitet und unterstützt, dann erleben sie sich als Akteure der eigenen Entwicklung.

Wenn ihr auf die Interessen der Kinder achtet, dann beobachtet ihr prozessorientiert. Stellt die Aktivitäten, Interessen und Themen der Kinder in den Mittelpunkt, setzt euch mit den Situationen, die die Kinder selbst steuern, mit den Materialien, die für sie aktuell wichtig sind, auseinander und beobachtet ihre (Lern-)Motivation.

Ihr könnt prozessorientierte Beobachtungsverfahren nutzen, die ihr bereits kennt oder anwendet, zum Beispiel Lerngeschichten, das infans-Konzept oder die Leuener Engagiertheitskala. Fokussiert euch beim Beobachten jeweils zu einem Zeitpunkt immer nur auf ein Kind. Ihr könnt euch fragen: Was interessiert das Kind? Welche Herausforderungen versucht das Kind eigenständig zu lösen? Was tut das Kind konkret? Gibt es Themen des Kindes, die auch andere Kinder interessieren? Wie interagiert das Kind in der Gruppe? Solche (auch zufälligen) Beobachtungen geben euch im pädagogischen Alltag Hinweise darauf, womit sich die Kinder beschäftigen und wie ihr sie in ihren individuellen und gemeinsamen Bildungsprozessen unterstützen könnt.

Wenn ihr im Kleinteam diskutiert und interpretiert, was ihr beobachtet habt, könnt ihr auf dieser Grundlage – möglichst gemeinsam – euer pädagogisches Angebot planen, das das Interesse des Kindes aufgreift und erweitert. Stellt zum Beispiel zu dem Thema des Kindes passendes zusätzliches Material, eure eigenen Erfahrungen oder Überlegungen zur Verfügung. Lasst dem Kind den Raum zu erproben, was es mit dem Material tun möchte. Im zweiten Schritt könnt ihr im Team überlegen, wie ihr eine Brücke vom beobachteten gegenwärtigen Interesse des Kindes zu einem Tun schlagen könnt, das (noch) nicht in seinem aktuellen Interesse liegt (Bridging).

Praxis-Impuls

Themen der Kinder aufnehmen und erweitern

Milan ist eines von zwölf Bezugskindern der Erzieherin Jule. Aktuell interessiert er sich für schwere Baufahrzeuge. Das hat Jule beobachtet und im Team diskutiert. Besonders häufig sitzt er in der Bauecke und spielt seit Wochen mit diesen Fahrzeugen. Auf dem Spielplatz steht er regelmäßig am

Zaun und beobachtet die gegenüberliegende Baustelle, auf der immer wieder große Baufahrzeuge anfahren.

Jule holt das Sachbuch über Baumaschinen aus dem Bücherregal und schlägt Milan vor, es mit ihm anzuschauen und ihm die Namen und Funktionen aller Baufahrzeuge vorzulesen. Während die beiden damit beschäftigt sind, kommen andere Kinder dazu. Aus Milans Interesse ergibt sich also ein Angebot, das die meisten Kinder interessiert. Dabei kommt die Frage auf, wieso in den Reifen der Fahrzeuge so tiefe Rillen sind. Milan versucht, das zu erklären, und übernimmt die Expertenrolle.

Jule weiß, dass Milan bisher nur selten malt. Am nächsten Tag schlägt sie ihm vor, seiner Freundin Leni, die krank ist, einen Brief zu schreiben und ihr darin seine liebsten Baufahrzeuge vorzustellen. Milan diktiert der Pädagogin ein paar Zeilen, malt drei Fahrzeuge auf und unterschreibt den Brief mit seinem Namen, den Jule ihm auf Wunsch vorher aufschreibt. Nun möchten vier andere Kinder auch Briefe diktieren, ihre Lieblingsfahrzeuge aufmalen und ihre Namen schreiben. Die nächsten Aktivitäten ergeben sich aus Milans Interesse und richten sich primär an ihn, sind aber offen für alle Kinder der Gruppe.

Wichtig ist, dass die erste pädagogische Handlung das Interesse des Kindes aufgreift und erweitert. Erst im zweiten Schritt wird eine Brücke zu einem Thema gebaut, das das Kind bisher nicht primär interessierte. So wird für das Kind deutlich, dass seine Interessen und sein Handeln bedeutungsvoll sind und wahrgenommen werden.

3.2 Entwicklungsstände und Kompetenzen der Kinder erfassen

Entwicklung von Kindern verläuft nicht linear. In der Beobachtung könnt ihr individuelle Entwicklungsverläufe erkennen, also den Entwicklungsstand eines Kindes mit dem Stand zu einem früheren Zeitpunkt vergleichen. Außerdem könnt ihr besondere Stärken und Begabungen von Kindern sichtbar machen und Potenziale identifizieren.

Wenn ihr euch einen schnellen und zuverlässigen Überblick über die alterstypische Entwicklung, etwaige Unterstützungsbedarfe oder Entwicklungsrisiken von Kindern verschaffen wollt, könnt ihr Beobachtungsverfahren zur Einschätzung des Entwicklungsstands nutzen, die ihr bereits kennt oder anwendet, zum Beispiel die Grenzsteine der Entwicklung, die Meilensteine der Sprachentwicklung, die Berliner Meilensteine, Monday oder die Beller-Tabelle, die Entwicklungsschnecke oder „Alle dabei“. Die Einschätzung des Entwicklungsstandes kann euch dabei helfen, die Aufmerksamkeit auf Entwicklungsbereiche zu lenken, in denen Kinder von gezielter Unterstützung im Einrichtungsalltag besonders profitieren würden, oder zu entscheiden, ob eventuell eine (externe) Entwicklungsdiagnostik erfolgen sollte und eine spezifische Entwicklungsunterstützung angezeigt ist.

3.3 Dokumentation mit den Kindern: das Portfolio

Kinder müssen an der Dokumentation ihrer Bildungsprozesse in allen Phasen beteiligt werden. Besprecht das, was ihr beobachtet und dokumentiert, mit den Kindern. Wählt alle Beschreibungen und Deutungen so, dass ihr sie dem jeweiligen Kind erklären könnt und dass es sich darin wiedererkennt. Nutzt die Beobachtungen und Dokumentationen als Grundlage für Bildungsgespräche mit Kindern und für Entwicklungsgespräche mit Eltern und Kindern.

Für die Bildungsdokumentation könnt ihr Notizen aus Beobachtungen, Fotos, Erkenntnisse aus Teambesprechungen oder aus weiteren vielfältigen Beobachtungsverfahren, sowie Werke der Kinder und festgehaltene Äußerungen aus Gesprächen oder Kinderdiktate nutzen und in einem Ordner sammeln.

Partizipation bei der Dokumentation beginnt mit Transparenz. Sprecht mit den Kindern darüber, was ihr dokumentiert: Was haben die Erwachsenen aufgeschrieben, was wurde fotografiert? Lasst die Kinder selbst entscheiden, was ins Portfolio aufgenommen wird und wer ihre Bildungsdokumentation

sehen darf. Stellt sicher, dass sie jederzeit Einblick in die eigene Bildungsdokumentation nehmen können und dies auch wissen. Klärt mit den Sorgeberechtigten, welche Informationen aus Dokumentationen, zum Beispiel das Übergangsportfolio, an andere Institutionen – wie die Grundschulen – weitergegeben werden.

3.4 Bildungs- und Entwicklungsgespräche

Führt Entwicklungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten von Kindern ab drei Jahren mindestens jährlich und bei Kindern unter drei Jahren mindestens halbjährlich. Nutzt eure Dokumentationen und die Portfolios der Kinder für diese Entwicklungsgespräche. Führt ein Erstgespräch vor der Eingewöhnung.

Es ist pädagogisch und kinderrechtlich sinnvoll, Entwicklungsgespräche mit Eltern und Kindern gemeinsam zu führen. Wenn ihr euch zutraut, die Gespräche im Beisein der Kinder gut zu führen, dann gestaltet sie unbedingt so, dass die Kinder ausschließlich Wertschätzung, Respekt und Motivation erfahren. Vermeidet es, in der dritten Person über ein Kind – also über seinen Kopf hinweg – mit den Eltern zu sprechen.

4. Qualitätsentwicklung und Leitungshandeln

4.1 Kommunikation und Kooperation im Team

In den meisten Einrichtungen der Kindertagesbetreuung arbeiten Teams, die gewöhnlich aus dem pädagogisch tätigen und aus dem nichtpädagogischen Personal (Haushaltskräfte, Hausmeister usw.) bestehen. Achtet im Umgang miteinander auf gute Verständigung und Zusammenarbeit, damit ihr den Kindern eine anregungsreiche Entwicklungsumgebung bieten und auf ihre individuellen Bedürfnisse eingehen könnt.

Entscheidend für gute pädagogische Arbeit und eine positive Arbeitsatmosphäre ist es, die gleichen Ziele als gemeinsame Team-Aufgaben zu verfolgen. Diese Zusammenarbeit funktioniert nur, wenn sich jedes Teammitglied mit seinen individuellen Stärken einbringen kann und Verantwortung für Teilbereiche – bezogen auf konzeptionelle Aufgaben der Einrichtung – übernimmt. Dabei ist der wertschätzende, freundliche und kooperative Umgang miteinander ebenso unverzichtbar wie klares und feinfühliges Feedback.

Zusammenarbeit im Team - so gelingt's:

Achtet darauf, dass die Aufgaben aller Kolleginnen und Kollegen in der Zusammenarbeit fair verteilt und eindeutig abgesprochen sind. Legt besonderen Wert darauf, dass eure Interaktionen positiv und unterstützend auf die Kinder wirken. Plant eure pädagogische Arbeit gemeinsam, bereitet sie vor und nach, reflektiert sie, sprecht mit den Kindern über die Planungen und bezieht die Familien ein. Bildet euch fort und gestaltet den Dienstplan gemeinsam. Organisiert auf jeden Fall Klein-Team- und Dienstbesprechungen aller Kolleginnen und Kollegen der Einrichtung, um die Arbeit zu organisieren, pädagogische und konzeptionelle Diskussionen zu führen und euch über absolvierte Fortbildungen auszutauschen. Plant gemeinsame Aktivitäten, die dem besseren Kennenlernen dienen, und sorgt dafür, dass alle Teammitglieder daran teilnehmen können. Sprecht über unterschiedliche Auffassungen und Interessen so offen wie möglich und versucht, gemeinsam getragene Lösungen zu finden.

4.2 Umgang mit Fehlverhalten im Team

Fehler und Fehlverhalten gehören wie in allen Berufsgruppen auch in der pädagogischen Arbeit zu den Risiken des Alltags. In den Kapiteln zu den pädagogischen Alltagssituationen sind in den Abschnitten „Vorsicht“ einige, aber nicht alle Formen von Fehlverhalten bzw. zu vermeidenden Interaktionen dargestellt. Sprecht im Team offen über Formen, Ursachen und Folgen von

Fehlverhalten im pädagogischen Handeln und legt in eurem institutionellen Kinderschutz- bzw. Gewaltschutzkonzept schriftlich fest, wie ihr mit Fehlverhalten in der pädagogischen Arbeit umgehen wollt. In Situationen, in denen ihr beobachtet, dass Kolleginnen und Kollegen die Rechte von Kindern verletzen, ihre Macht als verantwortungstragende Erwachsene gegenüber Kindern missbrauchen oder die freiheitlich-demokratische Grundordnung verletzen, ist es eure Pflicht, das anzusprechen und möglichst direkt zu intervenieren.

Kinder nehmen Grenzverletzungen durch Erwachsene ebenfalls wahr. Deshalb ist es wichtig, dass ihr Grenzverletzungen benennt, damit die Kinder erleben: Fehler und Fehlverhalten gehören zum Alltag jedes Menschen, aber in solchen Situationen wird sofort interveniert. Man gesteht Fehler ein, bittet um Entschuldigung, korrigiert Fehler und verhindert jede Form von Machtmissbrauch unmittelbar. Unterstützt einander in Überforderungssituationen und bemüht euch, konfrontative Situationen zu deeskalieren. Einigt euch im Team darüber, wie ihr von Kolleginnen und Kollegen in solchen Situationen angesprochen und auf Fehlverhalten hingewiesen werden möchtet.

Nicht gestattet ist es, Fehlverhalten oder Machtmissbrauch im pädagogischen Alltag zu ignorieren, eine Intervention zu unterlassen oder Ereignisse beziehungsweise Entwicklungen, die geeignet sind, das Wohl der Kinder zu beeinträchtigen, durch passives Schweigen oder aktives Mittun negativ zu verstärken. Beobachtet ihr, dass jemand sich fehlerhaft verhält, dann vermeidet es, dieser Fachkraft gegenüber selbst grenzverletzend, herabsetzend oder beschämend zu agieren.

Welche Ereignisse oder Entwicklungen meldepflichtig nach § 47 SGB VIII sind, wird in den Hinweisen der die Betriebserlaubnis erteilenden Behörde des Landes Brandenburg geregelt; die Verfahrensabläufe hierzu sollten im Institutionellen Kinderschutz- bzw. Gewaltschutzkonzept eures Trägers beschrieben sein. Euer Träger hat einen gesetzlichen Anspruch auf Beratung bei der Entwicklung und Anwendung fachlicher Handlungsleitlinien zur Sicherung des Kindeswohls und zum Schutz vor Gewalt, zu Verfahren der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten (§8b SGB VIII). Nutzt Supervisionen und Fortbildungen und holt euch Unterstützung für euer Team. Setzt eure gesetzliche Verpflichtung um, Kindern Partizipation und Beschwerde zu ermöglichen und überprüft die Beschwerdeverfahren in eurer Einrichtung, vgl. Kap. 6.4.3.

4.3 Qualitätssicherung und -entwicklung

Beteiligt euch an der Weiterentwicklung des pädagogischen Profils der Einrichtung, reflektiert eure Arbeit und schätzt die Rahmenbedingungen und die Qualität der Einrichtung mit Verfahren zur Selbstevaluation ein. Bezieht bei allen Schritten der Qualitätsentwicklung, Konzeptionsgestaltung und in der pädagogischen Planung Kinder und deren Familien ein, lasst sie systematisch daran teilhaben.

Eine externe Begutachtung erweitert den Blick auf eure Arbeit zusätzlich. Die Evaluationsergebnisse könnt ihr im Team gemeinsam auswerten und für die Weiterentwicklung der Einrichtung nutzen. Formuliert realistische, erreichbare Ziele und haltet sie in der pädagogischen Konzeption fest. Seht diese Ziele als gemeinsame Übereinkunft des Teams an und bemüht euch darum, sie umzusetzen.

4.4 Leitungshandeln

Die Entwicklung der pädagogischen Qualität ist eine gemeinsame Aufgabe von Leitung und Team, deren Umsetzung durch die Leitungskräfte verantwortet wird. Sie behalten den Prozess im Auge und wählen die Methoden aus, die den Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung in ihrem jeweiligen Team befördern. Leitungen tragen die Verantwortung dafür, Inklusion umzusetzen und eine inklusive Einrichtungskultur aufzubauen. Bedeutsame Ressourcen dafür sind die wertschätzende Zusammenarbeit und die Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die auf Transparenz und Fairness sowie auf Teilhabe-, Mitwirkungs-, Mitgestaltungs- und Beschwerdemöglichkeiten für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern und Kinder beruhen.

Aufgrund unterschiedlicher Organisationsformen und Trägerstrukturen können die Aufgaben zwischen Träger und Leitung verschieden verteilt sein. Daher ist ein Leitungsprofil für jede Einrichtung erforderlich, das die Aufgabenverteilung einschließlich verbindlicher Vertretungsregelungen für alle Aufgabenbereiche klar definiert.

Seid ihr als Leiterin bzw. Leiter oder stellvertretende Leitung tätig, gehört Folgendes zu euren Aufgaben:

Entwickelt partizipativ und nach den Vorgaben eures Trägers zusammen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Kindern und Eltern die Konzeption der Einrichtung. Die Einrichtungskonzeption besteht aus einer pädagogischen Konzeption und einem institutionellen Kinderschutz- bzw. Gewaltschutzkonzept einschließlich der Beschwerdeverfahren innerhalb und außerhalb der Einrichtung. Ein weiterer Baustein der Einrichtungskonzeption beschreibt die Zusammenarbeit mit den Familien und mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern.

Überprüft und sorgt gegebenenfalls für eine Schärfung des Aufgabenprofils der Leitung in Absprache mit dem Träger und wendet Instrumente der Personal- und Teamentwicklung systematisch an.

Steuert den Prozess der systematischen Qualitätsentwicklung auf der Grundlage des Bildungsplans, des Kita-Gesetzes und der Trägervorgaben. Bezieht die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Kinder und Eltern systematisch in die Entwicklung der pädagogischen Qualität ein, kommuniziert diese Bewertung und steuert eine darauf aufbauende Entwicklung eurer pädagogischen Arbeit.

Strukturiert eure Arbeit so, dass alle Aufgaben für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Kinder und Eltern transparent sind. Ermutigt sie, ihre Verantwortung für die Lösung der Aufgaben zu erkennen und wahrzunehmen. Delegiert dafür Aufgaben, führt die Arbeitsergebnisse zusammen und stellt sie als gemeinschaftliches Ergebnis wertschätzend heraus.

Beobachtet die fachlichen Entwicklungen und die strukturellen Rahmenbedingungen. Entwerft Strategien, wie ihr mit fachlichen Entwicklungen umgehen wollt, und bezieht das Team dabei ein. Engagiert euch fachpolitisch in euren Kommunen für die Kinder und ihre Rechte.

Entwickelt eure Kompetenzen weiter, indem ihr eure Arbeit systematisch reflektiert. Bildet euch in den Bereichen fort, die ihr als Entwicklungsbedarfe identifiziert, kommuniziert mit Techniken professioneller Gesprächsführung und gestaltet eure Kontrollaufgaben bewusst. Vernetzt euch mit anderen Leitungskolleginnen und -kollegen, tauscht euch aus und gebt euch Feedback zum Leitungshandeln.

Ihr habt rechtlichen Anspruch darauf, euch für die Erfüllung eurer Aufgaben fachlich beraten zu lassen. Nutzt diese Möglichkeit, insbesondere beim Ausarbeiten und Aktualisieren der Einrichtungskonzeption, bei der Schärfung des Profils der Einrichtung, bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung, bei der Netzwerkarbeit und bei Fragen des Institutionellen Kinderschutzes. Nutzt zur Beratung auch Beteiligungsgremien für Kinder, Eltern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, um zum Beispiel Rückmeldungen zu Fragen der Konzeption einzuholen und um die Akzeptanz für euer Leitungshandeln zu stärken.

5. Zusammenarbeit mit Familien, Vernetzung im Sozialraum und die Gestaltung der Übergänge

Kinder wachsen in verschiedenen Familienkonstellationen auf: mit Geschwistern oder ohne, in unterschiedlichen Patchwork-Zusammensetzungen, mit Mutter und Vater, mit zwei Müttern oder zwei Vätern, bei Pflegeeltern, Großeltern oder anderen Bezugspersonen. Eltern sind all jene Menschen, die im häuslichen Umfeld dauerhaft Verantwortung für ein Kind übernehmen. Sie sind die wichtigsten Expertinnen und Experten für das Kind. In Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ist es erforderlich, eine positive Beziehung zu ihnen zu gestalten und sie gezielt in ihrer Rolle zu stärken.

5.1 Zusammenarbeit mit Familien

Entwickelt mit den Sorge- und Erziehungsberechtigten, mit denen ein Betreuungsvertrag geschlossen wurde, eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die auf der Akzeptanz des Familien- bzw. des Bezugssystems des Kindes beruht. Stellt dabei das Wohl und die Entwicklungsunterstützung des Kindes in den Mittelpunkt. Im pädagogischen Alltag könnt ihr Folgendes für eine positive und vertrauensvolle Beziehung zu den Sorge- und Erziehungsberechtigten sowie anderen Familienmitgliedern tun:

- Begrüßt die Kinder und Familien jeden Tag herzlich und verabschiedet euch von ihnen.
- Findet gemeinsam mit Kind und Eltern den richtigen Platz für wichtige Dinge wie Kuscheltiere, Spielzeug zum Aufbewahren, Beruhigungsgegenstände, ein Foto von der Familie, vom Haustier oder anderes – zum Beispiel im Eigentumsfach des Kindes oder an einem anderen Ort in der Einrichtung.
- Tauscht euch täglich in Tür- und Angelgesprächen mit den Personen aus, die die Kinder abholen oder bringen, und beteiligt die Kinder daran. Informiert euch über Gewohnheiten, Vorlieben und Abneigungen jedes Kindes und aktualisiert diese Informationen regelmäßig.
- Erarbeitet mit den Eltern ein Konzept zur Zusammenarbeit mit Familien, das beschreibt, welche Austauschformate ihr umsetzt, welche Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten die Familien haben, welche Gremienstruktur es gibt, welche konzeptionellen Anteile mitbestimmungsbedeutsam oder zustimmungspflichtig sind und welche internen und externen Möglichkeiten der Beschwerde von Eltern und Kindern es gibt.
- Informiert die Familien regelmäßig aktiv zu ihren Rechten, Mitwirkungs- und Beschwerdemöglichkeiten und handelt entsprechend. Aktualisiert eure Homepage mit Informationen über die Einrichtung und über Beratungsangebote. Sorgt für Übersetzungen in unterschiedliche Familiensprachen.
- Ermutigt Erziehungsberechtigte, die Interessen ihrer Kinder einzubringen und in Gremien mitzuwirken, zum Beispiel als Elternvertretung oder im Vorstand des Trägers. Führt in Zusammenarbeit mit dem Träger Befragungen mit Kindern und Eltern zur pädagogischen Qualität in der Einrichtung und zu ihren Wünschen durch.
- Findet im Gespräch mit den Familien heraus, was ihnen für das Aufwachsen ihrer Kinder und in ihrem Familienleben wichtig ist. Nutzt dieses Wissen, um die Bildungsprozesse der Kinder zu begleiten und an ihrem Erleben anzuknüpfen.
- Gestaltet eure Beziehung mit den Familien respektvoll und auf Augenhöhe. Nehmt die Sorgen, Anliegen und Bedürfnisse der Familien ernst und geht darauf ein. Wenn ihr sie nicht erfüllen könnt oder sie eurem Konzept widersprechen, informiert ihr die Familien darüber und erläutert eure Gründe.
- Überlegt euch, wie ihr eure Beziehung mit Familien, deren Sprachen ihr nicht spricht, gestalten und lebendig halten könnt.
- Informiert die Sorgeberechtigten im angestammten Siedlungsgebiet der Sorben und Wenden rechtzeitig über die Möglichkeiten, die niedersorbische Sprache zu erlernen und zu pflegen.
- Integriert Möglichkeiten zur Begegnung von Familien sowie angenehme Gesprächsorte für Familien und Fachkräfte in eurem Raumkonzept.
- Tauscht euch mit Kindern und Eltern über Entwicklungsbeobachtungen anhand von Dokumentationen aus.
- Erarbeitet ein Konzept zur Eingewöhnung nach der Aufnahme eines Kindes.
- Legt Verfahrensabläufe zum Erkennen von und Umgang mit Anzeichen von Kindeswohlgefährdung durch Familienangehörige in eurem Kinderschutz- bzw. Gewaltschutzkonzept fest und nehmt bei Bedarf euren Anspruch auf Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft wahr.

5.2 Vernetzung im Sozialraum

Die Kindertagesbetreuung ist Teil des Lebensumfelds der Familien, in dem es weitere Institutionen und Personen gibt, die die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ergänzen und unterstützen. Sie erweitern den Erfahrungsraum für die Kinder, können euch in eurer Arbeit und die Familien unterstützen. Um mit diesen Akteurinnen und Akteuren gut zusammenzuarbeiten, könnt ihr Folgendes tun:

- Erarbeitet ein Konzept zur Kooperation mit Dritten, um euer Angebot systematisch entwickeln und erweitern zu können. Kooperiert mit den unmittelbaren Nachbarn eurer Einrichtung, mit sozialen Diensten, Beratungsstellen, Familienzentren und Bildungseinrichtungen wie andere Kitas, Horte, Grund- und Musikschulen, Museen und Bibliotheken. Nutzt Angebote der Frühen Hilfen, Frühförderung, Beratung, Gesundheitsdienste und weiterer Institutionen.
- Baut Kontakte zu den für eure Einrichtung relevanten Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum auf, pflegt sie, bezieht sie in eure pädagogische Arbeit und in die Zusammenarbeit mit Familien ein. Versucht zudem, Unternehmen und Personen zu gewinnen, die eure Arbeit ideell oder finanziell unterstützen können.
- Schließt Kooperationsvereinbarungen für die (Mit-)Nutzung von Räumen und Angeboten anderer Träger wie zum Beispiel Sportstätten, Schulen oder Bibliotheken.
- Überlegt im Team, wie eure Einrichtung für Kinder aus der Nachbarschaft geöffnet werden kann.
- Beachtet bei euren Vernetzungen, ob Familien ohne individuelle Mobilität Wege in ländlichen Gebieten bewältigen können.
- Vernetzt euch mit Anbietern digitaler Beratung und stellt den Familien in der Einrichtung einen ruhigen Platz zur Verfügung, der digital ausreichend ausgestattet ist.
- Klärt im Team die Verantwortlichkeiten für die Pflege der Kontakte.
- Achtet bei den Kooperationspartnerinnen und -partnern darauf, dass sie sich ebenfalls kinderrechtsbasiert verhalten. Verankert dies gegebenenfalls auch in euren Institutionellen Kinderschutz- bzw. Gewaltschutzkonzeptionen.

Die Kooperation zwischen Hort und Schule

Bemüht euch um gleichberechtigte Kooperationen mit den Grundschulen in eurer Nähe. Stimmt euch bei der Erarbeitung des pädagogischen Konzepts in Fragen des Bildungs- und Betreuungsangebots mit ihnen ab. Entwickelt ein gemeinsames Bildungsverständnis, tauscht euch über euren ganzheitlichen Bildungsauftrag aus, bespricht die Umsetzung der Kinderrechte im pädagogischen Alltag, den Umgang mit Hausaufgaben, die Ferienbetreuung, Fragen des Kindeswohls und andere relevante Themen.

5.3 Gestaltung der Übergänge

Kinder stehen beim Eintritt in die erste Einrichtung der Kindertagesbetreuung, beim Wechsel in andere Gruppen innerhalb der Einrichtung oder beim Übergang in die Schule vor Veränderungen, die mit diversen Entwicklungsanforderungen verbunden sind. Sorgt durch die gemeinsame Vorbereitung dieser Übergänge, an der ihr die Kinder und Familien beteiligt, dafür, dass sie so reibungslos wie möglich gestaltet werden können. In diesen Phasen sind feinfühligere Erwachsene für Kinder außerordentlich wichtig. Wendet euch den Kindern, unabhängig vom Alter, liebevoll und einfühlsam zu. Verschafft ihnen vor jedem Übergang Gelegenheiten, die neue Umgebung zu erkunden. Bietet Informationen, Beistand, Trost und Geborgenheit an, insbesondere wenn Kinder an Grenzen stoßen und emotionale Unterstützung brauchen.

Aufnahme in die Kindertagesbetreuung

In eurer pädagogischen Konzeption wird ein Eingewöhnungskonzept beschrieben. Garantiert bei der Aufnahme eines Kindes eine „sanfte Eingewöhnung“ in Anwesenheit einer Bezugsperson. Prüft immer wieder, ob eure praktische Umsetzung den Inhalten der Konzeption entspricht. Achtet darauf, dass den Eltern vor der Eingewöhnung aktuelle Informationen zum Eingewöhnungskonzept der Einrichtung verständlich erläutert und schriftlich ausgehändigt werden.

Tauscht euch mit den Eltern über ihr Kind und den hohen Wert der Eingewöhnung aus. Bezieht die Familien in die Planung ein und gebt ihnen Tipps, wie sie sich am besten verhalten können. Beobachtet das Kind während der Eingewöhnung sorgfältig, dokumentiert eure Beobachtungen und tauscht euch täglich mit den Eltern und dem Kind darüber aus. Die Dauer, die Zeiten und der Verlauf der Eingewöhnung sollten flexibel und individuell an jedes Kind angepasst sein. Achtet aber darauf, dass ein erster Versuch der Trennung von den Eltern nicht vor dem vierten Tag stattfindet. Führt zum Ende der Eingewöhnung ein Abschlussgespräch.

Einrichtungsinterne Übergänge

Wenn es in eurer Einrichtung feste Gruppen und einrichtungsinterne Übergänge gibt, dann bereitet die Übergangsphasen mit regelmäßigen Besuchen in der neuen Gruppe oder in den neuen Räumen vor. Legt die künftigen Bezugspersonen für die Kinder nicht zu früh fest und berücksichtigt dabei die Meinung der Kinder und Eltern. Arrangiert ausreichend Gelegenheiten zum Kennenlernen, zum gemeinsamen Spielen und zum Miteinander-Sprechen, bevor Kinder die Gruppe wechseln.

Übergang in die Grundschule oder in einen neuen Hort

Bereitet Kinder in einer Kindertageseinrichtung frühzeitig auf den Übergang in die Schule vor. Sucht Gespräche mit den Kindern und greift den bevorstehenden Übergang in unterschiedlichen Aktivitäten auf, zum Beispiel in Spielen oder bei (Bilder-)Buchbetrachtungen, durch die Raumgestaltung und die Materialauswahl. Schafft Möglichkeiten, um die Grundschule und/oder die Horteinrichtung sowie die Pädagoginnen und Pädagogen dort gemeinsam mit den Kindern kennenzulernen. Tauscht euch frühzeitig mit den zukünftigen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern und pädagogischen Fachkräften im Hort über eure jeweilige pädagogische Arbeit aus. Formuliert verbindliche Vereinbarungen für eine konkrete Zusammenarbeit und nutzt dazu den „Gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ (GOrBiKs). Begleitet diese Phase mit Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten, die für den Übergang geeignet sind.

Gestaltet als Hort-Team die Eingewöhnung der Kinder in den Hort aktiv. Begleitet die Kinder bei der Erkundung des neuen Ortes und bietet eure Unterstützung beim Eingewöhnen in das unbekannte Setting an, auch das der Schule. Vertretet euren Bildungsauftrag von Anfang an in der Zusammenarbeit mit den Kindern, Familien und Lehrkräften.

Abschiede

Bereitet jeden Abschied sorgfältig und proaktiv vor, wenn ein Kind eure Einrichtung oder Gruppe verlässt. Verbringt die letzten Tage in der Gruppe auf eine besondere Weise und bietet verschiedene Möglichkeiten des Abschieds an. Besprecht mit allen Kindern die unterschiedlichen Gefühle und Erwartungen, die mit Abschieden, Trennungen und neuem Beginn verbunden sind. Gestaltet gemeinsam mit den Kindern und Eltern eine Abschiedsfeier, bei der die Kinder ihre Portfolios oder Dokumentationen und Werke erhalten.

6. Pädagogische Alltagssituationen

Pädagogische Alltagssituationen haben für Kinder in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung eine hohe Bedeutung, denn sie strukturieren den Alltag, ergeben sich meist mehrmals täglich und bieten zahlreiche Anlässe für Interaktion und alltagsintegrierte Bildung.

6.1 Zentrale Autonomie-Situationen

Pädagogische Alltagssituationen wie Essen, Spielen, Schlafen und Ruhen sowie Wickeln/Toilettengang und Hygiene berühren die ureigensten Angelegenheiten von Kindern und damit unmittelbar ihr Autonomiebedürfnis. Ziel in diesen Situationen ist, dass Kinder die Erfahrung von Selbst- und Mitbestimmung machen. Unterstützt sie durch feinfühliges Nähe-Distanz-Regulation in ihrer Selbst- und Mitbestimmung.

Das Bedürfnis nach Autonomie, das beim Menschen von Anfang an vorhanden ist, geht nicht automatisch mit tatsächlicher Selbstständigkeit einher - also mit der Fähigkeit, Handlungen auch ohne Hilfe verrichten zu können. Deshalb ist es besonders wichtig, bei sehr jungen Kindern und bei Kindern mit Beeinträchtigungen zwischen ihrem Autonomiebedürfnis und der tatsächlichen Selbstständigkeit zu unterscheiden.

Da die Wahrung der Autonomie ein besonders hohes Gut ist und die Kinder lernen sollen, Bedürfnisse wahrzunehmen und selbstbestimmt zu handeln, ist es unbedingt notwendig, ihre Meinungen zu erkunden und zu berücksichtigen. Werden Kinder gehört und haben sie wirklich die Möglichkeit zu wählen, können sie verschiedene Optionen besser abwägen und für die Befriedigung ihrer körperlichen, seelischen und sozialen Bedürfnisse gleichermaßen gute Entscheidungen treffen.

6.1.1 Spielen

„Das Spiel ist der höchste Ausdruck menschlicher Entwicklung während der Kindheit, denn nur dieses ist ein freier Ausdruck der kindlichen Seele [...] Es ist nicht trivial, vielmehr hochwichtig und von tiefster Bedeutung“, schrieb Friedrich Fröbel schon 1826.

Kinder haben ein Recht auf Spiel (vgl. Art. 31 UN KRK). Beim Spielen erkunden sie die physische Welt frei und eigenständig, setzen sich mit Konventionen und sozialen Gewohnheiten auseinander, finden Ausdrucksformen für ihre innere Welt sowie für ihre Fähigkeiten und Interessen. Andere Kinder und Erwachsene sind für sie wichtige Spielpartnerinnen und Spielpartnerinnen und Spielpartner.

Beeinträchtigt werden Spielsituationen unter anderem durch zu kurze Zeitfenster, durch Reglementierung des Spiels, durch ein unstrukturiertes Angebot zu vieler oder ungeeigneter Materialien, durch mangelnde Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte, durch unbegleitete Konflikte und Ausgrenzung unter Kindern.

Pädagogisches Handeln

Ziel in Spielsituationen in der Kindertagesbetreuung ist, dass Kinder ihre Bildungs- und Entwicklungsthemen eigenständig verfolgen können. Dafür müssen sie sich sicher und wohl fühlen, viele Möglichkeiten haben, Spielpartnerinnen und Spielpartner, -orte und -materialien frei nach ihren Interessen zu wählen und zu explorieren. Wenn Kinder gemeinsam spielen, geben sie einander Impulse, bringen ihre unterschiedlichen Sichtweisen in Zusammenhang, kooperieren und handeln Interessen aus.

Dazu benötigen sie eine anregende, vorbereitete Spielumgebung mit Materialien, die verschiedene Verwendungsweisen zulassen, sowie unverplante Zeit, in der sie ihre eigenen Spielwege entwickeln können.

Organisiert die Tagesstruktur so, dass die Kinder – auch diejenigen, die später kommen oder früher gehen – jeden Tag möglichst viel Zeit zum selbstbestimmten Spielen haben. Um die Spielumgebung regelmäßig anzupassen, beobachtet, was die Kinder interessiert, welche Materialien sie (nicht) nutzen und wie sie Spiele wechseln. Mit den Kindern könnt ihr überlegen, was sie für ihr Spiel brauchen. Zum Beispiel könnt ihr sagen: „Es sieht so aus, als würdet ihr Büro spielen. Wisst ihr, was in Büros drin ist? Was braucht ihr noch dazu?“

Bietet den Kindern für sie ungewohnte Dinge an, sodass sie neue Spielweisen entwickeln können. Buddeln Kinder draußen zum Beispiel immer mit Schaufeln, Förmchen und Stöcken, finden sie sicher

auch Absperrband, Rohre, Rinnen oder Küchenutensilien sowie gewöhnliche Alltagsgegenstände als Spielmaterialien interessant.

Bietet euch auch selbst als Spielpartnerinnen und Spielpartner an. Beobachtet, ob die Kinder offen für eure Impulse oder vertieft ins eigene Spiel sind und es für sich gestalten möchten. Wenn ihr wahrnehmt, dass Kinder ohne euch spielen wollen, zieht euch zurück und beobachtet. Wenn die Kinder mit euch als Spielpartnerinnen oder Spielpartner spielen wollen, könnt ihr Rollen übernehmen, euch an Bauwerken beteiligen, beim Memo-Kartenspiel mitspielen und vieles mehr. Dabei könnt ihr die Themen der Kinder aufgreifen, erweitern und eure eigenen Ideen einbringen. Lasst euch beim Spielen von den Kindern leiten, folgt ihrem Aufmerksamkeitsfokus und überlasst den Kindern die Steuerung des Spiels.

In allen Spielsituationen könnt ihr sprachliche Anregungen geben, zum Beispiel beim Rollenspiel Kaufmannsladen: „Joshua, Kevin und Nele: Möchtet ihr lieber drei Tomaten oder zwei Gurken kaufen? Es kostet dasselbe.“ Beim Tunnelgraben könnt ihr explorative Fragen aufwerfen: „Warum wird der Sand eigentlich immer kälter und feuchter, je tiefer wir graben?“

Kinder, die ähnliche Interessen haben, könnt ihr zusammenbringen: „Schau mal, Floyd, Hannah, Ayshe und Felix bauen sich gerade eine Höhle. Vielleicht möchtet ihr mitarbeiten? Hier habe ich noch eine Decke für euch.“ Begleitet insbesondere jüngere Kinder, indem ihr ausspricht (spiegelt), was die jeweils anderen Kinder gerade tun oder vorhaben, und bringt selbst Ideen ein, wie die Kinder einander unterstützen können.

Es ist in Ordnung, wenn Kinder auswählen, mit wem sie spielen. Lassen sie andere Kinder nicht mitspielen, dann unterstützt die ausgeschlossenen Kinder, wieder ins Spiel zu finden. Viele Kinder, die eine Zurückweisung erfahren haben, benötigen Zuwendung, um sich in dieser Situation nicht allein gelassen zu fühlen, und Hilfe, um sich wieder in die Gruppe zu integrieren.

Habt ihr Kinder mit spezifischen Bedürfnissen aufgrund einer körperlichen oder geistigen Behinderung, dann achtet darauf, dass eure Räume und Außenbereiche so gestaltet sind, dass die Kinder ohne Barrieren und selbstbestimmt am Alltag teilhaben können. Passt die Einrichtung an die Kinder an, anstatt zu versuchen, die Kinder an die Rahmenbedingungen anzupassen.

Praxisbeispiel

Wasser, Sand und Farbe

Jonas mag vor allem das gemeinsame Sandspiel im Garten mit seiner Bezugserzieherin Miriam und das Experimentieren mit Wasser, Sand und Farbe zusammen mit einem oder zwei weiteren Kindern in einem separaten Raum. In diesen Spielsituationen hat Jonas genug Ruhe für sinnliche Erfahrungen und erlebt, wie es sich anfühlt, mit anderen Kindern zu interagieren: nach etwas zu fragen, zu teilen und im Spiel zu kooperieren. Schon nach einem halben Jahr kann Miriam beobachten, dass Jonas kein besonders aggressives Verhalten mehr zeigt, manchmal Körperkontakt zulässt und von anderen Kindern spricht, wenn sie nicht da sind. Seine psychosomatischen Beschwerden nehmen ab, und Kinder und Erwachsene zeigen zunehmend mehr Akzeptanz gegenüber Jonas und seinen Verhaltensbesonderheiten. Den Baldachin binden die pädagogischen Fachkräfte der Kita immer mit einem Haken nach oben, damit Jonas nicht stolpern kann. Außerdem gibt es jetzt einen bebilderten Tagesplan, den Jonas und alle anderen Kinder gut verstehen können.

Mehr zu Situationen von Ausgrenzung, beispielsweise zum häufigen Ausschluss einzelner Kinder, findet ihr in Kapitel 6.4.2. Mischt euch ein, wenn Kinder mit anderen Kindern in Konflikt geraten oder sogar handgreiflich werden, und begleitet die Situation partizipativ. Verwechselt Konflikte zwischen Kindern nicht mit Situationen, in denen Kinder „Konflikt“ spielen.

In Spielen, in denen sie Grenzen testen und Kräfte messen, suchen viele Kinder Körperkontakt zu anderen Kindern. Sollte es Spielaktivitäten geben, die euch verunsichern, zum Beispiel Kampf- und Kriegsspiele oder Körpererkundungsspiele, dann versucht, mit den Kindern darüber ins Gespräch zu kommen: „Ich habe in den letzten Tagen beobachtet, dass ihr euch im Garten verfolgt und immer

wieder aufeinander schießt. Was spielt ihr denn?“ Bewertet die Kinder nicht, aber äußert eure Meinung oder Irritation über das Spiel: „Ich weiß nicht, wie wir damit umgehen sollen, dass ihr Krieg spielt. Krieg ist schlimm.“ Achtet darauf, ob alle Kinder mit den Spielregeln einverstanden sind, und interveniert sofort, wenn ihr den Eindruck habt, dass Grenzen einzelner Kinder überschritten werden.

Praxisbeispiel

Waffen aus Papier

Carla, Sahim, Linus, Amira und Lukas rennen aus dem Rollenspielbereich ihres Hortes zum Basteltisch, nehmen sich Blätter, Stifte und Scheren und zeichnen. Sahim ist fertig, schneidet etwas aus und sagt zu den anderen: „In den Taschen haben wir unsere Funkgeräte immer dabei.“ Carla bestätigt: „Dann können wir den Dieb finden.“ Der Horterzieher Norman, der die Kinder beobachtet hat, fragt: „Jagt ihr einen Dieb?“ „Ja“, antwortet Linus, „dazu brauchen wir Funkgeräte und unsere Waffen.“ Amira ergänzt: „Die tun wir in unsere Taschen“, und zeigt auf ihre Bastelarbeiten. Als sie mit den Waffen aus Papier fertig sind, rennen die Kinder los. „Kommt schnell, vielleicht ist der Dieb im Bad!“, ruft Sahim und spricht an der Ecke leise in sein Funkgerät.

Aussagen von Kindern

„Ich spiele am liebsten Puppenarzt mit meiner Freundin. Wir haben da Skalpelle, Scheren, Stethoskop, Spritzen und Masken, einfach cool. Der Arztkoffer ist der coolste. Da ist ganz schnell die Zeit um. Auch mit Barbies spielen wir. Also, da wünsche ich mir eigentlich nur, dass wir noch mehr spielen dürfen. Wir müssen dann oft raus. Auf den Spielplatz dürfen wir nur Buddelzeug mitnehmen und das macht mir nicht so Spaß.“ (Blanca)

„Wir verkleiden uns im Musikraum. Da sind große Hackenschuhe, kleine Hosen, Strümpfe von Prinzen, aber auch Sachen von echten Schauspielern und Perücken und Hüte. Wir haben oft Königin und Prinzessin gespielt und Musik dazu angemacht. Blöd war nur, dass wir im Musikraum so kurz bleiben konnten, weil dann wieder Mittagessen war. Man durfte aber auch alleine rein, also ohne Erzieher.“ (Blum)

Vorsicht

- Nicht in Ordnung ist es, wenn ihr euch prinzipiell aus den Spielen der Kinder heraushaltet und Spielsituationen lediglich beaufsichtigt. Spielt mit!
- Überlasst Kinder nicht sich selbst, vor allem, wenn sie eure Hilfe brauchen – etwa bei Ausgrenzung und in Konflikten – oder signalisieren, dass ihr mitspielen sollt.
- Vermeidet leere und impulsarme Spielumgebungen, aber auch überladene und unstrukturierte Materialmengen sowie Spielzeug, das Klischees und Vorurteile verstärkt.
- Drängt den Kindern keine Spielthemen auf, und schränkt sie nicht in der Wahl ihrer Spielorte, -partner und -materialien ein.
- Unterbrecht den Spielfluss der Kinder nicht grundlos und ohne Begründung, indem ihr sie von ihrem Tun ablenkt oder sie zum Abbruch auffordert.
- Gebt keine unbegründeten und für die Kinder nicht nachvollziehbaren Regeln oder Grenzen für das Spielen vor.
- Bewertet Kinder für ihr Spielen nicht und macht euch nicht über ihr Spiel lustig.

Verknüpfung der Alltagssituation Spielen mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Seid ihr in das Spiel von Kindern involviert, könnt ihr mit Wörtern spiegeln, was geschieht, ohne zu werten oder zu interpretieren. Kindern, die noch nicht selbst sprechen, könnt ihr Spieltöne geben, zum Beispiel: „Da schiebst du dein Auto. Brumm.“

Entwicklungsangepasst könnt ihr das Spiel mit differenzierteren Wörtern begleiten und so die Wortschatzentwicklung anregen. Wenn euch ein Kind einen Wurm zeigt, könnt ihr zum Beispiel sagen: „Hm, ich glaube, das ist die Larve eines Kohlweißlings.“ Auch grammatische Strukturen, beispielsweise die vier Fälle von Substantiven, lassen sich durch handlungsbegleitendes Sprechen individuell fördern: „Ach, da schiebst du das Auto **in die** Garage. Jetzt steht es **in der** Garage.“

Unterstützt Kinder bei Bedarf dabei, untereinander Interaktionen anzubahnen, indem ihr Beziehungen zwischen den Spielhandlungen einzelner Kinder herstellt. Ihr könnt zum Beispiel sagen: „Schau mal, Jona hat eine Höhle gebaut. Vielleicht kann dein Tiger darin schlafen.“ Außerdem könnt ihr sprachliches Vorbild dafür sein, wie man einander zum Mitspielen einlädt und begeistert: „Wir brauchen noch jemanden, der den Bus fährt. Hiro, möchtest du die Busfahrerin sein?“ Wenn Kinder Als-ob-Spiele spielen, könnt ihr dies sprachlich begleiten und dabei den Konjunktiv verwenden, zum Beispiel: „Ah, ihr tut so, als ob ein Flugzeug starten würde.“

Nutzt eure eigene Rolle in einem Spiel mit Kindern dazu, die Spielskripte der Kinder zu erweitern, indem ihr sprachlich auf eine unerwartete oder irritierende Weise reagiert, zum Beispiel: „Ich möchte gern auch das Mohnbrötchen kaufen, aber ich habe nicht genug Geld dabei.“

Ermuntert die Kinder, all ihre Sprachen zu nutzen, und zeigt Interesse an Bezeichnungen, die ihr nicht kennt. Gespräche mehrsprachiger Kinder können sich in die jeweiligen Familiensprachen verlagern oder zwischen Sprachen rege hin und her wechseln. Respektiert das.

Mathematik

Wenn ihr die Kinder beim Spielen zur Beschäftigung mit Mathematik anregen wollt, könnt ihr im Spiel mathematische Inhalte aufgreifen. Dafür gibt es viele Möglichkeiten, zum Beispiel:

- Beim Spielen im Sand oder beim Basteln könnt ihr mit den Kindern geometrische Formen und Körper bilden.
- Ihr könnt zählen, zum Beispiel beim Spielen mit Bällen oder beim Seilspringen.
- Ihr könnt mit den Kindern messen, etwa beim Spielen mit Bausteinen oder mit Spielzeugautos: „Wollen wir messen, wie hoch der Turm ist? Wollen wir nachmessen, wie weit das Auto gefahren ist?“
- Beim Rollenspiel Kaufmannsladen könnt ihr mit den Kindern Einkaufslisten schreiben, Zahlwörter und Fingergesten zur Anzahlbestimmung von Waren verwenden – „Ich hätte gerne drei Melonen.“ – Waren abwiegen, Spielgeld verwenden, dabei Ziffern benennen und rechnen.
- Bei Würfelspielen könnt ihr die Kinder bitten, möglichst ohne zu zählen anzugeben, was gewürfelt wurde, und mit ihnen die Summe oder Differenz zweier Würfel berechnen. Ihr könnt sie auch zum Nachdenken über Kombinationsmöglichkeiten anregen: „Du brauchst eine Zehn. Welche Möglichkeiten gibt es, mit zwei Würfeln eine Zehn zu würfeln?“
- Fast immer könnt ihr kognitiv anregende Dialoge initiieren. Geht dabei möglichst vom aktuellen Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes aus, zum Beispiel: „Was bedeutet eigentlich: im Uhrzeigersinn?“ Oder: „Was denkt ihr, vergeht die Zeit eigentlich immer gleich schnell?“

Natur und Technik

Wollt ihr die Kinder beim Spielen zur Beschäftigung mit Technik und Naturwissenschaft anregen, dann könnt ihr beispielsweise Folgendes tun:

- Stellt immer eine große Auswahl an Konstruktions- und Entdeckungsspielzeug bereit, zum Beispiel Bauklotzsysteme, Fröbel-Spielgaben, Bretter und Bahnen für schiefe Ebenen oder Murmelbahnen.
- Sorgt für eine große Auswahl an Experimentiermaterialien, zum Beispiel Lupen und Becherlupen, ein (digitales) Mikroskop, nicht zu helle Taschenlampen als Lichtquellen, Leuchttische, Messbecher, Trichter, Siebe, Schalen, Pipetten oder sicheres Magnetspielzeug.

- Nutzt und baut mit den Kindern selbst Technikspielzeug, zum Beispiel Roboter, programmierbares Spielzeug oder einfache Schaltkreise.
- Stellt Verkleidungen zur Verfügung, die die Kinder anregen, in die Rollen von Forscherinnen und Forscher, Technikerinnen und Techniker, Bauarbeiterinnen und Bauarbeiter oder Botanikerinnen und Botaniker zu schlüpfen.

Philosophie, Ethik und Religion

Beobachtet ihr Kinder beim Spielen, werdet ihr feststellen, dass sie sich auch mit philosophischen, ethischen und religiösen Themen beschäftigen. Wenn sie sich zum Beispiel als Gespenster verkleiden, kann die Frage aufkommen, ob Gespenster unsichtbar werden können. Überlegt mit den Kindern, was es bedeuten würde, wenn wir alle unsichtbar wären, wenn es wirklich Gespenster gäbe oder wenn wir bestimmen könnten, wann wir unsichtbar sind und wann nicht. So könnt ihr philosophische Gespräche initiieren.

Häufig müssen im Spiel ethische Fragen beantwortet werden, zum Beispiel: Wer darf mitspielen? Was ist gerecht? Wenn sich ein Kind beschwert – „Max teilt das Spielzeug nicht mit mir. Das ist ungerecht!“ –, könnt ihr die Beschwerde nach der Klärung der akuten Konfliktsituation zum Anlass nehmen, um mit den Kindern ins Gespräch darüber zu kommen, was gerecht oder was ungerecht ist und wie man das erkennt. Ihr könnt gemeinsam darüber nachdenken, was man macht, wenn Dinge nicht einzelnen Kindern, sondern dem Kindergarten oder dem Hort gehören, und wenn es zu wenig von dem gibt, das viele Kinder haben wollen. Dabei findet ihr vielleicht heraus, was Menschen verletzt und was sie stärkt. Erzählt von euch und euren Gefühlen in solchen Situationen.

Partizipative Bildungsumgebung

Gestaltet die Räume so, dass die Kinder genügend Platz für Spiel und Bewegung haben. Damit beugt ihr auch Konflikten um Ressourcen vor. Beobachtet, welche Themen und Materialien gerade gern genutzt werden, und fragt die Kinder, was sie für ihre derzeitigen Vorhaben noch gebrauchen könnten. Stellt Materialien bereit, die die Kinder vielseitig verwenden können, zum Beispiel Tücher, Decken, Holzbausteine oder Naturmaterialien. Führt hochwertige Gegenstände – etwa Silberbesteck in der Kinderküche, ein Mikroskop im Spiellabor, ein teures Schachspiel – ebenso ein wie kostenlose Dinge, zum Beispiel Schmierpapier, Abfallröhren aus dem Teppichhandel, Muscheln oder Schachteln.

Die Aufteilung des Raums in verschiedene Spielbereiche hat Vorteile. Überlegt mit den Kindern, wo welcher Bereich am besten eingerichtet wird. Nutzt besonders die Raumecken und schafft räumliche Abgrenzungen zwischen den Bereichen, zum Beispiel mit verschiebbaren halbhohen Aufbewahrungsmöbeln, die zugleich als Raumteiler dienen. Podeste, geneigte Ebenen, unterschiedliche Lichtquellen, Durchblicke und einfarbige, kurzflorige Teppiche machen einen Raum zum Spielen interessant.

Stellt ausreichend Raum und Material wie Stecksteine, Holzbausteine, Autos, Tierfiguren oder Bahnschienen zur Verfügung. Entwickelt gemeinsam Regeln dafür, wie, wo und wie lange Bauwerke stehenbleiben können. Achtet darauf, dass es genügend Material für neue Bauwerke gibt.

Spielmaterialien der Kinder sind ein guter Anlass für Gespräche über das Spielen zu Hause und über die Interessen der Kinder. Lasst die Kinder ihr Lieblingsspielzeug mitbringen und es einander vorstellen. Achtet aber darauf, dass das Mitbringen von eigenem Spielzeug nicht zu einer Leistungsschau von Statussymbolen wird, die Neid oder Hierarchiebildung begünstigt.

Im Rollenspielbereich braucht ihr Spiegel und verschiedene Verkleidungsmaterialien: Stoffe, Kostüme, Hüte, Schuhe, Zaubersachen usw. Idealerweise passt ihr das Verkleidungsmaterial den Spielthemen der Kinder regelmäßig an. Ihr könnt zum Beispiel den Raum und die Möbel in eine Kinderwohnung mit Küche, Schlaf- und Wohnbereich verwandeln, wenn die Kinder häufig Familie spielen, oder in ein Büro mit Schreibtisch(en), Laptop, Stempeln, Lochern, Papier und diversen Stiften.

Achtet bei der Anschaffung von Puppen, Verkleidungsmaterial und anderem Spielzeug darauf, stereotype Vorstellungen aufzubrechen (divers aussehende Puppen, Brillen, Gehstock, Korsett) und möglichst viele Varianten zur Verfügung zu stellen, also nicht nur Prinzessinnenkleider, sondern auch andere mittelalterliche Gewänder, Bauwesten und -helme, unterschiedliche Hüte, Brillen und Schuhe. Stellt sicher, dass allen Kindern alle Verkleidungsmaterialien zur Verfügung stehen.

Wenn ihr mit den Kindern Brettspiele spielt, dann achtet darauf, dass diese intakt sind. Erschließt die Spielregeln gemeinsam mit den Kindern. Wechselt die Spiele immer wieder aus und räumt diejenigen weg, die von den Kindern nicht (mehr) gespielt werden.

Der Garten ist ein wichtiger Spielbereich, auch unabhängig von Großspielgeräten wie Rutsche, Schaukel, Wippe und Klettergerüst. Anregend sind Außenbereiche, wenn es unterschiedliche Höhen, geneigte Ebenen, verschiedene Oberflächen – Sand, Steine, Kies, Rasen oder Tartan – gibt und die Kinder mit Wasser und Sand explorieren können. Büsche, Nischen und Spielhütten, wohin die Kinder sich in kleineren Gruppen zurückziehen oder Verstecken spielen können, und Bäume zum Klettern sind beliebt.

Besprecht mit den Kindern, was sie im Garten zum Spielen brauchen. Stellt, wenn die Bedingungen es zulassen, ausreichend Fahrzeuge, Bälle und Sandspielzeug zur Verfügung, zum Beispiel Schaufeln, Förmchen, Eimer, Stöcke, aber auch Absperrband, Rohre, Rinnen oder Küchenutensilien. Handelt mit den Kindern aus, wie sie mit den Spielsachen umgehen müssen, die sie von drinnen mit hinausnehmen.

6.1.2 Essen

Essen ist eine soziale Situation, in der Kinder wichtige Erfahrungen der Selbstbestimmung in ihren ureigensten Angelegenheiten machen, soziale Zugehörigkeit erleben und mit anderen Menschen kommunizieren. Bei der Gestaltung einer Essenssituation im pädagogischen Alltag geht es um Bedürfniserfüllung, Genuss, um die Gestaltung von inklusiven Ritualen und dialogischen Interaktionen.

Zu den in Essenssituationen typischen Risiken gehören noch immer Essens- und Probierzwang, starre Strukturen, Zeitdruck und Lärm.

Pädagogisches Handeln

Ziel in Essenssituationen in der Kindertagesbetreuung ist, dass die Kinder ihre körperlichen Signale für Hunger und Sattsein spüren, Bedürfnisse erfüllen können, Tischgespräche in angenehmer Atmosphäre erleben und die Situationen selbstbestimmt gestalten. Dafür müssen sie die Menge und die Bestandteile ihrer Mahlzeit wählen und bei der Vor- und Nachbereitung so viel wie möglich von dem, was sie tun wollen, selbst tun und ihr Essen genießen können. Wichtig ist für die Kinder zudem, dass sie die Essenssituationen als Momente der Gemeinschaft erfahren, in denen sie Tischgespräche und Kooperation erleben.

Schafft für gemeinsame Mahlzeiten eine schöne Atmosphäre, auch wenn die Umstände herausfordernd sind. Macht euch mit den Kindern Gedanken, wie die Essenssituationen, die Abläufe und der Raum so gestaltet werden könnten, dass sich alle wohlfühlen, gut essen können und Kinder, die Lust dazu haben, auch mal länger sitzen bleiben und sich miteinander unterhalten können. Wenn ihr den Kindern flexible Essenszeiten anbietet (z.B. zwischen 8 und 10 Uhr zu frühstücken), können die Kinder sich aussuchen, wann und mit wem sie essen, und können auf diese Weise ihre Bedürfnisse besser kennen und erfüllen lernen.

Bei der Vorbereitung des Essens können die Kinder bereits den Tisch mit decken und dekorieren. Währenddessen könnt ihr darüber sprechen, was es zu essen geben wird, ob die Kinder Hunger haben, wie sich Hungersignale anfühlen und worauf die Kinder sich beim Essen freuen. Organisiert die Situation so, dass möglichst kein Kind vor Beginn des Essens lange warten muss. Müssen insbesondere jüngere Kinder doch mal warten, dann signalisiert ihnen, dass ihr ihre Bedürfnisse wahrgenommen habt, indem ihr zum Beispiel sagt: „Ich sehe, du rutschst schon ungeduldig hin und

her. Du hast großen Hunger, oder? Nino, Fiete und Merle tun sich erst noch das Essen auf, dann gibt Merle dir die Schüssel.“ Schön ist es, die Mahlzeit gemeinsam zu beginnen und mit einem von den Kindern ausgewählten Ritual einzuleiten, zum Beispiel mit einem Tischspruch, Finger- oder Bewegungsspiel, einem Lied oder Gebet. Das ist mit kleineren Gruppen von Kindern auch im Kinderrestaurant möglich. Zumindest wünschen alle einander aber „Guten Appetit“ – ab und zu auch mal in unterschiedlichen Sprachen.

Wenn ihr die Mahlzeiten in einem Kinderrestaurant oder in einer Mensa organisiert, haben die Kinder mehr Möglichkeiten, selbst zu entscheiden, wann und mit wem sie essen gehen möchten. Andererseits besteht in diesem Setting das Risiko, dass einige Kinder dann nicht oder nur kurz und hektisch essen, um nichts vom übrigen Gruppengeschehen zu verpassen. Dann kommen natürlich keine Tischgespräche auf. Umso wichtiger ist es, dass auch in Kinderrestaurants oder Mensen zugewandte pädagogische Fachkräfte die Kinder nicht nur beaufsichtigen oder abfertigen, sondern mit ihnen am Tisch sitzen, selbst mitessen und Tischgespräche beginnen.

Gestaltet die Situation so, dass die Kinder möglichst viel selbst tun können. Ermutigt sie, Entscheidungen zu treffen, zum Beispiel indem ihr sagt: „Ah, du weißt noch nicht genau, was du haben möchtest? Magst du vielleicht von den Möhren und den Kartoffeln eine Mini-Menge auf zwei kleinen Tellern haben, und dann schaut du, was dir schmeckt oder nicht?“ Wenn Kinder Hilfe benötigen, assistiert ihnen so, dass sie die Essenssituation selbst steuern können, und bietet verbale Unterstützung an, bevor ihr mit euren Händen helft, zum Beispiel indem ihr sagt: „Mir scheint, du möchtest dir eingießen. Das ist schwierig, weil die Kanne ganz schön voll ist, oder? Klappt es, wenn du die Kanne mit der einen Hand am Griff und mit der anderen Hand von unten so hältst?“

Praxisbeispiel

Kinderrestaurant

Seit Anfang des Kitajahres gibt es in der Kita „Regenbogen“ ein Kinderrestaurant – zunächst erstmal für ein halbes Jahr auf „Probezeit“. In der Kita werden mehrere Kinder mit Sehbeeinträchtigungen betreut. Die Raumgestaltung haben Kinder und Pädagoginnen sowie Pädagogen gemeinsam geplant: Alle Regalfächer sind übersichtlich, auf Kinderhöhe und barrierefrei zugänglich. Was sich in den Fächern befindet, ist auf Schildern mit Buchstaben, Fotos und haptischen Symbolen für die sich darin befindlichen Gegenstände dargestellt. Die Kinder, Pädagoginnen und Pädagogen der Abteilung haben mit Margit aus dem Küchenteam verabredet, dass sie die Schüsseln und Kannen jeden Tag immer in der gleichen Anordnung auf die Tische stellt. Mina, Enikö, Linus und Merve kommen mit ihrer Bezugserzieherin Doreen und drei älteren Kindern zum Mittagessen, nehmen sich Teller, Besteck und Becher aus den Regalen und setzen sich an einen der Tische. Doreen sagt: „Heute gibt es Kartoffelpüree, Soße, Salat und Fisch. Mina, der Salat steht direkt vor dir, du kannst dir schon auftun, es ist Feldsalat mit Gurken und Tomaten, ohne Zwiebeln.“ Derweil ertastet Linus die Größe des Löffels, mit dem er sich gleich Püree nehmen möchte. Doreen sagt: „Enikö tut sich schon Fisch auf. Enikö, gibst du den Fisch dann nach rechts weiter an Mina?“ Mina sagt: „Ich esse keinen Fisch mehr.“ Linus fragt erstaunt: „Warum?“ Mina fängt an zu erzählen: „Ich war vor kurzem mit meinem Opa angeln.“ Die Kinder diskutieren zusammen mit Doreen noch lange darüber, ob man Tiere essen darf und warum manche Leute denken, dass es dafür einen Unterschied zwischen Fischen und anderen Tieren gibt.

Nutzt die Mahlzeiten, um mit einzelnen Kindern und Kindergruppen über sinnliche Erfahrungen – zum Beispiel wie die Erbsen schmecken – oder Erlebnisse und Gedanken zu sprechen. Setzt euch mit an den Tisch, esst mit, wenn ihr das ermöglichen könnt, und greift die Gesprächsthemen der Kinder dialogisch auf. Das Essen bietet die Möglichkeit, über verschiedene Traditionen in den Familien, über Gesundheit und Ernährungsgewohnheiten zu sprechen. Bringt eure Vorlieben beim Essen ins Gespräch und erzählt den Kindern auch, was euch nicht schmeckt. Dadurch erfahren sie, dass nicht alle Menschen das Gleiche mögen.

Macht den Kindern im Gespräch deutlich, dass niemand essen muss, was er nicht möchte, und dass man auch nicht aufessen, austrinken oder probieren muss. Gerade Kinder wählen Nahrungsbestandteile mit allen Sinnen aus. Für sie sind Farbe, Konsistenz, Geruch, Temperatur oder die Mischung mit anderen Bestandteilen nicht weniger wichtig als der Geschmack des Essens. Wenn einzelne Kinder sich immer mehr auftun, als sie essen, oder wenn ihr es selbst nur schlecht aushaltet, dass Essen weggeworfen wird, dann sucht mit den Kindern – ohne Vorwurf und besser in einer anderen Situation – nach Ideen, wie ihr die Verschwendung von Essen in der Einrichtung begrenzen könnt.

Beim Essen passiert es schnell, dass mal etwas daneben geht, gekrümelt oder gekleckert wird. Deshalb werden in guten Restaurants nach jedem Essen die Tischdecken gewechselt. Malheure und Krümel gehören auch zum Alltag in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Begleitet die Kinder feinfühlig, wenn ihr ein Missgeschick beobachtet, zum Beispiel indem ihr sagt: „Ach, da ist dein Becher umgefallen, als du nach der Schüssel gegriffen hast. Und jetzt ist hier alles nass. Hat deine Hose auch etwas abbekommen? Komm, wir gehen einen Lappen holen, um das wegzuwischen.“ Wartet zwischendurch immer wieder, ob die Kinder etwas sagen oder von sich aus tun möchten. Assistenten - wie in allen anderen Situationen - auch bei Malheuren nur so viel, wie nötig, und so wenig, wie möglich.

Gestaltet den Ausklang der Mahlzeit so, dass Kinder, die fertig sind, nicht am Tisch warten müssen. Wer nichts mehr essen, sich nicht mehr unterhalten und nicht mehr sitzen will, kann aufstehen, sein Geschirr abräumen und sich die Hände waschen gehen.

Praxisbeispiel

Broccoli

Sechs Kinder und ihre Tagesmutter Rita sitzen gemeinsam am Tisch und haben vor sich verschiedene Glasschüsseln stehen, in denen das Mittagessen serviert ist. Tito verzieht plötzlich das Gesicht, sagt „Bäh“ und spuckt ein Stück Broccoli wieder aus. „Na, Tito, dir schmeckt der Broccoli wohl nicht?“ fragt Rita. „Nein, der ist eklig“, antwortet Tito. Rita sagt: „Okay, dann kannst du den Broccoli in den Eimer für die Essensreste tun, damit du wieder mehr Platz auf dem Teller hast. Mir schmeckt der Broccoli heute sehr gut.“

Aussagen von Kindern

„Wir müssen nicht essen. Es gibt öfter Rosenkohl und Spinat. Aber wir sollen eigentlich. Und wenigstens probieren. Manchmal gibt es einfach nichts anderes. Aber meistens war es lecker. Ich würde das so machen: Es gibt dann eben Rosenkohl und Spinat. Aber es gibt dann eben noch was anderes.“ (Lovis)

„Mich nervt, dass wir immer warten müssen, bis alle fertig sind, bis wir die nächste Portion holen dürfen. Besser wäre: Wenn ein Tisch wirklich fertig ist, dass die sich wenigstens schon nachholen dürfen.“ (Laura)

„Da gibt es so einen Wagen, damit kommt die Erzieherin rein. Da steht das Essen drauf. Man soll sich dann da einen Teller nehmen und Besteck und sich Essen auftun. Aber nicht zu viel, wir sollen ja immer aufessen und auf die anderen achten, dass die auch genug Essen haben. Dann gehen wir mit dem Teller zu unserem Platz und müssen da warten, bis alle anderen auch Essen auf dem Teller haben. Ich habe manchmal nur Hunger und will essen! Ich wünsche mir einen großen Tisch, mit meinen Freunden neben mir. Mit Schüsseln, dass man sich das Essen nehmen kann. Und dann nicht auf die anderen warten, sondern einfach gemeinsam sitzen, essen und quatschen.“ (Benito)

Vorsicht

Wenn es beim Essen doch zu Lärm und Zeitdruck kommt oder Malheure passieren, dann bleibt ruhig.

- Drängt die Kinder weder dazu, etwas zu essen oder zu kosten, was sie nicht möchten, noch dazu, aufzuessen oder auszutrinken. Setzt sie auch nicht unter Druck durch Vergleiche mit Kindern, die „gut essen“ oder woanders auf der Welt nicht genug zum Essen haben.
- Stellt keine Bedingungen für das Essen – „Nachtisch gibt es erst, wenn du aufgegessen hast!“ – und verwehrt Kindern keinen Nachschlag oder Nachtisch – zum Beispiel weil der Pudding alle oder nicht zuträglich ist – ohne ihnen eine Alternative anzubieten.
- Dramatisiert nicht und bestraft Kinder nicht für Missgeschicke oder für Experimente mit Lebensmitteln und Getränken.
- Schränkt die Bewegungsfreiheit der Kinder bei Tisch nicht ein: Benutzt keine Stühle, die – an den Tisch geschoben – verhindern, dass die Kinder aus eigener Kraft aufstehen können. Schiebt keine Lätzchen unter die Teller und gebt den Kindern nicht vor, wie lange sie sitzenbleiben müssen.
- Assistent Kindern nicht ohne ihre Einwilligung zum Beispiel beim Heranschieben des Stuhls an den Tisch, beim Essen-Auftun, Ärmel-Hochschieben, Zurechtrücken von Geschirr oder Besteck, beim (Zu-)Füttern oder Besteck-Handhaben, beim Säubern von Gesicht, Händen oder dem Platz.
- Verzichtet auf Belohnungen. Süßigkeiten sind kein geeigneter Nachtisch, nutzt sie auch nicht als Überraschung oder Geschenk.
- Setzt Essensentzug niemals als Sanktion ein.

Verknüpfung der Alltagssituation Essen mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Nutzt das gemeinsame Tischdecken, um Gegenstände wie Suppenteller, Teebecher oder Esslöffel zu benennen. Indem ihr mit den Kindern Wege mehrfach geht, um Gegenstände zu holen, könnt ihr die Kinder gleichzeitig zur Bewegung anregen. Verwendet beim Aufdecken Lagebeschreibungen mit Präpositionen, zum Beispiel: „Die Suppenschüsseln können wir auf/neben/hinter/vor/zwischen die großen Teller stellen.“ Leitet Essenssituationen durch Rituale ein, die die Kinder auswählen, etwa mit einem Essenslied, Fingerspiel, einem einfachen Bewegungsspiel oder einem gemeinsamen Tischspruch.

Achtet auf eine angenehme Atmosphäre für Tischgespräche. Bei Tisch könnt ihr Sinneseindrücke wie das Aussehen, den Geschmack, den Geruch und die Konsistenz der Speisen thematisieren. Nutzt dafür Adjektive wie hart, warm, salzig, sauer, angebrannt, darunter auch seltene, zum Beispiel: knusprig, sämig, zäh, saftig, herb, mild, würzig. Sucht nach Verben für die Verarbeitung von Lebensmitteln: schälen, hacken, rühren, dünsten, frittieren, backen, braten, rösten. Kausales und prozedurales Wissen könnt ihr im Austausch über die Zubereitung einbringen, wenn ihr sagt: „Wir essen hier gerade gedünstete Möhren, die sind weich. Nur wenn sie gekocht sind, sind sie so weich. Rohe Möhren sind hart.“

Im sorbischen/wendischen Siedlungsgebiet könnt ihr Gegenstände zum Essen „talař, łžyca, widlicki“ (Teller, Löffel, Gabel) oder Nahrungsmittel „marchweĵ, klěb, mloko“ (Möhre, Brot, Milch) benennen und „Dobry apetit!“ (Guten Appetit) wünschen.

Erkundet mit den Kindern auf differenzierte Weise Bedürfnisse. Sagt zum Beispiel: „Ich liebe Tomaten, aber in der Soße mag ich die Schale von Tomaten nicht. Wie ist das bei dir?“ Ladet Kinder ein, über ihr Liebessessen oder über für euch ungewohnte Speisen zu sprechen: „Ich habe neulich Tempeh probiert. Kennt ihr das?“ In Kochbüchern findet ihr Anregungen, um Interessantes über Lebensmittel zu erzählen und in verschiedene Esskulturen einzutauchen.

Vielleicht macht es den Kindern Spaß, sich mit euch ein feines Restaurant auszudenken und dabei spielerisch gehobene Sprache zu erkunden, schriftlich Bestellungen aufzunehmen und besondere Tischmanieren auszuprobieren. Sagt zum Beispiel: „Darf ich Ihnen noch etwas nachschenken?“ „Sehr gern, Herr Ober.“

Unterlasst negative Zuschreibungen - wie etwa „Du isst ja wie ein Schweinchen“. Wenn ihr den Eindruck habt, dass ein Kind Schwierigkeiten beim Kauen oder Schlucken hat, könnte es nötig sein, die Ursache dafür zu klären, denn die Mundmotorik spielt eine wichtige Rolle beim Sprechen-Lernen.

Mathematik

Wollt ihr die Kinder in der Essenssituation zur Beschäftigung mit Mathematik anregen, dann könnt ihr mathematische Inhalte aufgreifen:

- Ihr könnt mit den Kindern Mengen schätzen: „Ich schätze, dass hundert Spaghetti auf meinem Teller liegen. Was denkt ihr?“
- Ihr könnt geometrische Formen und Körper entdecken: „Unsere Teller sind rund wie ein Kreis, und die Zwiebeln sind in kleine Würfel geschnitten.“
- Ihr könnt Mengen teilen: „Ich schneide den Kuchen in acht Stücke.“
- Ihr könnt mögliche Zusammenhänge verschiedener Merkmale besprechen: „Freitags gibt es häufig Fisch.“
- Ihr könnt räumliche Begriffe verwenden – „Das Messer liegt rechts neben deinem Teller.“ – und zeitliche Abläufe besprechen: „Was haben wir gestern gegessen?“
- Ausgehend vom aktuellen Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes, könnt ihr kognitiv anregende Dialoge initiieren, zum Beispiel: „Warum hat eine Gabel eigentlich vier Zinken?“ „Was denkt ihr, wie viele Kartoffeln ungefähr so schwer wie eine Melone sind?“ „Was wäre, wenn wir eine Million Kartoffeln am Tag essen müssten, um satt zu werden?“

Körper und Gesundheit

Um die Essenssituationen zur Verknüpfung mit dem Bildungsbereich Körper und Gesundheit zu nutzen, könnt ihr mit den Kindern über gesundes und vollwertiges Essen nachdenken, und darüber, aus welchen Gründen Nahrungsmittel mehr oder weniger gesund sein können, ob man das an ihrer Form, Konsistenz, Farbe, an ihrem Geruch oder Geschmack erkennen kann und woraus sie jeweils im Einzelnen bestehen. Vergleicht mit den Kindern, was wem gut schmeckt, und ermittelt mit ihnen gemeinsam, woraus sich eine vollwertige Ernährung mit allen lebensnotwendigen Nährstoffen zusammensetzt.

Schreibt mit den Kindern gesunde Einkaufslisten und geht mit ihnen einkaufen.

Bereitet ausgewogene Mahlzeiten mit den Kindern zu und sprecht über die einzelnen Bestandteile. Die Kinder können zum Beispiel Brote schmieren und belegen, Kartoffeln schälen, Müslis mischen, Joghurt- oder Quarkspeisen verrühren, Kräuter hacken, Obst und Gemüse waschen, raspeln und schneiden, Eier aufschlagen, trennen und einfache Eierspeisen zubereiten, Teig mischen, kneten, ausrollen und backen.

Ästhetik

Entdeckt die Musik von Sprechversen und Gedichten. Regt die Kinder an, mit der Stimme zu experimentieren, zum Beispiel beliebte Tischsprüche, Verse oder Lieder mal zu flüstern, zu rufen, zu schreien, zu jammern und dabei das Tempo oder die Klangfarbe zu verändern: So langsam oder so schnell wie möglich, mit ganz hoher oder ganz tiefer Stimme sprechen oder singen.

Lasst euch vor dem Essen die Wörter im Munde zergehen und überlegt, wonach sie schmecken, kaut die Wörter und intoniert sie: „Hm-hm-hm Kar-tof-fel-brei, ei ei ei!“ Macht aus Wörtern Musik, zum Beispiel: „Melone, Melemelooo, Melemelaaa, Melemeloonelaaa...“

Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie

In Essenssituationen könnt ihr die Selbstbestimmung der Kinder stärken, indem ihr zum Beispiel sagt: „Du entscheidest selbst, was du dir vom Mittagsbüfett nimmst.“ Seid in engem Austausch mit den Sorgeberechtigten, ob aus gesundheitlichen, religiösen oder anderen wichtigen Gründen bestimmte Nahrungsmittel ausgeschlossen sind, und versucht, euren Speiseplan so zu gestalten, dass einzelne

Kinder keine Ausgrenzungserfahrungen machen. Seht ihr, dass ein Kind vor seinem halbvollen Teller sitzt, sagt ihr: „Wenn du schon satt bist, hörst du auf zu essen. Kein Mensch muss aufessen. Jeder isst nur so viel, wie er möchte. Vielleicht tust du dir morgen erst mal ein bisschen weniger auf und schaust dann, ob du dir noch etwas nachnehmen möchtest.“

Sprecht mit den Kindern darüber, was sie gern essen und was sie nicht mögen. Überlegt gemeinsam, was man tun kann, damit beim Mittagstisch für jedes Kind etwas Leckeres dabei ist, damit die Speisen für alle Kinder reichen und möglichst kein Essen weggeworfen wird. Denkt mit den Kindern bei Tisch darüber nach, warum es so wichtig ist, die Kinder- und Menschenrechte zu achten. Fragt, warum die Rechte eines Kindes verletzt werden, wenn es zum Essen gezwungen oder bei der Aufteilung der Speisen ungerecht behandelt wird.

Philosophie, Ethik und Religion

Gemeinsame Mahlzeiten sind gute Gelegenheiten, um mit den Kindern ins Gespräch über philosophische und religiöse Themen zu kommen. Ihr könnt mit ihnen beispielsweise darüber sprechen, wie die Mahlzeiten zu Hause ablaufen, ob vor dem Essen gebetet wird, was sie zu Weihnachten, am Ramadan oder zum Zuckerfest essen. Erzählt auch, wie es in eurer Kindheit war und wie es jetzt ist. Denkt zusammen darüber nach, warum manche Menschen an Gott glauben und beten, andere aber nicht. Erzählt, was ihr selbst glaubt, und macht dabei immer deutlich, dass man das auch anders sehen kann.

Im Tischgespräch könnt ihr Impulse zu ethischen und philosophischen Themen setzen, zum Beispiel über Armut und Reichtum sprechen, über den Ursprung der Welt nachdenken und mit den Kindern überlegen, was vor der eigenen Geburt oder vor der Entstehung des Universums gewesen sein könnte und wie die Zukunft aussehen wird. Erklärt zunächst nichts, sondern denkt offen nach und fragt die Kinder: „Was denkst du?“ „Habt ihr eine Idee dazu?“ „Wie findest du das denn?“ „Was könnte man denn noch denken?“

Nachhaltige Entwicklung

Entdeckt spielerisch, sinnlich und experimentell, wie das Essen auf eure Teller kommt. Viele Lebensmittel haben lange Reisen hinter sich: Recherchiert, woher sie kommen, wie und womit sie hergestellt werden, wie sie früher erzeugt wurden. Überlegt, was die Menschen in 100 Jahren trinken und essen werden.

Partizipative Bildungsumgebung

Gestaltet die Umgebung so, dass die Kinder an die Dinge, die sie zum Essen brauchen, leicht herankommen, und überlasst es ihnen zu entscheiden, welche Dinge sie zum Essen brauchen. Stellt ihnen zum Beispiel eine vielfältige Auswahl an Besteck zur Verfügung, darunter auch Messer oder Stäbchen und Servietten.

Die Möbel sollten so handlich beschaffen sein, dass Kinder sich eigenständig hinsetzen und Hocker oder Stühle selbst an den Tisch ziehen oder schieben können. Sorgt für Geschirr und Besteck aus Material, das ihr als Erwachsene auch gern benutzt, also Dinge aus Stahl, Porzellan oder (Plexi-)Glas anstatt aus Plastik.

Zum selbstständigen Servieren und Auftun stellt den Kindern Schalen, Kannen, Schüsseln, Servierlöffel und Kellen zur Verfügung, die ergonomisch passen, also klein, durchsichtig und leicht handhabbar sind. So können die Kinder den Füllhöhenstand auch von der Seite erkennen, sich selbst etwas auftun, eingießen und einander assistieren. Enthält der Speiseplan Fotos, erkennen auch Kinder, die noch nicht lesen können, was es gibt und was sie gern essen möchten.

6.1.3 Ausruhen und Schlafen

Im Alltag der Kindertagesbetreuung müssen Kinder sich ausruhen können, denn sie haben das Recht auf Ruhe und Erholung (vgl. Art. 31 UN KRK). Manche Kinder wollen nicht schlafen, andere schon.

Manche Eltern wollen nicht, dass ihre Kinder schlafen, andere schon. Manche Pädagoginnen und Pädagogen sind sicher, dass bestimmte Kinder schlafen müssen, andere nicht.

In der Gestaltung dieser Alltagssituation kommt es darauf an, den Kindern größtmögliche Mitsprache dabei zu einzuräumen, ob, wann, wie und wo sie schlafen oder ruhen wollen, und die Abläufe konsequent an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen.

Risiken sind, dass die individuellen Bedürfnisse der Kinder den Überzeugungen der Erwachsenen widersprechen oder nicht zu den etablierten Abläufen in der Einrichtung passen.

Pädagogisches Handeln

Ziel bei der Gestaltung der Ruhesituation ist, dass Kinder sich ausruhen können, sich ihrer Erholungsbedürfnisse zunehmend bewusstwerden und sie erfüllen können. Deshalb müssen sie selbst entscheiden können, ob, wann, wie und wo sie schlafen oder ruhen. Dabei lernen sie, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen, erleben Selbstbestimmung und Selbstfürsorge.

Eure Aufgabe ist es, die Kinder dabei zu begleiten und die Rahmenbedingungen so anzupassen, dass ihnen beides gelingt: ihr Ruhebedürfnis wahrzunehmen und selbstbestimmt über die Erholungssituation mitzuentcheiden. Das beginnt bereits, wenn die Kinder in der Einrichtung ankommen. Erkundigt euch bei ihnen – oder bei den Eltern, die junge Kinder bringen –, wie sie geschlafen haben, ob sie schon lange wach sind, ob sie noch oder schon wieder müde sind. Damit stärkt ihr die Selbstwahrnehmung der Kinder, erfährt mehr über ihr Befinden und könnt euch im weiteren Tagesverlauf darauf beziehen. Mit den Kindern könnt ihr überlegen, wo und woran sie spüren, dass sie fit und ausgeruht oder müde und gereizt sind, und wie sich das anfühlt.

Im Tagesablauf zeigen viele Kinder, dass sie müde sind und mal eine Pause brauchen – auch ältere Kinder, zum Beispiel im Hort. Je besser ihr sie kennt, desto leichter könnt ihr das wahrnehmen. Damit die Kinder lernen, ihre Rückzugs- oder Ruhebedürfnisse einzuschätzen, könnt ihr sie in diesen Situationen ansprechen und fragen, ob euer Eindruck stimmt, dass sie müde sind. Lasst den Kindern Zeit, damit sie überlegen und nachspüren können, ob sie wirklich müde oder nur abgelenkt sind, weil ihnen etwas durch den Kopf geht. Respektiert die Antworten der Kinder, auch wenn ihr einen anderen Eindruck habt. Vielleicht ist es für ein Kind gerade wichtiger, im Spiel zu bleiben, weil die beste Freundin dabei ist, Ältere es endlich mitspielen lassen oder etwas anderes Priorität hat, das das Kind dazu bringt, die Müdigkeit hintanzustellen.

Wenn Kinder auf die Frage, ob sie sich ein bisschen ausruhen möchten, mit Ja antworten, könnt ihr besprechen, welche Möglichkeiten es gibt, sich sofort auszuruhen. Überlasst es den Kindern zu entscheiden, ob sie schlafen, sich in Ruhe ein Buch anschauen oder sich nur mal ausstrecken wollen bzw. eine Entspannungsphase einlegen möchten, um wieder aufzutanken. Führt auch Bewegungsrituale vor und nach dem Liegen ein, zum Beispiel indem ihr die Kinder dazu anregt, sich richtig zu räkeln, ihren Körper zu strecken und in beide Richtungen so weit wie möglich zu verdrehen.

Sprecht mit den Kindern über die verschiedenen Möglichkeiten, zur Ruhe zu kommen und sich zu erholen. Erwähnt dabei auch Rahmenbedingungen wie Essens- oder Abholzeiten, so dass die Kinder abwägen können, ob sie zum Beispiel vor dem Essen einschlafen möchten und die Mahlzeit dann vielleicht verpassen oder doch nur einen Moment Rückzug brauchen und danach mit den anderen Kindern essen wollen. Je mehr die Kinder daran gewöhnt sind, ihre körperlichen, seelischen und sozialen Bedürfnisse wahrzunehmen und je selbstverständlicher es für sie ist, dass sie sich im Tagesablauf zwischendurch mal ausruhen können, desto eigenständiger werden sie die Ruheinseln des Alltags in Anspruch nehmen.

Viele Menschen sind nach dem Mittagessen müde, aber längst nicht alle. In dieser Phase des Tages könnt ihr unterschiedliche Ausruhangebote machen, zum Beispiel einen kühlen Schlafraum öffnen, in dem Kinder, die das wollen, wirklich einschlafen können, und parallel ruhiges Meditieren oder Vorlesen anbieten. Achtet darauf, dass es zugleich möglich ist, aktiv zu spielen, denn es gibt immer Kinder, die zu diesem Zeitpunkt nicht das körperliche Bedürfnis haben, sich auszuruhen. Begleitet die

Kinder bei ihren Entscheidungen und spricht mit ihnen darüber, wie und wo sie Müdigkeit und Wachsein spüren, ob sie Lust haben, sich auf das Sofa zu kuscheln, oder lieber draußen spielen möchten.

Während der Kindheit verändert sich das Ausruhedürfnis und Schlafverhalten mehrmals. Zudem wirken sich die Gewohnheiten und Tagesabläufe der Familien unmittelbar darauf aus, wie viel Ruhe oder Schlaf die Kinder tagsüber haben. Ihr müsst die Kinder also immer wieder neu dabei unterstützen, für sich selbst herauszufinden, was sie gerade brauchen.

Tauscht euch auch mit den Familien regelmäßig über die Ruhebedürfnisse und Schlafgewohnheiten der Kinder aus und besprecht, wie in der Familie und in der Einrichtung darauf bestmöglich Rücksicht genommen werden kann. Die Kinder sind es in ihren Familien gewohnt, auf je eigene Weise zu ruhen und zu schlafen. Manche Kinder schlafen sehr früh allein in einem eigenen Raum, andere schlafen mit ihren Geschwistern oder Eltern im selben Zimmer, vielleicht in einem Familienbett. Manche Kinder schlafen nah am Körper der Bezugsperson, andere allein in einem Bett, mit oder ohne Kissen, unter Decken oder in Schlafsäcken, bodennah auf Matratzen, in Gitterbetten oder Hochbetten, mit Baldachin, Betthimmel oder unter einer hohen Zimmerdecke, mit oder ohne Nachtlicht, mit oder ohne Nachthemd, T-Shirt oder Schlafanzug.

Erkundet schon bei der Eingewöhnung und dann immer wieder neu, wie die Kinder zu Hause gewöhnlich schlafen und welche Ruhe- und Einschlafrituale es in den Familien gibt. Sprecht mit den Erziehungsberechtigten und Kindern über Unterschiede zwischen den Ruhe- und Schlafsituationen in der Einrichtung und zu Hause. Vielleicht verändert ihr danach sogar eure Ausruh- und Schlafbedingungen in der Einrichtung, damit es für einzelne Kinder leichter ist, zur Ruhe zu kommen. Sollte euch auffallen, dass der Wunsch von Eltern, bezogen auf das Ruhen und Schlafen ihres Kindes in der Einrichtung, nicht mit dem Verhalten des Kindes übereinstimmt, dann sucht umgehend das Gespräch mit den Eltern und schildert, wie ihr das Schlafbedürfnis des Kindes wahrnehmt.

Praxisbeispiel

Renées Nickerchen

Renée schaut verträumt durch die Gegend. Ihre Malstifte, mit denen sie eben noch zeichnete, liegen unberührt auf dem Tisch. Immer öfter bleibt ihr Blick am Schnullerbrett hängen. Erzieherin Rosa, die gerade mit einer Gruppe von sechs anderen Kindern spielt, bemerkt Renées Müdigkeit, entschuldigt sich bei den anderen Kindern, kommt zum Tisch und spricht Renée leise an: „Bist du müde?“ Erst reagiert Renée nicht, dreht dann langsam den Kopf zu Rosa und schaut sie an. „Möchtest du dich ein bisschen hinlegen? Ich kann dir dein Mittagessen aufheben“, sagt Rosa und wartet ab. Renée schweigt und schaut Rosa weiter an. „Möchtest du deinen Schnuller und ein bisschen ausruhen? Soll ich dir was vorlesen?“ Sofort nickt Renée. „Na, dann komm“, sagt Rosa. Beide stehen auf, holen den Schnuller und ein Vorlesebuch, bevor sie hinüber in die Ruheecke gehen. Rosa sagt zu den anderen Kindern, die von ihrem Spiel aufschauen: „Habt ihr Lust, zusammen ein Buch anzugucken? Auf unserem großen Sitzsack haben wir noch Plätze frei.“ Renée kuschelt sich, halb liegend, halb sitzend, schon an Rosa. Während Rosa leise beginnt, eine Geschichte vorzulesen, nuckelt Renée mit geschlossenen Augen an ihrem Schnuller. Johanna, Pepe, Melina und Wolodja gesellen sich dazu und machen es sich drum herum auf dem großen Kissen gemütlich. Nach einer guten Viertelstunde schlägt Renée die Augen auf und schaut im Raum umher. Rosa sagt: „Da brauchtest du ja wirklich mal eine Pause. Du bist beim Vorlesen sogar eingeschlafen. Willst du jetzt dein Bild weitermalen?“ Renée nickt, nimmt den Schnuller aus dem Mund, geht zum Tisch und malt weiter. Rosa liest den anderen Kindern noch eine weitere kurze Geschichte vor.

Aussagen von Kindern

„Ich finde nicht gut, dass man schlafen muss, obwohl man nicht müde ist. Wenn wir manchmal ein bisschen zu laut sind – denn kleine Kinder können noch nicht so gut flüstern – sagen sie: „Noch eine Chance“, sonst werden wir auseinandergelegt. Manchmal kann ich gar nicht schlafen, weil ich zu aufgeregt bin. Ich würde gut finden, dass die Kinder, wenn es wirklich nicht geht, sie dann leise zu

den Erzieherinnen gehen und sagen können: Ich kann nicht einschlafen und dann rausgehen dürfen und ein Buch kriegen.“ (Blanca)

„Mittags soll man sich hinlegen, aber die Größeren müssen nicht. Ich will nicht im Bett liegen, sondern wie die Großen im Hof spielen. Gut finde ich, dass manchmal eine Geschichte vorgelesen wird oder ein Lied gesungen wird und dann die Decken wie so ein Wind von oben runterkommen. Aber das ist das einzige, was ich beim Schlafen mag. Ich wünsche mir, dass man, wenn man überhaupt nicht müde ist, auch auf den Hof kann, wie die anderen.“ (Felicitas)

„Ach ja, den Schlafraum mag ich gar nicht. Da sind so komische Betten. Der Raum ist immer abgeschlossen, da dürfen wir nicht rein, außer wenn Schlafenszeit ist, oder wenn Fasching ist, dann sind da Luftballons.“ (Benito)

Vorsicht

- Ignoriert oder übergeht die Bedürfnisse der Kinder nach Ruhe und Erholung nicht.
- Haltet Kinder nicht vom Ruhen oder Schlafen ab und weckt schlafende Kinder nicht – es sei denn, es gibt einen triftigen Grund. Entspricht der Kindeswille nicht dem Elternwillen, müsst ihr im Dialog mit dem Kind und den Eltern sorgfältig abwägen, was dem Wohl des Kindes entspricht.
- Verzichtet auf eine Möblierung, die die Möglichkeit zum selbstständigen Aufstehen von Kindern einschränkt, zum Beispiel eng nebeneinander geschobene Betten oder Matratzen und Gitterbetten, denn alle Kinder müssen den Schlaf- und Ruheraum jederzeit verlassen können.
- Wenn ihr zum Ausruhen oder Schlafen der Kinder in der Einrichtung das Licht dämpft, dann achtet darauf, dass ihr die Räume nie komplett abdunkelt, sondern lasst immer Licht.
- Enthaltet Kindern Gegenstände nicht vor, die sie zur Beruhigung oder Entspannung nutzen wollen, zum Beispiel Schnuller, Tuch, Kuscheltier oder ein Buch.
- Überredet oder zwingt die Kinder in keiner Situation, sich auszuziehen, sich hinzulegen, eine Decke über sich auszubreiten, die Augen zu schließen oder liegenzubleiben, und fordert sie nie dazu auf einzuschlafen, sondern lasst sie das selbst entscheiden und ausprobieren.
- Assistenten Kindern beim Entspannen, Ruhen oder Einschlafen immer grenzwahrend. Drängt Kindern nie körperliche Nähe oder Berührung auf, legt nicht ungefragt Hände, Tücher, Kissen oder Decken auf ihre Körperteile, schaut ruhende Kinder nicht unverwandt an, legt oder setzt euch nicht direkt neben die Kinder und streichelt sie nicht in den Schlaf – es sei denn, das ist explizit ihr Wunsch.

Verknüpfung der Alltagssituation Ausruhen und Schlafen mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Um das Sprechen über den Schlaf anzuregen, könnt ihr nach Wörtern suchen, mit denen Müdigkeit, Wachheit und Möglichkeiten des Ausruhens differenziert ausgedrückt werden können, zum Beispiel: schlapp, erschöpft, frisch, hinlegen, einkuscheln, dösen, chillen, abhängen. Fragt die Kinder, welche Wörter sie kennen.

Mit Traum- oder Fantasiereisen verbindet ihr Sprachverständnis und Körperwahrnehmung. Wählt beim Vorlesen oder Erzählen Geschichten aus, zu denen es keine oder möglichst wenig Bilder gibt. So werden die Kinder nicht durch Bilder im Buch abgelenkt, sondern können sich ganz auf ihre inneren Bilder konzentrieren. Vertraut beim Vorlesen oder Erzählen auf die Ausdruckskraft eurer Stimmen. Dann können sich die Kinder auch in eine Geschichte einfühlen, die sie nur in Teilen verstehen.

Erkundet, lernt und singt Schlaf- oder Wiegenlieder, die in den Familien gesungen werden. Auch Lieder in Sprachen, die Kinder nicht kennen, wirken mit ihrem Sprachklang auf sie. Wenn ihr Hörspiele nutzt, achtet darauf, dass sie eine ruhige Atmosphäre vermitteln.

Nach dem Ausruhen können Träume, unterschiedliche Schlafgewohnheiten oder Gefühle besprochen werden. So kommt ihr ins gemeinsame Erzählen und Nachdenken.

Ästhetik

Wenn ihr rund um Schlaf- und Ruhesituationen ästhetisch-künstlerische Prozesse anregen wollt, dann könnt ihr mit den Kindern beispielsweise die Lieblingsschlaf- und Wiegenlieder der Familien zusammentragen, aufnehmen, hören und singen. Ihr könnt auch gemeinsam Einschlaf- und Aufwachmusik oder Entspannungsmusik erfinden und selbst produzieren, zum Beispiel mit Gong, Klangschalen oder Zimbeln (Fingerbecken). Ihr könnt Bilder oder Gemälde(-ausschnitte) von schlafenden Lebewesen – Menschen, Tieren, Pflanzen – und Dingen auf Stillleben sammeln und sie beim Ausruhen betrachten. Ihr könnt imaginieren und spekulieren, zum Beispiel: „Was denkt ihr: Wie schlafen Menschen eigentlich? Hier und anderswo? Wie schlafen Tiere? Schlafen Pflanzen, Steine und Kuscheltiere auch? Wie sehen perfekte oder ungewöhnliche Orte zum Schlafen und Ausruhen aus? Wo schläft ihr selbst am liebsten?“

Partizipative Bildungsumgebung

Ob es einen eigens dafür vorgesehenen Ruheraum in der Einrichtung geben muss oder nicht, das hängt vom Entwicklungsstand der Kinder ab. In der Regel schlafen Kinder ab zirka vier Jahren tagsüber nicht mehr fest ein. Also müssen sich die Ausruhmöglichkeiten in den Räumen verändern und an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden. Entspannung ist die Voraussetzung für Ruhe und Schlaf, daher müssen sich Kinder in diesen Räumen sicher aufgehoben fühlen, damit sie sich entspannen können.

Krippenkinder schlafen häufig mehrmals am Tag. Für sie ist es wichtig, einen ruhigen, nicht zu hellen, gut durchlüfteten und nicht zu warmen Ruheraum zu haben, in dem sie sich hinlegen und einschlafen können. Wählt dafür einen Raum, in den von außen wenige Geräusche dringen, der sich also möglichst nicht direkt neben oder unter einem Flur, Bewegungsraum oder einer Werkstatt befindet. Kinder, die nicht schlafen, sollten möglichst nicht in ihren Aktivitäten dadurch eingeschränkt werden, dass andere Kinder ruhen oder schlafen wollen. Nutzt den Ruheraum auch zu anderen Tageszeiten, zum Beispiel als Kuschelraum, zum Bauen mit Schaumstoffwürfeln oder zum Bücher-Anschauen und Lesen.

Kinder sollten jederzeit Zugang zu ihrem Ruheplatz haben und sich hinlegen können, wenn sie müde sind. Sicherheit und Entspannung empfinden sie eher, wenn sie immer wieder am selben Ort schlafen oder ruhen können, wenn die Bedingungen vertraut sind und die Umgebung heimelig ist. Bettdecken von zu Hause, ein Kissen mit einem Familienbild darauf oder das eigene Kuscheltier tragen dazu bei.

Der Ruheraum, in dezenten Farben gehalten, sollte etwas abgedunkelt, aber nicht ganz dunkel sein. Am besten ist es, wenn die Kinder ihren Schlafort selbst wählen und aussuchen können, worauf sie am liebsten schlafen: auf einer bodennahen Matratze, in einem Körbchen oder in einer Schlafhöhle. Die Schlafplätze müssen so gestaltet sein, dass die Kinder sie jederzeit selbst verlassen können.

Für sehr junge Kinder, die tagsüber mehrmals schlafen, könnt ihr einen Kinderwagen zum Schlafen anbieten, der im Ruheraum steht oder vor dem Fenster geparkt ist. Manche Kinder schlafen auch gern in Tragetüchern, eng am Körper von Erwachsenen. Wenn das Kind, seine Familie und ihr damit einverstanden seid, ist das vielleicht eine gute Möglichkeit für ein kleines Nickerchen zwischendurch.

Außer im Ruheraum sollten auch an anderen Orten Rückzugs- und Ruhebereiche zur Verfügung stehen. Auf diese „Ausruhinself“ können die Kinder sich während des Spiels kurz zurückziehen, auftanken und dann wieder zurückkehren. Hierfür eignen sich gemütliche Sofas, Sessel, Sitzsäcke, Matratzenecken, Körbe, Höhlen oder Zelte, die die Kinder zum Spielen, aber auch zum Ruhen gebrauchen können.

6.1.4 Bad und Hygiene

Waschen, Toilettengang und Wickeln, Zähneputzen und Eincremen sind zentrale Autonomiesituationen für Kinder, denn es geht um ihre Körper und deren Grenzen, um

selbstbestimmten Körperkontakt und um zunehmende Selbstständigkeit. Zugleich erleben Kinder sich in Beziehung zu Erwachsenen, erlernen Konventionen und entwickeln Schamgefühl.

Junge Kinder benötigen noch viele Pflege- und Assistenzhandlungen. Werden Kinder gewickelt oder brauchen sie Hilfe beim Toilettengang, verbringen Fachkräfte viel Zeit im Bad.

Risiken für Kinder in dieser Situation sind die Missachtung ihrer Privatsphäre, Zwang und Druck, grenzverletzende Handlungen und unangemessener Körperkontakt.

Pädagogisches Handeln

Ziel in der Bad- und Hygienesituation ist es, dass Kinder selbstbestimmt entscheiden, wann sie auf die Toilette gehen, ihre Körper säubern oder pflegen und von wem sie berührt werden. Damit sie das lernen, müssen sie sich darauf verlassen können, dass ihre Privatsphäre und ihr Körpergefühl respektiert werden und dass ihnen von Erwachsenen ausschließlich grenzwahrend assistiert wird.

Kinder müssen ihre Körper wertungsfrei spüren und ihrem Interesse an den eigenen Ausscheidungen unvoreingenommen nachgehen können. Hygienehandlungen wie Hände, Körper und Gesicht waschen, duschen, kämmen, eincremen, Po abwischen und Zähne putzen müssen sie verantwortlich selbst und ohne Druck von außen ausführen können. Wenn junge Kinder nicht gewickelt werden möchten oder nicht auf die Toilette gehen wollen, dürft ihr sie nicht dazu zwingen. Handelt solche Situationen durch feinfühlig Interaktionen mit den Kindern aus.

Manche Eltern legen besonders großen Wert darauf, dass ihre Kinder sauber sind und bleiben. Erklärt ihnen verständlich, warum die Selbstbestimmung, Welterkundung und das Lernen der Kinder mindestens genauso wichtig sind wie die Hygiene.

Toilette

Viele Kinder gehen mit Vergnügen allein auf die Toilette und wischen sich selbst den Po ab. Sie unterhalten sich gern über „Pipi und Kacka“ und haben daran großes Interesse. Achtet darauf, dass Kinder jederzeit Zugang zu einer funktionierenden, sauberen, sichtgeschützten und kindgerecht schließbaren Toilette haben, in der es Toilettenpapier gibt. Rufen Kinder euch zum Po-Abwischen, dann kommt dieser Bitte direkt nach, erklärt ihnen jeden eurer Handlungsschritte und vergewissert euch dabei immer wieder, ob die Situation für die Kinder in Ordnung ist.

Wenn Kinder ohne Windeln einnässen oder einkoten, dann gestaltet die Situation so, dass sie sofort Unterstützung beim Säubern sowie Wechselsachen bekommen, dass sie Diskretion und Achtung ihrer Würde und Privatsphäre erleben und dass sie auf keinen Fall beschämt, vorgeführt oder bestraft werden.

Hände und Gesicht waschen

Betrachtet das Gesicht- und Händewaschen nicht nur als Hygienehandlung, sondern greift die kindliche Lust am Wasser und das Interesse an Seife auf. Ermöglicht den Kindern das Spielen und Experimentieren mit Wasser im Bad. Wascht eure Hände gleichzeitig mit den Kindern und beschreibt dabei, was ihr tut. Ihr könnt Gespräche über Schaum, unsichtbare Keime, die Fließrichtung des Wassers initiieren oder euch laut denkend selbst fragen, woher eigentlich das Wasser kommt oder wohin das Abwasser verschwindet.

Mundhygiene

Wenn ihr euch mit Kindern und Familien für das Zähneputzen in der Einrichtung entschieden habt, dann achtet darauf, dass jedes Kind seine eigene Zahnbürste mit Becher an einem vertrauten Ort vorfindet. Sorgt dafür, dass alle Kinder sich beim Zähneputzen im Spiegel sehen können. Putzt euch die Zähne gemeinsam mit den Kindern und assistiert mit Wörtern.

Nase putzen, Gesicht abwischen und eincremen

Stattet jeden eurer Räume in der Einrichtung mit kleinen Handspiegeln, Taschentüchern oder Feuchttüchern aus, zu denen die Kinder Zugang haben. Wenn Kindern die Nase läuft, wenn sie im Gesicht schmutzig sind oder eingecremt werden müssen, zum Beispiel zum Sonnenschutz oder aus medizinischen Gründen, dann ermöglicht es ihnen, so viel wie möglich selbst zu übernehmen und sich dabei möglichst im Spiegel zu sehen. Bevor ihr ein Kind mit der Hand, einem Tuch oder Lappen berührt, fragt ihr es nach seinem Einverständnis, lasst besondere Vorsicht walten, erklärt ihm jede eurer Handlungen und vergewissert euch, ob die Situation für das Kind in Ordnung ist.

Wickeln

Wenn ein Kind, das gewickelt wird, neu in die Einrichtung kommt, lasst euch von der eingewöhnenden Person zeigen, wie sie das Kind wickelt, und übernimmt einzelne Pflegehandlungen Schritt für Schritt. Seid besonders aufmerksam dafür, ob das Kind signalisiert, dass es mit eurer Anwesenheit einverstanden ist, etwa indem es euch anschaut, anlächelt oder sich abwendet und anfängt zu weinen.

Braucht ein Kind eine frische Windel, dann achtet darauf, womit das Kind in dieser Situation gerade beschäftigt ist. Unterbrecht den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes nicht abrupt. Hockt oder setzt euch neben das Kind, wartet kurz, sucht Blickkontakt, berührt es vielleicht an der Schulter und spricht es freundlich an. Fragt, ob das Kind mit ins Bad kommen möchte, um die Windel zu wechseln. Möchte es nicht, könnt ihr zum Beispiel ankündigen, dass ihr in zwei Minuten noch einmal fragen werdet, und anbieten, das Kuscheltier zum Wickeln mitzunehmen. Oder ihr fragt, ob eine andere Person aus dem Team das Kind wickeln soll, wenn das möglich ist.

Lasst die Kinder möglichst viel selbst machen, zum Beispiel auf den Wickelplatz hochkrabbeln, eine frische Windel oder ein Feuchttuch aus den Boxen nehmen, den Body öffnen oder die Windelkleber aufziehen. Wartet auf die Zustimmung der Kinder, bevor ihr sie an die Hand nehmen, tragen oder auf den Wickeltisch heben wollt. Begleitet sprachlich, was die Kinder tun und was ihr tut: „Ziehst du dir deine Strumpfhose heute selbst aus? Das ist ja ganz schön schwierig.“ Oder: „Jetzt nehme ich ein Feuchttuch, da wird deine Haut ein bisschen kalt. Ok?“ Signale des Kindes könnt ihr verbalisieren, zum Beispiel: „Da zeigst du mir deinen Fuß.“ Sprecht handlungsbegleitend und leitet das Kind kleinschrittig an: „Jetzt kannst du dich auf den Bauch drehen. Dann kommt der erste Fuß auf die Treppe, nun der zweite Fuß. Jetzt kannst du vom Wickeltisch runterklettern.“ Verwendet die bildungssprachlichen Begriffe für Körperteile und deren Funktionen, zum Beispiel Penis und Vulva statt Piepmatz und Mumu. Akzeptiert umgangssprachliche Bezeichnungen der Kinder, aber korrigiert abwertende Begriffe.

Auch wenn es für euch Routine ist: Gestaltet jede Wickelsituation als kommunikative und vertrauensbildende Eins-zu-eins-Situation. Vergesst nicht, dass sie für die Kinder Momente sind, in denen ihr intime und empfindliche Körperstellen berührt.

Praxisbeispiel

Schnell mal aufs Klo?

Ahmad und seine Freunde sind ins Spiel vertieft. Da sieht der Erzieher Laurenz, dass Ahmad auf dem Boden hin und her rutscht. Er weiß, dass der Junge seit kurzem keine Windel mehr trägt. Zwar möchte er das Spiel nicht unterbrechen, befürchtet aber, dass Ahmad einnässen könnte. Also hockt er sich neben die spielenden Kinder. Ahmad fragt: „Willst du mitspielen?“ „Ja, gleich“, antwortet Laurenz. „Wollt ihr die kleine Pause nutzen und kurz aufs Klo gehen?“ Ahmad schaut zur Tür des Bades, zu Laurenz und zu den Spielautos. „Soll ich auf dein Auto aufpassen, und du gehst schnell?“, schlägt Laurenz vor. Ahmad nickt, reicht Laurenz sein Auto und rennt los. Als er nach einiger Zeit noch nicht wieder da ist, sagt Laurenz zu den Kindern: „Ich geh auch mal kurz ins Bad.“ Mit dem Auto in der Hand macht er sich auf den Weg und fragt im Bad: „Ahmad, kann ich reinkommen?“ „Ja“, sagt der Junge. Laurenz öffnet die Kabine und sieht: Ahmad sitzt auf der Toilette und schaut auf seine Unterhose, die nass ist. „Ah, die Hose ist nass, oder?“ fragt Laurenz. „Kann ich dir helfen?“ „Ich brauch ‘ne neue“, sagt Ahmad. „Ich hol dir eine“, bietet Laurenz an, bringt eine Wechselhose und

bleibt bei Ahmad, bis der sich umgezogen hat. Sie reden darüber, dass es manchmal nicht so leicht ist, schnell genug auf die Toilette zu kommen. Besonders, wenn ein Spiel gerade spannend ist.

Aussagen von Kindern

„Eigentlich soll man Bescheid sagen, wenn man aufs Klo geht. Es gibt ein großes Klo für die Erzieherinnen und viele kleine. Die sind super, die Klos. Im Bad können wir uns mit so dicken Stiften anmalen. Wir wollen immer beim Wickeln zugucken, wenn die Kleinen gewickelt werden, aber das dürfen wir nicht. Weil das für das Kind unangenehm ist. Zähneputzen müssen wir nicht.“ (Lovis)

„Mich stört sehr, dass die Klos keine Türen haben. Mädchen und Jungen sind da zusammen. Es gibt auch nur zwei Klos. Die sind oft besetzt. Da machen sich viele in die Hosen, weil sie so lange warten müssen. Es stinkt dann auch. Oft ist ein Mädchen vor mir, das so lange da drin ist, und dann hat mich die Erzieherin angemeckert, warum ich noch nicht auf der Toilette war. Ich wünsche mir, dass es mehr Klos gibt, die auch Türen haben und dass man so ein Riechspray hat, zum Beispiel in Zitrone.“ (Smilla)

„Ich finde das nicht schön, die Jungs kommen immer rein, wenn ich auf dem Klo sitze. Die Jungs sagen immer: liiih, die hat ihr Geschäft gemacht.“ (Cile)

„Im Hort sind die Toiletten immer sehr ekelhaft, es stinkt. In der Coronazeit wurde dann öfter geputzt, wegen Hygiene, das war besser. Die Erwachsenen haben eine eigene Toilette, so mit Blumen, ganz sauber alles, es riecht frisch. Obwohl die Toilette offen ist, dürfen wir sie nicht benutzen, es ist vollkommen verboten. Ich finde das ungerecht. Auch wenn es eine Warteschlange vor den Kinderklos gibt, dürfen wir die Erwachsenentoilette nicht benutzen, auch wenn sie frei ist. Ich habe es trotzdem heimlich gemacht.“ (Benito)

Vorsicht

- Stellt Schutz- und Förderrechte nicht automatisch vor die Selbst- und Mitbestimmungsrechte eines Kindes.
- Drängt Kinder nicht, auf den Topf oder die Toilette zu gehen, und verbietet es ihnen nie. Betretet eine Toilettenkabine nicht ohne die Zustimmung der Kinder.
- Beschämt Kinder nicht, zum Beispiel durch Vergleiche oder Bloßstellen – „Hu, hier müffelt’s, da hat einer von euch wohl volle Hosen!“ –, durch Unterstellungen oder Bestrafungen. Vermeidet es, abwertend oder mit Ekel über Ausscheidungen zu sprechen.
- Verzichtet auf unangekündigte oder grobe Berührungen und fasst Kinder nicht gegen ihren Willen an. Fixiert beim Naseputzen oder Mundabwischen nicht ihre Nacken oder Köpfe und hält Körperteile von Kindern nicht fest.
- Vermeidet es, Kindern an ihrer Stelle die Zähne zu putzen oder nachzuputzen, sie ungefragt oder gegen ihren Widerstand zu waschen, sie mit einem Lappen abzuwischen oder einzucremen.

Verknüpfung der Alltagssituation Bad und Hygiene mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Wollt ihr die Bad- und Hygienesituation nutzen, um die sprachliche Entwicklung von Kindern zu unterstützen, dann benennt soziale Signale eines Kindes für die anderen Kinder, zum Beispiel: „Eli hat die Tür geschlossen, weil sie auf der Toilette allein sein möchte.“ Unterstützt Kinder bei der Verbalisierung ihrer Bedürfnisse: „Soll ich dir die Haare kämmen? Oder möchtest du es allein machen?“ Ihr könnt auch Sinnesempfindungen und physikalische Eigenschaften thematisieren, indem ihr sie mit basalen – zum Beispiel warm, kalt, nass – und komplexen – zum Beispiel lauwarm, eiskalt, tropfnass – Wörtern benennt.

Wenn ihr darüber spricht, womit man welche Körperteile pflegt und was man mit unterschiedlichen Körperteilen alles machen kann, unterstützt ihr das Verständnis und den Ausdruck von Instrument-

Verhältnissen. Vor dem Spiegel könnt ihr auch über Teil-Ganzes-Verhältnisse sprechen: „Das Auge besteht aus...“ Durch gemeinsames Grimassieren, Zungenrollen oder mit der Geschichte von Frau Zunge könnt ihr die Mundmotorik aktivieren.

Zur Literalitätsentwicklung von Kindern könnt ihr in der Bad- und Hygienesituation beitragen, wenn ihr mit ihnen Beschriftungen auf persönlichen Utensilien und Kosmetikartikeln entdeckt. Mit Liedern und Reimen könnt ihr die Hygieneentwicklung begleiten.

Mathematik

Wollt ihr die Kinder in Bad- und Hygienesituationen zur Beschäftigung mit Mathematik anregen, dann könnt ihr mathematische Inhalte mit dem Erkunden des Körpers verknüpfen, zum Beispiel: „Wir alle haben zwei Augen, zwei Beine, zehn Finger, aber nur eine Nase.“ Beim Händewaschen könnt ihr mit den Fingern rechnen: „Schaut mal, ich wasche mir zwei Finger von meiner linken Hand und drei Finger von meiner rechten Hand. Könnt ihr das auch? Zählt mal, wie viele Finger ihr dann wascht.“

Kinder füllen gern Wasser um. Das könnt ihr sprachlich begleiten: „Sieh mal, Üwen, Egon gießt das Wasser aus dem schmalen, hohen Becher in den breiten, flachen. Obwohl es immer noch genauso viel Wasser ist, sieht es jetzt aus, als wäre es weniger. Wieso ist das denn eigentlich so?“ Die zeitliche Dauer verschiedener Aktivitäten könnt ihr durch Zählen messen, zum Beispiel: „Ob es fürs Händewaschen reicht, wenn wir gemeinsam vorwärts bis 10 und rückwärts von 10 zählen? Ich probiere mal, ob meine Hände dann sauber sind.“ Ihr könnt auch kognitiv anregende Dialoge initiieren. Geht dabei möglichst immer vom aktuellen Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes aus. Fragt zum Beispiel:

- „Ich stelle mir gerade vor, wie es wäre, wenn wir oben viele und unten nur wenige Zähne hätten.“
- „Warum haben Kinder eigentlich weniger Zähne als Erwachsene?“
- „Was denkt ihr: Sind unsere Körper symmetrisch?“

Körper und Gesundheit

Wenn ihr mit den Kindern im Bad über Körper und Gesundheit ins Gespräch kommen wollt, könnt ihr mit ihnen Körperteile, Sinnesorgane und ihre Funktionen benennen, zum Beispiel die Knochen und Nerven der Gliedmaßen – Elle, Speiche, Musikantenknochen, Schienbein, Achillesferse usw.

Überlegt mit den Kindern auch, wie Hygiene und Gesundheit zusammenhängen und zum Beispiel - ohne zu dramatisieren -, was Bakterien, Viren und Pilze sind.

Natur und Technik

Wenn ihr die Kinder im Bad zur Beschäftigung mit Technik und Naturwissenschaft anregen wollt, dann könnt ihr mit denjenigen, die das interessant finden, Wasser mit Lebensmittelfarbe färben und in verschiedene Gefäße schütten; die Technik der Wasserspülung ergründen; über „Pipi und Kacka“ im Zusammenhang mit Verdauung und Ernährung nachdenken; beim Händewaschen darüber sprechen, wozu man Seife braucht und wie sie wirkt, oder kognitiv anregende Dialoge führen, zum Beispiel über folgende Fragen:

- Warum fließt Wasser eigentlich abwärts und nicht nach oben?
- Wieso bildet sich über dem Abfluss eigentlich ein Strudel? Das Wasser könnte doch von allen Seiten gleichmäßig in den Abfluss fließen.
- Ich frage mich, wo unsere Ausscheidungen eigentlich hingehen, wenn wir es im Klo runterspülen?
- Warum heißen Silberfischchen eigentlich Silberfischchen?

Gemeinsam könnt ihr ein kleines Klärwerk oder einen Hydraulikarm mit Schläuchen und Spritzen bauen.

Ästhetik

Beim Händewaschen könnt ihr das, was ihr seht oder tut, in einfachen Melodien singen – zum Beispiel auf „Alle meine Entchen“, nach eurem Lieblings-Ohrwurm oder einfach nur mit zwei, drei verschiedenen Tönen –, indem ihr die Silben oft wiederholt. Probiert es mal aus: „Wasserhahn, Wasserhahn, Wahahahahasserhahn...“

Nachhaltige Entwicklung

Wenn ihr mit Kindern über Nachhaltigkeit im Waschraum nachdenken wollt, könnt ihr sie fragen: „Wie sehen Toiletten bei uns und anderswo aus? Wie gehen eigentlich die Astronauten im Weltall auf die Toilette? Wie sah wohl das Klo bei Schneewittchen und den sieben Zwergen aus? Gibt es überall auf der Welt Toilettenpapier? Wieso ist das Wasser aus der Leitung so sauber, dass wir es trinken können? Ist das überall so? Kann schmutziges Wasser wieder sauber werden, und wie wäre das möglich? Könnte Wasser, wenn wir es laufen lassen würden, irgendwann alle sein? Wie wäre es wohl, im Wasser oder ohne Wasser zu leben?“ Ihr könnt mit den Kindern, die das interessiert, auch kleine Aktionen oder größere Projekte anstoßen, zum Beispiel Wasser drinnen und draußen fotografieren.

Partizipative Bildungsumgebung

Gestaltet die Badezimmer als eigene Spiel-, Erfahrungs- und Bildungsräume. Nutzt Waschbecken für vielfältige Sinneserfahrungen und Erkundungsprozesse der Kinder. Wenn ihr die Möglichkeit habt, Bäder neu zu planen oder umzugestalten, dann achtet darauf, dass es genug Platz gibt, um dort gleichzeitig zu spielen und zu erkunden, aber auch in Ruhe auf der Toilette zu sitzen.

Ihr könnt verschiedene Materialien zum Experimentieren mit Wasser und Seife zur Verfügung stellen: Schwämme, Trichter, Schläuche, Messbecher in unterschiedlichen Größen, Plastikflaschen, Stopfen, Kellen, Wasserräder, Siebe, Rinnen, Lebensmittelfarben und Regenmäntel als Nässeschutz. Besorgt verschiedene Arten von Seife, sodass das Waschen zum Genuss für die Kinder wird.

Sorgt dafür, dass alle Toiletten Trennwände und Türen haben, damit die Kinder in jedem Alter entscheiden können, ob sie sie auflassen oder schließen wollen. Die persönlichen Utensilien der Kinder im Bad – Handtücher an Haken, Becher, Boxen, Fächer, Haar- oder Zahnbürsten – sollten nicht mit Symbolen, sondern mit den Namen oder Bildern der Kinder gekennzeichnet sein. Toiletten, Waschbecken und Spiegel müssen sich auf Kinderhöhe befinden. Oder es müssen Tritthocker zur Verfügung stehen.

Wickeltische müssen für die Kinder selbstständig über eine Leiter oder Stufen erreichbar sein. An Windeln, Cremes und Wechselutensilien sollten die Kinder selbst herankommen können. Wenn ihr einen Spiegel horizontal über dem Wickeltisch anbringt, können die Kinder eure Pflegehandlungen und ihre Körper beobachten. Wickeltische sollen so stehen, dass hereinkommende Personen dort liegende Kinder nicht direkt sehen.

6.2 Situationen, in denen Themen der Kinder im Mittelpunkt stehen

Situationen wie Dialogisches Lesen, pädagogische Angebote, Kinderkreise, das Aushandeln von Regeln, Planungsprozesse mit Kindern und Ausflüge sind per se darauf ausgerichtet, Kinder in ihrer kognitiven, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung zu unterstützen und Bildungsprozesse anzuregen. Das gelingt besonders gut, wenn die Themen und Interessen der Kinder im Mittelpunkt dieser Situationen stehen.

6.2.1 Dialogisches Lesen

Die gemeinsame Beschäftigung mit einem Buch ist eine Situation geteilter Aufmerksamkeit. Sie eröffnet die Möglichkeit, miteinander in den Dialog zu treten. Dazu kann jedes Buch dienen, unabhängig davon, wie hoch der Bild- oder Textanteil ist. Das Buch ist der Anlass, um gemeinsam

über Themen, Fragen, Erzählungen, Ansichten und Vorstellungen der Kinder zu sprechen und zu spekulieren.

Beim Dialogischen Lesen stehen die Redebeiträge der Kinder und euer aktives Zuhören im Mittelpunkt, nicht das Vorlesen selbst. Lasst den Kindern Zeit, folgt ihren Gesprächsangeboten und Bedürfnissen.

Pädagogisches Handeln

Wollt ihr die sprachliche Entwicklung der Kinder durch Dialogisches Lesen ausgehend von ihren Themen unterstützen und erleichtern, dann bezieht sie als aktive Partnerinnen und Partner in das Auswählen, Vorlesen und Betrachten des Buches ein. Sorgt dafür, dass sie sich geborgen und ernst genommen fühlen. Je jünger sie sind und je weniger Wortschatz ihnen zur Verfügung steht, desto wichtiger sind Bilder und die überschaubare Handlung des Buches.

Betrachtet die Bilder mit den Kindern, erzählt oder lest die Geschichte vor und ermuntert die Kinder zum Sprechen: Erzählt von euch, formuliert offene Fragen, greift Aussagen der Kinder auf und erweitert sie. Erfindet neue Episoden oder Charaktere. Wenn ihr bestimmte Fragemethoden oder Sprachlehrstrategien (z.B. korrekatives Feedback, Erweiterung) nutzt und euch den Kindern aufmerksam zuwendet, regt ihr sie zum Erzählen an. Stellt Fragen, die an die Geschichte anknüpfen, sich auf die Erfahrungen, Meinungen und Ideen der Kinder zu der Geschichte beziehen oder in Welten jenseits ihrer Lebenswirklichkeit führen und die Fantasie anregen. So findet ihr heraus, was für die Kinder dabei wichtig, interessant oder lustig ist. Fragen und Reaktionen auf kindliche Aussagen (Sprachlehrstrategien) können an Lernbedürfnisse angepasst werden, zum Beispiel so:

Verhalten Erwachsener	Kinder mit ersten Sprachkompetenzen	Kinder mit fortgeschrittenen Sprachkompetenzen	Mehrsprachige und transkulturelle Situationen
Fragetechnik	<p>Einfache W-Fragen: Was denkst du, wer die Banane gegessen hat? Was sucht der Opa? Wo hat sich das Häschen versteckt? Wie fühlt sich das Nashorn?</p> <p>Nach Antworten der Kinder weitere Fragen stellen. Kind: „Opa Taschentuch suchen.“ Pädagogin: „Wo sucht der Opa jetzt das Taschentuch?“</p>	<p>Erweiterte W-Fragen: Was denkst du, warum sich die Maus verlaufen hat? Was wäre, wenn der Fuchs jetzt zurückkommen würde? Was denkst du, wie die Geschichte aufhört?</p> <p>Rück- und Erinnerungsfragen stellen: Erinnerst du dich noch an...?</p> <p>Fragen stellen, die einen Alltagsbezug herstellen: Hast du so etwas auch schon mal erlebt?</p>	<p>Was denkst du, wo es solches Obst geben könnte? Wir können uns auch ein Land ausdenken.</p> <p>Erinnerst du dich noch an deinen letzten Urlaub bei Oma? Magst du davon erzählen?</p> <p>Kennt ihr das Wort auch in einer anderen Sprache?</p>
Reaktionen auf kindliche Aussagen	<p>Bestätigende Wiederholung der Aussage mit korrekter Zielstruktur. Kind: „Opa Taschentuch suchen.“ Pädagogin: „Genau, Opa sucht das Taschentuch.“</p> <p>Erweiterung der Aussage. Kind: „Das ist ein Hund.“ Pädagogin: „Ja, das ist ein großer Hund.“</p>		<p>Nichtdeutschsprachige Äußerung des Kindes ins Deutsche übersetzen. Kind: „Kedi!“ Pädagogin: „Ja, das ist eine graue Katze.“</p>

	Inhaltliche Fortführung der Äußerung des Kindes. Kind: „Das ist ein Hund.“ Pädagogin: „Ja, er wedelt mit dem Schwanz und will irgendwas.“	Sprachmischung des Kindes aufgreifen und erweitern. Kind: „Akschnmän mach!“ Pädagogin: „Ja, der Actionman hilft der Katze.“
--	--	---

Kennt ihr das Buch schon, dann könnt ihr überlegen, an welchen Stellen ihr ein Gespräch mit den Kindern einleiten wollt, beispielsweise an Wendepunkten der Geschichte. Sicherheitshalber könnt ihr euch vorher Einstiegsimpulse aufschreiben, um ins Gespräch zu kommen, zum Beispiel solche, die die Gefühle der Kinder und eigene Erfahrungen aufgreifen: „Da kriegt man einen großen Schreck, oder? Meine Oma hat auch schon mal...“ Äußert ihr etwas Unsinniges, können die Kinder das korrigieren, wenn sie wollen.

Um ein Buch in den Mittelpunkt zu stellen, das ihr selbst ausgesucht habt, könnt ihr einen persönlichen Bezug herstellen: „Heute möchte ich gern mein Lieblingsbuch mit euch anschauen. Habt ihr Lust dazu?“ Lasst euch von Kindern zum Dialogischen Lesen einladen oder bietet einer kleinen Gruppe und einzelnen Kinder an, ein Buch anzuschauen. Schüchterne Kinder kommen dann besser aus sich heraus. Die maximale Gruppengröße hängt auch vom Alter der Kinder ab: Ihre Anzahl sollte ungefähr ihrem Alter an Jahren entsprechen, damit jedes Kind zu Wort kommen kann. Lasst den Kindern genug Zeit, ihre Gedanken zu ordnen und ihre Antworten zu formulieren.

Setzt auf Wiederholungen. Gerade Kinder, die wenig Erfahrungen mit Büchern oder geringe Sprachkenntnisse haben, profitieren davon, wenn ihr das gleiche Buch immer wieder miteinander lest und darüber sprecht. Schenkt den Kindern eure volle Aufmerksamkeit, hört genau zu und nehmt euch genügend Zeit zum Betrachten, Nachdenken und Reden. Wenn ihr den Kindern eine Frage stellt oder einen anderen Impuls zum Sprechen gebt, wartet doppelt so lange wie sonst. Kinder machen häufig die Erfahrung, im Gespräch mit Erwachsenen herausfinden zu müssen, was „richtige“ Antworten sind. Zeigt den Kindern, dass jede Antwort willkommen ist und dass Spekulieren, Flunkern oder Fantasieren Spaß macht. Achtet darauf, wie lange sich die Kinder konzentrieren können.

Schafft einen hellen, ruhigen und gemütlichen Rückzugsort, der etwas abgeschirmt von anderen Aktivitäten ist. Sorgt dafür, dass die Kinder selbst entscheiden können, ob sie mitmachen wollen, wo vorgelesen werden soll, wo und wie sie sich hinsetzen oder -legen wollen, ob sie das Buch anfassen oder selbst umblättern und wann sie sich anderen Dingen zuwenden wollen. Lasst nach dem Umblättern besonders den jungen Kindern genügend Zeit zum Betrachten. Viele brauchen mindestens fünf Sekunden, bevor sie etwas sagen wollen.

Ladet die Kinder ein, Bücher von zu Hause mitzubringen. Schaut euch mit den Kindern Bücher aus verschiedenen Ländern an, thematisiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen, zum Beispiel in der Schrift. Bringt eure eigenen Dialekte, Zweit- oder Fremdsprachenkenntnisse ein. Spielt mit Betonung, Sprachmelodien oder schwer auszusprechenden Wörtern. Besonders Schimpfwörter in verschiedenen Sprachen sind bei Kindern beliebt und auch in Ordnung, solange sie niemanden verletzen. Wenn ihr die Sprache eines Buches nicht selbst sprecht, dann ladet Familienmitglieder der Kinder ein, es in dieser Sprache vorzulesen. Bei Büchern, die die Kinder mögen und die ihr oft anschaut, könnt ihr einzelne Wörter in den Familiensprachen der Kinder sagen, wenn ihr die Bücher vorlest, zum Beispiel: „Welche Grimassen machen die Monster, die Potwór?“

Praxisbeispiel

Was Monster so machen

Mit einem Buch gehen Sahid, Alina, Elli, Bruno und Yihong zu ihrem Erzieher James. „Kannst du das Buch mit uns lesen?“ James freut sich, legt den Anwesenheitsplan, an dem er gerade arbeitet, zur

Seite und sagt: „Was habt ihr denn da? Ach, das Buch ‚Was Monster so für Sachen machen‘. Das mag ich auch gern. Kommt, wir setzen uns hier aufs Sofa.“ Die Kinder setzen sich neben James. Bruno schlägt die erste Seite auf. James fragt: „Was machen die Monster hier eigentlich?“ Yihong beugt sich über das Buch. „Na, der eine fängt einen Schmetterling.“ Alina sagt: „Und der da fängt den Mond mit seiner Taschenlampe.“ James sagt zu Yihong: „Alina meint, er fängt den Mond! Wenn das so ist, was passiert denn, wenn er die Taschenlampe ausmacht?“ Yihong sagt zu Alina: „Na, dann ist der Mond doch wieder frei, und das Monster muss von vorn anfangen!“ Die Kinder denken sich verschiedene Szenarien aus, bis Sahid die nächste Seite anfasst und umblättern will. „Schauen wir mal, was auf dieser Seite kommt“, sagt James. Da nähert Anna sich der Gruppe. James lädt sie ein: „Setz dich auf die Lehne des Sofas, dann kannst du über meine Schulter gucken.“ Noch eine ganze Weile schauen die Kinder das Buch an und überlegen mit James, was Monster so alles machen könnten.

Aussagen von Kindern

„Ich mag Vorlesen, weil ich dann in die Geschichten reingehen kann. Ich war auf einer Insel. Da war ein Einhorn. Die Geschichte war in meinem Kopf.“ (Tim)

„Vorlesen ist langweilig.“ (Aaron)

„Ich mag Vorlesen, wenn die Geschichten kurz sind.“ (Sina)

„Ich nehme ein Buch aus dem Regal und Dagmar geht dann auf das Sofa und liest richtig gut vor. Ich finde gut, dass man darüber auch reden kann über die Geschichte. Und man darf sich auch manchmal auf den Schoß von Dagmar setzen.“ (Lovis)

Vorsicht

- Problematisch wird Dialogisches Lesen, wenn ihr die Situation dominiert, zu zielgerichtet agiert und die Kinder dadurch unter Druck setzt.
- Wendet keinen Druck oder Zwang an, um Kinder zum gemeinsamen Buchbetrachten zu bewegen.
- Unterbindet die Äußerungen eines Kindes nie zugunsten des Vorlesens mit Worten wie: „Sei still und hör jetzt zu!“
- Fragt Kinder nicht ab: „Was ist das? Was macht der da? Wie heißt das? Welche Farbe ist das?“
- Korrigiert Kinder nie direkt: „Das heißt Katze und nicht Tatze!“ Nutzt stattdessen korrekatives Feedback: „Ah, die Katze ist gestreift!“
- Bewertet die Äußerungen der Kinder nicht: „Das kannst du aber besser! Das ist doch Quatsch! Das hast du jetzt aber gut gesagt!“ Bestimmt nicht darüber, welche Redebeiträge „richtig“ oder „falsch“ sind.

Verknüpfung der Alltagssituation Dialogisches Lesen mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Gestaltet die Buchbetrachtung abwechslungsreich. Dafür gibt es verschiedene Varianten und Materialien:

- Bilderbuchkino: Ihr projiziert wie im Kino Bilder oder ganze Seiten aus dem Buch an die Wand und könnt den Text dazu vorlesen.
- Kniebücher: Das sind großformatige Klappbücher mit Spiralbindung, die ihr beim Vorlesen so auf eure Knie legt, dass die Kinder die Bilder gut sehen können.
- Kamishibai: Beim japanischen Papiertheaterspiel schiebt ihr in einen zusammenklappbaren, bühnenähnlichen Rahmen Bildtafeln und erzählt eine Geschichte mit kurzen Texten.
- Interaktive digitale Angebote: Nutzt zum Beispiel Bilderbuch-Apps, die mit dem Beamer an die Wand projiziert werden können.
- Dokumentenkamera: Mit dieser Kamera könnt ihr jedes Buch an die Wand projizieren.

Bewegung und Sport

Wenn ihr das Dialogische Lesen mit Bewegungsanregungen verknüpfen wollt, könnt ihr bestimmte Wörter oder Wortarten mit unterschiedlichen Bewegungen kombinieren: Bei ausgewählten Adjektiven zum Beispiel können die Kinder eine dazu passende Gestik oder Mimik nachstellen – etwa klein, heiß, kalt, wütend oder schnell. Nach jedem Lese-Abschnitt könnt ihr die Kinder anregen, ihre Körperhaltung, Sitz- oder Liegeposition zu verändern. Oder lasst die Kinder jeweils ein Wort oder eine Wortart sowie eine für sie passende schnelle Bewegung auswählen, und wenn diese Signalwörter dann im Lesetext vorkommen, können die Kinder ihre ausgewählte Bewegung ausführen, zum Beispiel einmal um die anderen herumflitzen. Achtet dabei auf ein entsprechend langsames Lesetempo und gebt auch genug Zeit zum Lachen und Quatsch machen.

Digitale Medien

Wenn ihr digitale Medien bei der Buchbetrachtung einsetzen wollt, könnt ihr ein Bilderbuch- und Hörspielkino einrichten. Sucht euch dafür mit den Kindern ein Bilderbuch aus, schließt eine Webcam oder ein Handy an einen Beamer an und startet die Videoaufnahme, um die Seiten des Buchs für alle Kinder zu vergrößern. Nehmt Platz und geht mit Augen und Ohren auf den riesengroßen Bildern spazieren. Die jeweils erzählende Person lenkt durch die Kameraführung die Aufmerksamkeit der Gruppe auf bestimmte Bilder und Ausschnitte. Allein oder mit der Gruppe kann die Geschichte erzählt oder gespielt werden. Gestaltet einfache Produktionen gemeinsam: Fotografiert die Seiten der Bücher, nehmt Geschichten mit Geräuschen, Dialogen und Texten in den Familiensprachen der Kinder auf, produziert Stop-Motion-Filme und gestaltet Eintrittskarten für eure Aufführungen.

Ihr könnt die Nutzung der Familiensprachen durch digitale Medien unterstützen, indem ihr die Sprachen hörbar macht. Dafür könnt ihr sie zum Beispiel auf „sprechenden Stiften“ oder mit Sprechklammern aufnehmen, sodass die Kinder die gesprochenen Texte eigenständig anhören und abspielen können.

Partizipative Bildungsumgebung

Gestaltet einen angenehmen, ruhigen und trotzdem hellen Ort zum Vorlesen, an den ihr euch selbst gerne mit den Kindern zurückzieht und an dem mehrere Personen bequem Platz haben. Stellt gut sortierte und nach wechselnden Themen und Interessen der Kinder ausgewählte Bücher in einem Wandregal zur Verfügung, das für Kinder übersichtlich und erreichbar ist. Sorgt für eine überschaubare Vielfalt an Bilderbüchern und Sachbüchern, Zeitschriften und Comics.

6.2.2 Pädagogische Angebote

In pädagogisch gestalteten Angeboten oder Projekten arbeitet ihr mit den Kindern gezielt an bestimmten Themen, die sich aus den Interessen einzelner Kinder oder einer Gruppe ergeben. Die Projekte oder Angebote knüpfen an das an, was für die Kinder aktuell bedeutsam ist, womit sie sich selbstbestimmt auseinandersetzen oder was sie wissen wollen. Bei der Gestaltung von Angeboten greift ihr diese Themen auf, gebt weiterführende Impulse und schlägt Brücken zu Themen, die für die Kinder bisher nicht im Fokus standen. Kinder können Angebote immer auch ablehnen.

Risiken dieser Situation sind Angebote, die die Kinder nicht interessieren; der Zwang für Kinder mitzumachen; ein Verbot der Teilnahme; die Ausgrenzung einzelner Kinder während des Angebots oder das starre Festhalten an der eigenen Planung und Struktur.

Pädagogisches Handeln

Ziel ist, dass die Kinder erleben, wie die vielfältigen Themen, mit denen sie sich eigenmotiviert befassen, von euch wertgeschätzt und als Anknüpfungspunkte für neue Bildungsprozesse aufgegriffen werden. Kinder kommen so mit verschiedenen Themen in Kontakt, erweitern ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Dialog. Dafür brauchen sie Impulse, aus denen sie diejenigen auswählen können, die für ihre Bildungsprozesse jeweils relevant sind.

Wenn ihr die Kinder über einen längeren Zeitraum kennenlernt, beobachtet und mit ihnen im Dialog seid, findet ihr heraus, wofür sie sich interessieren. Das können Sachthemen sein, zum Beispiel Dinosaurier, Rennautos, Altertum, Superhelden, oder soziale Themen, zum Beispiel: Wer ist der stärkste in der Kindergruppe?, Prinzessinnen-Leben, Armut und Reichtum, Klimagerechtigkeit. Ihr könnt beobachten, dass manche Kinder besondere Fertigkeiten haben, zum Beispiel fantasievoll malen, sich geschickt bewegen, Stimmen imitieren oder über spezielles Wissen in einem Themenfeld verfügen. Greift solche Themen und Interessen der Kinder in euren pädagogischen Angeboten auf und knüpft mit vertiefenden und erweiternden Informationen oder Tätigkeiten daran an. Wenn ihr ein Thema identifiziert habt, überlegt mit dem Kind oder der Gruppe, aber auch mit euren Kolleginnen und Kollegen, welche weiteren Impulse oder Aktivitäten ihr einbringen oder anbieten könnt.

Angebote können spontan entstehen oder auch länger geplant sein; sie können sich auf einen Zeitpunkt beschränken oder längere Zeit andauern. Findet zuerst heraus, wie ein Thema aus verschiedenen Perspektiven aussieht, was für die Kinder, ihre Familien, euch selbst und auch auf der Grundlage von Fachwissen bedeutsam ist. Beobachtet, wie die Kinder das Thema spielerisch umsetzen oder miteinander agieren und dokumentiert möglichst viel davon.

Ihr könnt in Denkdialogen mit den Kindern über das Thema sprechen, herausfinden, welche Theorien sie dazu haben und was sie darüber noch wissen wollen. Denkdialoge könnt ihr anstoßen, indem ihr zum Beispiel zur Kindergruppe sagt: „Mila hat sich gestern so vor der Spinne erschrocken. Wisst ihr noch? Viele Kinder haben danach gesagt, dass sie Spinnen eklig finden. Was denkt ihr eigentlich, warum manche Menschen sich vor Spinnen ekeln und Angst vor ihnen haben?“ Recherchiert gemeinsam mit den Kindern weiter zu dem Thema, spricht mit verschiedenen Menschen darüber, um euch mehr Wissen anzueignen und auf Ideen zu kommen, wie ihr das Thema in einem Projekt vertiefen könnt.

Überlegt euch eine Aktivität – zum Beispiel Experimente oder Kochen –, die Sachwissen mit sozialen Themen verbindet. Denkt darüber nach, wie ihr Kinder integriert, die schüchtern sind, wie ihr einzelnen Kindern der Gruppe ermöglicht, ihr Wissen oder besondere Fähigkeiten einbringen zu können, und wie ihr Kinder über Themen, die gut zusammenpassen, miteinander in Kontakt bringt. Denkt euch Dinge aus, die auch für euch spannend sind, Spaß machen und bei denen Kinder sich engagiert beteiligen können. Konzentriert euch auf Ideen, die nicht besonders aufwändig in der Vorbereitung und Umsetzung sind.

Ihr könnt auch Themen an die Kinder herantragen, von denen ihr denkt, dass sie sie in ihrem aktuellen Entwicklungs- und Bildungsprozess bereichern können. Überlegt, was an diesen Themen für die Kinder interessant sein könnte. Sprecht mit den Kindern, um herauszufinden, was sie denken und was sie machen wollen. Wenn es Themen gibt, die euch selbst viel bedeuten, dann zeigt eure Begeisterung. Vielleicht springt eure Freude daran auch auf die Kinder über.

Wenn ihr eine Aktivität selbst initiiert, ladet alle Kinder zur Teilnahme ein. Macht zugleich aber klar, dass kein Kind teilnehmen muss, wenn es das nicht möchte. Beobachtet die ganze Zeit, wie die Kinder sich beteiligen, ob sie engagiert mitmachen oder sich eher langweilen. Begleitet eure eigenen Handlungen mit Wörtern, beschreibt, warum ihr was tut, und lasst viel Raum für die Ideen, Gedanken und Inspirationen, die die Kinder einbringen. Ihr könnt zum Beispiel sagen:

„Schaut mal, ich habe heute Rasierschaum mitgebracht, weil Toni gestern erzählt hat, dass sein Papa morgens immer welchen benutzt. Ich dachte, wir probieren mal, wie der sich anfühlt. Ob er wohl seine Farbe verändern kann, wenn wir ihn hier auf den Leuchttisch tun? Was denkt ihr, was dann passiert?“ Die Angebote sollen ermöglichen, dass die Kinder ihren eigenen Wegen folgen können, nachdem ihr die notwendigen neuen Impulse dafür gegeben habt. Versucht, den verschiedenen Denkpfeilen der Kinder zu folgen und sie für die anderen Kinder nachvollziehbar zu machen, indem ihr sie in Worte fasst, zum Beispiel: „Sina denkt, dass der Schaum unter dem Licht flüssig wird. Wollen wir sicherheitshalber etwas unterstellen?“

Wenn ihr Projekte abschließt, besprecht mit den Kindern, was ihnen daran gut gefallen hat und was nicht. Reflektiert auch im Team, wie ihr die Arbeit an den Themen erlebt habt. Besprecht, ob und wie es euch gelungen ist, das Interesse der Kinder zu treffen bzw. zu wecken.

Praxisbeispiel

Karaoke

Emy und Julian sind zwei von 21 Hortkindern. Sie und mehrere andere Kinder nutzen seit voriger Woche ständig die Theaterbühne, verkleiden sich als Popstars, singen in ein nicht angeschlossenes Mikrofon und spielen Luftgitarre. Ihre Erzieherin Marie beobachtet das und stellt zusätzliche Verkleidungsutensilien zur Verfügung: Hüte, Perücken, Spiegelbrillen, Tücher, Hackenschuhe, dann bringt sie zusammen mit den Kindern den Schminktisch auf Vordermann und druckt englischsprachige Liedtexte aus. Beim Aufräumen nach einem langen Nachmittag sagt sie zu Emy und Julian: „Ihr habt doch beide bald Geburtstag und werdet im nächsten Monat neun Jahre alt. Was haltet ihr davon, wenn wir im Hort eine Karaoke-Party mit euren Lieblingssongs veranstalten?“ Beide Kinder sind begeistert. Marie ruft den anderen Kindern, die die Utensilien gerade in die Verkleidungskiste verstauen, zu: „Wer hat Lust, morgen mit Emy, Julian und mir eine Geburtstags-Karaoke-Party zu planen?“ Alle sind dabei. Am nächsten Tag erstellen sie zusammen ein Mindmap und schreiben auf, was sie für die Karaoke-Party einüben und vorbereiten wollen.

Aussagen von Kindern

„Es gibt zum Beispiel ein Natur- oder Leseangebot. Da kann man entscheiden, ob man das machen will oder nicht. Manchmal nehmen Bezugsteamer ihre Kinder zusammen und gehen mit uns Eis essen oder wir kochen was in der Kinderküche. Manchmal macht es Spaß, manchmal nicht. Ich wünsche mir, dass wir da weniger Kinder sind. Dann macht es mehr Spaß.“ (Blanca)

„Wir haben zum Beispiel Musikangebote und üben da Tänze. Da war einer mit Akkordeon. Da durfte jeder mal ziehen. Aus Milchpackungen haben wir Gitarren gebaut und aus Pappkarton ein Cello. Das war schön. Einmal hatte ich mein Feenbuch mitgebracht und wir haben dann wirklich die Muffins aus dem Buch gebacken. Und auch der anderen Gruppe geschenkt. Das war toll, dass es die Feenmuffins aus meinem Buch waren.“ (Barbara)

Vorsicht

- Plant die Angebote nicht an den eigentlichen Themen der Kinder vorbei.
- Nehmt euch nicht zu viel vor.
- Zwingt Kinder nicht, an einem Angebot oder Projekt teilzunehmen, sondern spiegelt ihnen ohne Bewertung, wenn ihr den Eindruck habt, dass sie keinen Spaß mehr an dem Thema haben.
- Seid nicht enttäuscht, wenn Kinder euer Angebot nicht interessant finden, und beendet eine Aktivität, an der Kinder keine Freude haben, auch wenn ihr euch viel Arbeit gemacht habt.
- Tabuisiert Themen nicht, die für die Kinder relevant sind, zum Beispiel Kämpfen oder Serienfiguren.
- Wenn ihr merkt, dass ein Kind nie länger an einem Thema arbeitet und sich häufig aus gemeinsamen Aktivitäten zurückzieht, dann drängt es nicht, dabeizubleiben, sondern findet durch Gespräche mit ihm, seiner Familie und durch Beobachtung heraus, an welchem Thema dieses Kind vielleicht länger arbeiten möchte.
- Verlangt von den Kindern weder, dass sie alle dasselbe tun, z.B. dasselbe Motiv gestalten, noch, dass sie euch nachmachen, was ihr tut. Verzichtet auf Schablonen und lasst die Kinder selbstständig kreativ mit dem Material umgehen.

Verknüpfung der Alltagssituation Pädagogisches Angebot mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

In pädagogischen Angeboten könnt ihr das Erforschen und Spekulieren sprachlich anregen, zum Beispiel wenn ihr fragt: „Was glaubst du, wie das funktioniert?“ Oder: „Was wäre, wenn...?“ Beantwortet Fragen von Kindern nicht immer sofort, sondern nutzt sie für einen entdeckenden Dialog, zum Beispiel wenn ein Kind fragt: „Warum ist das Gras grün?“ Ihr greift die Frage auf, stellt eure Vermutung zur Verfügung und ermutigt das Kind, seine Gedanken zu äußern: „Das ist eine spannende Frage! Ich wollte das auch schon immer mal wissen und glaube, das liegt an einem Farbstoff, den alle Pflanzen haben. Was denkst denn du?“ Lasst euch dabei auch auf fantastische Ideen der Kinder ein.

Ihr könnt die Literalitätsentwicklung unterstützen, indem ihr Kinder auffordert, selbst in Medien nach Ideen oder Informationen suchen.

Mit handlungsbegleitendem Sprechen macht ihr prozedurales Wissen sprachlich zugänglich. Das heißt, ihr benennt eigene Handlungen und Handlungen des Kindes sprachlich: „Ah, ich sehe, du schneidest das Klebeband ab und hältst erst danach die beiden Papierstücke fest.“ Kausales Wissen lässt sich mit Wenn-dann-Sätzen sichtbar machen: „Wenn ich hier noch etwas blaue Farbe dazu mische, dann wird es grün.“

Erkundet Begriffe für Materialien, zum Beispiel Angelsehne, Moosgummi oder Salzteig, für Handlungen, zum Beispiel stanzen, tackern, filtern oder bröseln, und für Sinneserfahrungen, zum Beispiel glatt, weich, schuppig oder kratzig. Reflektiert Aktivitäten gemeinsam: „Mir hat das Anmalen am meisten Spaß gemacht. Den Stoff zusammenzubinden, das fand ich ziemlich schwierig. Wie war es bei dir?“

Mathematik

Wenn ihr die Kinder im Rahmen pädagogischer Angebote zur Beschäftigung mit Mathematik anregen wollt, dann könnt ihr, ausgehend von ihren Interessen, gemeinsam messen, zum Beispiel mit: Fußlängen, Schritten, Schnüren, Maßbändern, einer Waage, einer Uhr oder mit Würfeln gleicher Größe zum Ermitteln von Flächeninhalten. Geometrische Körper könnt ihr mit den Kindern kneten und daraus Bauwerke nach einer Abbildung oder Beschreibung errichten. Ihr könnt Gegenstände verstecken und Schatzkarten zeichnen, Puzzles aus zerschnittenen Bildern herstellen oder Spielgeld basteln, indem ihr Ziffernbilder von Geldmünzen abrubbelt. Gemeinsam könnt ihr euch Zähllieder oder Zählreime ausdenken und Bildmaterial zur Zuordnung von Ziffern und Mengen anfertigen, zum Beispiel eine Mappe mit einer Seite für jede Ziffer und verschiedenen Darstellungen der jeweiligen Menge mittels Fingerbildern, Würfelbildern oder Strichlisten. Zudem könnt ihr kognitiv anregende Dialoge initiieren, möglichst immer ausgehend vom aktuellen Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes. Fragt zum Beispiel:

- „Was wäre, wenn ein Kind und jemand von den Erwachsenen dieselbe Strecke mit den Füßen messen würde?“
- „Gibt es eine kleinste/größte Zahl?“

Bewegung und Sport

Bewegungsangebote können auch von Kindern ausgesucht und/ oder angeleitet werden: Sie können sich zum Beispiel eine *Bewegung der Woche* ausdenken, etwa eine Dehn- oder Kräftigungsübung, Überkreuzbewegung, eine Koordinationsaufgabe aus dem Kinderyoga (vielleicht Baum, Krieger, Katze oder Kuh) oder eine intensivere Bewegungsgeschichte (vielleicht die Skiabfahrt).

Unterstützt die Kinder, wenn sie Übungen selbst anleiten wollen, sich zu überlegen, wie sie andere dazu einladen mitzumachen, und wie sie ihnen die Bewegung zeigen können. Reflektiert gemeinsam und ohne eure eigene Bewertung, was gut gelungen ist und was sie beim nächsten Mal anders ausprobieren wollen.

Gemeinsam mit den Kindern könnt ihr die Bewegungsabläufe mit Fotofolgen dokumentieren und diese Bilder im Foyer an der Tür zum Garten oder einem anderen sichtbaren Ort aufhängen. Mit den von den Kindern ausgewählten *Bewegungen der Woche* könnt ihr nach und nach eine Sammlung an wertvollen Bewegungsübungen anlegen und im Alltag einbauen.

Ästhetik

Richtet euch Lauschorte mit Lauschwerkzeugen wie einem Stethoskop oder Hörrohr ein. Stellt zum Beispiel einen Sessel jede Woche an einem neuen Ort im Gebäude oder im Garten auf. Er lädt ein zu verweilen, die Augen zu schließen und zu lauschen. Was lässt euch aufhorchen? Vielleicht sind es Naturklänge, zum Beispiel Taubengurren, Wasserplätschern, Blätterrascheln, der Sound von Maschinen oder selbst ausgelöste Klänge und Geräusche beim Gehen, Bauen, Reden oder Summen?

Malt und schreibt Hörlisten, wählt mit den Kindern das Geräusch der Woche oder des Tages aus. Sammelt Musik der Kinder, Eltern und Großeltern, hört sie gemeinsam, singt und tanzt dazu.

Erklärt Alltags- und Naturmaterialien zu Klangwerkzeugen und Instrumenten: Steine, Stöcke, Blätter, Samen, Nüsse, Schachteln, Kisten, Bausteine, Zeitungen, Servietten, Papiere, Gießkannen, Siebe, Steine, Flaschen, ein Schlüsselbund, Stühle, Tische oder Zaunpfähle. Wie viele unterschiedliche Klänge kann ein Löffel hervorbringen? Probiert aus, wie ihr die Klangmöglichkeiten erweitern könnt, damit die Sounds der Schachteltrommel, der Flasche oder des Schneebesens vielfältiger werden. Erforscht klangerzeugende Bewegungen, zum Beispiel Reibe-, Klop- oder Schüttelklänge. Baut aus Steinen, Tannenzapfen, Schilfrohren oder Plastiktüten Schüttel-, Reibe- und Schlaginstrumente.

Erklärt einen Ort in der Einrichtung oder in der Umgebung zum „Konzertsaal“, zum Beispiel den Buddelkasten. Alles, was es darin gibt, wird zum Instrument und dient dazu, Musik zu machen. Regt die Kinder an, Geräusche und Klänge der Materialien und Gegenstände zu entdecken und dabei mit Fingern und Händen möglichst viele unterschiedliche Klänge oder Geräusche aus den Schaufeln, Eimern, Stöckchen, Blättern, Sandhügeln oder Steinchen hervorzulocken. Fragt euch, wonach die Musik klingt, und überlegt, welchen Ort ihr als nächsten in einen „Konzertsaal“ verwandeln wollt.

Nachhaltige Entwicklung

Wenn ihr mit Kindern pädagogische Angebote zum Thema Nachhaltige Entwicklung planen wollt, könnt ihr euch von folgenden Ideen inspirieren lassen:

- Veranstaltet eine Rausschmeiß-Rallye, bei der ihr mit den Kindern herausfindet, welche Dinge in der Einrichtung nicht mehr gebraucht werden und was man damit machen kann, zum Beispiel: auseinandernehmen, tauschen, leihen, schenken, umnutzen.
- Gestaltet gemeinsam ein Materialbüfett mit Alltags- und Naturmaterialien auf Augenhöhe der Kinder. Erforscht die Eigenschaften der Materialien, verändert die Gegenstände oder erfindet damit Spiele für draußen und drinnen. Die Kinder können dann erfundene Spiele oder aufgewertete Dinge neben gesammeltem Grundmaterial in einem Upcycling-Kaufladen anbieten.
- Knüpft euer BNE-Netzwerk: Findet in der Umgebung heraus, wer sich mit Nachhaltiger Entwicklung beschäftigt, zum Beispiel Second-Hand-Läden, Gemeinschaftsgärten, Fahrrad-Reparatur-Werkstätten oder Bio-Bauernhöfe, und gestaltet gemeinsam eine Umgebungskarte.
- Reist in die Vergangenheit: Versetzt euch zum Beispiel in die Zeit vor der Erfindung des Kühlschranks. Wie sahen Küchen ohne Kühlschrank aus? Wie wurden Lebensmittel aufbewahrt und haltbar gemacht? Gab es Vorteile, ohne Kühlschrank zu leben – und wenn ja, für wen oder was?
- Reist um die Welt: Recherchiert mit den Kindern, ob es überall auf der Welt Trinkwasser gibt, Wasser zum Kochen, Geschirrspülen, Zähneputzen und Duschen gibt, wie viel eine Flasche Wasser in Nepal auf 4 000 Metern Höhe kostet und wie viel Geld das ist, gemessen an einem durchschnittlichen Monatseinkommen. Rechnet das für eure Familien um.
- Feiert ein Wasserfest: mit Regentänzen, Wassermusik, Bildern und Geschichten über Wasser.

- Baut einen Wasserspielplatz für Vögel und fangt Regenwasser auf. Damit könnt ihr den Straßenbaum vor eurer Einrichtung gießen.

Medien und Digitales

Wenn ihr ein digitales pädagogisches Angebot realisieren wollt, könnt ihr mit den Kindern zum Beispiel Lieblingsort-Blogs entwickeln.

Viele Kinder haben mindestens einen Lieblingsort, den sie anderen Menschen gern zeigen möchten. Dafür können sie den Ort fotografieren, Geräusche, Meinungen, Beschreibungen oder Interviews aufnehmen und ihre Beiträge zu Klangkollagen und Erzählungen zusammenstellen. Damit die Lieblingsort-Blogs jederzeit auch für andere Menschen verfügbar sind, könnt ihr sie ins Internet hochladen. Sprecht mit den Kindern über den Schutz eurer und ihrer persönlichen Daten. Beratet darüber, was andere Personen im Netz von euch erkennen können sollen und was nicht. Erfindet zum Beispiel Avatare für euch, verfremdet Bilder und Stimmen, um im Netz unerkannt zu bleiben. Richtet für jeden eurer Blogger einen eigenen Zugang ein, so dass alle stets neue Beiträge zum Lieblingsort posten können. Wenn ihr QR-Codes generiert und sie ausdruckt, könnt ihr sie an dem Ort anbringen, über den ihr bloggt. So macht ihr euer Werk auch anderen Leuten bekannt.

Wollt ihr Effekte digitaler Medien in pädagogischen Angeboten ausprobieren, könnt ihr ein mobiles Endgerät, zum Beispiel ein Handy oder Tablet, an einen Beamer anschließen und ihn auf eine weiße Wand richten. Öffnet die Fotoapp des Endgeräts und richtet es auf das auf die Wand projizierte Bild. Dadurch entsteht ein Bild im Bild im Bild. Wenn nun ein Kind den Raum zwischen Beamer und Wand betritt, beginnt ein nahezu unendliches Verwandlungsspiel. Erkundet Perspektiven, Ebenen, Verdopplungen und Zeitverzögerungen. Findet noch mehr Wege, das Bild zu manipulieren: am Beamer, am Gerät, im Raum dazwischen, zum Beispiel durch Linsen, Prismen, Spiegel und andere optische Erweiterungen.

Partizipative Bildungsumgebung

Je mehr die Themen der Kinder, die ihr in angeleiteten Aktivitäten oder in Projekten bearbeitet, auch im Spielmaterial und in der Raumgestaltung sichtbar werden, desto besser. Überlegt also, wie ihr ein neues Thema im Raum sichtbar machen könnt:

- Welche Kinderbücher gibt es dazu? Welche habt ihr im Fundus, welche wollt ihr anschaffen? Könnt ihr sie so ausstellen, dass die Kinder leicht herankommen?
- Welche Materialien können die Kinder nutzen, um auch im Spiel an dem Thema zu arbeiten? Gibt es spezielle Verkleidungssachen? Experimentierutensilien? Spielzeuge? Handwerkszeuge? Denkt nicht nur an Material, das speziell für Kinder gedacht ist, sondern auch an Dinge, die Erwachsene zwar benutzen, aber die auch die Kinder gebrauchen könnten.
- Welche Möbel eignen sich? Können neue Raumbereiche geschaffen werden? Vielleicht könnte die Kinderwohnung vergrößert werden, weil gerade so viele Kinder Familie spielen.
- Gibt es außerhalb der Kita Orte, an denen die Kinder etwas zu dem neuen Thema lernen oder bearbeiten können?

Entwickelt Ideen gemeinsam mit den Kindern und Familien. Nutzt immer zuerst das, was in der Kita vorhanden ist. Expeditionen in den Keller oder in die anderen Räume inspirieren die Kinder oder regen zu kreativen Lösungen an. Wenn ihr neue Dinge anschafft, dann prüft, ob sie ökologisch, nicht stereotyp, vielseitig verwendbar und möglichst kreativ einsetzbar sind.

6.2.3 Kinderkreis

Ein Kinderkreis steht für Austausch, soziale Eingebundenheit und Vertrautheit. Er ist eine ideale Gelegenheit, um Rituale gemeinsam zu pflegen, über interessante Themen nachzudenken, eigene Erfahrungen oder neues Wissen einzubringen, einander zuzuhören, Aktivitäten oder Veränderungen abzustimmen und Regeln auszuhandeln.

Zu den typischen Risiken für Kinder gehören starre Abläufe; langes Sitzen-Müssen, Wartezeiten, bis eine eigene Äußerung erlaubt ist; das Empfinden, durch Äußerungen zu stören; der Zwang zur Teilnahme oder der Ausschluss vom Kinderkreis.

Pädagogisches Handeln

Ziel ist, dass die Kinder sich auf den Kinderkreis freuen, sich eingeladen fühlen, neugierig auf die Themen sind, die besprochen werden, selbst zu Wort kommen und die Erfahrung machen, wie es sich anfühlt, sich auch über längere Zeit zu konzentrieren und zuzuhören, wenn etwas interessant ist. Das gelingt, wenn sie gute Gesprächsimpulse erhalten, zu eigenen Impulsen ermutigt werden und frei wählen dürfen, ob und wie lange sie teilnehmen wollen.

Sorgt dafür, dass die Kinder rechtzeitig wissen, wann der Kinderkreis stattfindet, ihn als verlässlich erleben und mitgestalten können. Plant für den Übergang zum Kinderkreis ausreichend Zeit ein. Kündigt den Beginn für alle verständlich an. Greift die Themen der Kinder, die sie äußern oder von denen ihr wisst, im Kinderkreis auf. Sagt zum Beispiel: „Ich habe gestern gesehen, dass mehrere von euch draußen bunte Blätter gesammelt haben und gefragt, ob ihr die heute mitbringen wollt. Tamara, Tim, Lilly und Milan, möchtet ihr uns die Blätter zeigen?“

Wenn die Kinder zeigen und erklären können, was sie interessiert und womit sie sich gerade beschäftigen, weckt ihr die Lust, sich zu beteiligen. Nutzt dafür auch die Dokumentationen von Bildungsprozessen oder bittet die Kinder, zu einem Thema etwas von zu Hause mitzubringen. So könnt ihr über unterschiedliche Familientraditionen und Interessen von Familienmitgliedern mit den Kindern ins Gespräch kommen.

Gestaltet Dialoge so, dass die Kinder inhaltlich aufeinander Bezug nehmen können, statt nur nacheinander zu sprechen. Das gelingt, indem ihr Erlebnisberichte von Kindern zum Ausgangspunkt für gemeinsames Nachdenken macht, zum Beispiel über Hintergründe, Zusammenhänge, Vergleiche, Ziele, Motive, Gefühle oder Gründe. Ihr könnt zum Beispiel sagen: „Was denkt ihr eigentlich, warum die Blätter nicht grün, sondern gelb, orange und rot sind? Warum finden es manche Kinder eigentlich schön, in Laubhaufen herumzuspringen? Warum verliert der Baum eigentlich seine Blätter? Fallen die Nadeln von Fichten auch ab? Warum macht Sammeln manchen Menschen eigentlich so viel Spaß?“

Kinderkreise können von euch initiiert und moderiert oder von Kindern geleitet werden. Ladet Kinder, die das wollen, ein, einen Kinderkreis gemeinsam mit euch oder in Eigenregie vorzubereiten. Dazu gehört zum Beispiel, den Treffpunkt zu schmücken und Materialien bereitzulegen. Einzelne Kinder können für Teile des Kinderkreises oder für den ganzen Kreis Verantwortung übernehmen, indem sie die anderen Kinder einladen, den Start mit einer Klangschale ankündigen, den Einstieg gestalten und Lieder, Finger- oder andere Bewegungsspiele auswählen. Im Vorfeld des Kreises können sie Ideen der anderen Kinder für Gesprächs- oder Abstimmungsthemen erfragen, den Ablauf des Kreises planen und die Gesprächsmoderation übernehmen. Wollen Kinder Verantwortung übernehmen, dann sagt ihnen, dass ihr sie bei Bedarf unterstützen könnt. Greift aber nicht eigenmächtig in ihr Tun ein, sondern nehmt aufmerksam und interessiert am Kinderkreis teil.

Haben die Kinder die Möglichkeit, frei zu wählen, ob sie am Kinderkreis teilnehmen oder mit ihrer vorherigen Tätigkeit fortfahren, erleben sie erste Möglichkeiten der Partizipation, weil sie selbst entscheiden, ob sie ihre eigenen Vorhaben weiterverfolgen oder sich am Gruppengeschehen beteiligen wollen. Diese Entscheidung fällt vielen Kindern nicht leicht, und manche ändern zwischendurch auch ihre Meinung.

Praxisbeispiel

Dabei sein

Die Gruppe Wasserflöhe arbeitet altersgemischt und offen nach Reggio-Pädagogik. Mika baut einen Turm und ist ganz versunken in sein Tun. Am Morgenkreis möchte er heute nicht teilnehmen. Die anderen Kinder versammeln sich auf dem Teppich. Mika sieht, dass Tamara, Tim, Lilly und Milan Laubblätter herumreichen, und hört, wie die Kinder darüber spekulieren, warum sich Laub im Herbst

färbt. Viele Kinder reden durcheinander. Plötzlich möchte Mika nicht mehr weiterbauen, sondern lieber mitmischen. In diesem Moment klopft es an der Tür. Zögerlich kommt Lailas Vater herein, und hinter seinen Beinen lugt Laila hervor. Alle schauen die beiden an. Auch Mika will wissen, was los ist, tritt mit dem Fuß nach seinem Turm, der einstürzt, läuft zum Teppich, auf dem die anderen Kinder im Kreis sitzen, und ruft in Richtung Tür: „Ihr seid aber zu spät!“ Der Erzieher Tom sagt: „Hallo Laila, hallo Herr N., wie schön, dass ihr da seid. Ihr kommt gerade richtig.“ Zu Mika sagt er: „Du bist jetzt auch dabei, herzlich willkommen. Wir haben schon mal mit dem Morgenkreis angefangen und sprechen gerade über die Laubblätter von Tamara, Tim, Lilly und Milan. Nun fragen wir uns, warum Blätter im Herbst eigentlich gelb und rot werden. Wollt ihr euch zu uns setzen und die Blätter auch mal anschauen?“

Aussagen von Kindern

„Mir gefällt es total im Morgenkreis, weil wir da Aufwärmspiele machen und zählen, wer da ist, und tolle Musik hören. Am Montag erzählen wir das Highlight vom Wochenende. Das ist total cool. Wenn man zu viel Ärger macht, muss man neben einem Erzieher stehen.“ (Helene)

„Morgenkreis ist im Musikraum. Da sind alle Kinder aus der Kita, da singen wir Lieder. Eine Erzieherin spielt Klavier. Und wir machen bei manchen Liedern Bewegungen. Das ist schön. Ich würde mir wünschen, dass das noch öfter ist. Da wollen eigentlich alle immer mitmachen.“ (Ronja)

Vorsicht

- Drängt die Kinder nicht zur Teilnahme oder dazu, etwas zu sagen oder zu tun, wenn sie das nicht wollen.
- Gebt den Kindern nicht vor, dass sie beim Kinderkreis sitzen müssen, sondern lasst sie ihre Körperhaltung und Position wählen, also wo, wie und neben wem sie hocken, stehen, sitzen oder liegen wollen.
- Haltet nicht starr an euren Planungen und Strukturen fest.
- Vermeidet, dass Kinder lange warten müssen, bevor sie etwas sagen dürfen, sondern gebt Impulse, auf die sich alle beziehen und sofort darüber nachdenken können.
- Übergeht die Gefühls- oder Bedürfnisäußerungen von Kindern nicht, wertet sie nicht als Störung und lasst Kinder nicht warten, wenn sie ein Bedürfnis erfüllen wollen, zum Beispiel zur Toilette gehen, etwas trinken, körperliche Nähe oder Trost suchen.
- Übt keinen Druck auf Kinder aus, verbietet ihnen nicht den Mund und fordert sie nicht ohne Begründung auf, leise zu sein.
- Verzichtet auf Bewertungen, wenn Kinder etwas geäußert haben.
- Achtet darauf, einzelne Kinder nicht zu bevorzugen oder zu benachteiligen, zum Beispiel bei der räumlichen Nähe zu euch, bei der Ansprache, bei der Moderation von Redebeiträgen oder der Übertragung von Verantwortung.

Verknüpfung der Alltagssituation Kinderkreis mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Kinderkreise eignen sich in besonderer Weise für Sprachbildung. Werden Themen besprochen, die für Kinder relevant sind, kommen sie ins Diskutieren. Ihr könnt ihnen dafür sprachliche Mittel zur Verfügung stellen, indem ihr zum Beispiel fragt: „Möchtest du widersprechen?“ „Wer will noch eine Idee/ein Argument ergänzen?“ Auch Entscheidungsfragen können zu Redebeiträgen anregen: „Bist du der Meinung von Tüley oder Vincent?“ Mit Bildern oder Gesten und Mimik könnt ihr Kindern, die noch keinen großen Wortschatz haben, helfen, sich zu äußern.

Gebt allen Kindern die Gelegenheit zum monologischen Sprechen vor der Gruppe, nötigt aber niemanden. Wenn ein Kind etwas sagen will, aber nicht sofort zu Wort kommen kann, moderiert ihr die Situation, indem ihr signalisiert, dass ihr den Zwischenruf gehört habt und das Kind gleich sprechen kann. Bei größeren Gruppen könnt ihr Gespräche in kleineren Teilgruppen initiieren. Lasst mehrsprachige Kinder selbst entscheiden, ob sie sich in ihren Familiensprachen austauschen wollen.

Reflektiert über gemeinsam Erlebtes und nutzt dafür die Vergangenheitsformen von Verben. Ihr könnt auch gemeinsam spekulieren, zum Beispiel: „Was wäre, wenn wir nicht nur im Weltraum schweben würden, sondern auch auf der Erde?“ Damit könnt ihr die Kinder anregen, Nebensätze, den Konjunktiv und Wenn-dann-Beziehungen zu bilden.

Praxis-Impuls

Tipps zur Gesprächsführung mit Kindern

- Fragt nach: „Was heißt das denn genau?“ Lasst Kinder Beschreibungen und Bewertungen präzisieren: „Was genau war schlecht daran?“. Stellt *Eigentlich*-Fragen: „Warum muss man eigentlich aufräumen?“
- Schärft die Wahrnehmung der Kinder: „Ist euch schon einmal aufgefallen, dass...“ Sucht nach möglichen Einwänden gegen feste Meinungen: „Könnte es nicht sein, dass die Dinge deshalb nach unten fallen, weil sie farbig sind?“
- Stellt vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage und werft ungewöhnliche Fragen auf: „Woher wissen wir eigentlich, dass das Leben kein Traum ist?“
- Sagt, dass ihr etwas nicht wisst, aber stellt auch klar, dass ihr etwas genau wisst. Korrigiert euch ruhig selbst mit „besser gesagt“ und lasst euch so beim Denken „zuschauen“.
- Bezieht das Thema eures Gesprächs auch auf Dinge, die im unmittelbaren Blickfeld der Kinder sind: „Ist das Sandkorn hier eigentlich auch aus Stein?“
- Stellt Analogien her, indem ihr nach Vergleichen fragt: „Und wie ist das bei Tieren?“ Bringt eigene Hypothesen ins Gespräch, sagt, was ihr selbst denkt, und stellt auch mal eine Gegenposition zu dem her, was ein Kind sagt: „Bei mir war das aber so...“
- Signalisiert bei Widersprüchen, dass sich euch eine neue Frage stellt: „Wenn du sagst, der Mond ist da, damit wir nachts besser sehen können, frage ich mich, warum er dann manchmal gar nicht scheint oder warum er manchmal auch am Tage zu sehen ist.“
- Seid vorsichtig mit Warum-Fragen, nutzt sie für das Erfragen von Begründungen und ergänzt dies immer mit „Was meinst du, warum...?“ oder „Was denkst denn du, warum...?“ Ein Beispiel: „Was denkst du, warum das Wasser in der Pfütze heute nicht durchsichtig ist?“
- Nutzt das Warum nicht für rhetorische Fragen: „Warum hast du den Schuh von Marie weggenommen? Was hast du dir dabei gedacht?“
- Statt „oder?“ am Ende einer Aussage zu verwenden, das leicht suggestiv wirken kann, fragt lieber: „Und was denkst du?“ Vermeidet Antworten mit „Ja, aber...“
- Besteht nicht auf einer Frage, die die Kinder nicht aufgreifen, und bleibt nicht starr am Thema, wenn es die Kinder nicht mehr interessiert.
- Bereitet für einen Kinderkreis nicht zu viel vor, sondern seid offen für die Gedanken, die die Kinder im Moment ausdrücken.

Mathematik

Wenn ihr die Kinder im Kinderkreis zur Beschäftigung mit Mathematik anregen wollt, könnt ihr mathematische Inhalte aufgreifen, beispielsweise lautes Zählen, während ein Kuscheltier oder etwas anderes in der Runde herumgereicht wird. Dabei könnt ihr auch über gerade und ungerade Zahlen sprechen. Geeignet sind auch Rituale zur Datenerfassung, zum Beispiel Mehrheitsabstimmungen zu Ausflugszielen.

Die Daten könnt ihr dokumentieren und mit Strichlisten, Markierungen im Kalender oder Diagrammen grafisch darstellen. So könnt ihr sie vergleichen und Veränderungen beobachten, zum Beispiel: „Wie viele Kinder sind heute da? Und wie viele waren gestern da?“ Ihr könnt auch über zeitliche Abfolgen sprechen, zum Beispiel: „Welcher Tag war gestern? Wie viele Tage sind es noch bis Freitag?“ Räumliche Begriffe tauchen im Spiel „Mein rechter, rechter Platz ist leer“ auf. Wenn ihr kognitiv anregende Dialoge initiiert, dann geht möglichst immer vom aktuellen Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes aus, zum Beispiel: „Wieso sieht man eigentlich auf der Uhr nur zwölf und nicht 24 Stunden?“ Oder: „Warum hat der Februar eigentlich manchmal 29 Tage?“

Bewegung und Sport

Denkt daran, dass Kinder nicht zum Stillsitzen geschaffen sind. Lasst deshalb zu, dass sie im Kinderkreis individuelle Körperhaltungen einnehmen. Baut in Kinderkreise immer wieder Bewegungsrituale ein: Mit grobmotorischen Aktivitäten (zum Beispiel Rennen im Kreis) könnt ihr Spannungen lösen oder diese Bewegungen zu Fang- oder anderen Spielen ausbauen, zum Beispiel „Der Plumpsack geht um“. Beim Obstkorb-Spiel können die Kinder zwischendurch den Platz wechseln. Mit feinmotorischen Übungen, zum Beispiel dem „Chamäleon“ – Kopf stillhalten und nur die Augen bewegen – oder mit einer „Fingerlaola“ – Finger der beiden auf dem Boden oder Tisch liegenden Hände einzeln anheben und wieder ablegen – könnt ihr zur Beruhigung und Fokussierung beitragen. Probiert mit den Kindern auch kleine herausfordernde Überkreuzbewegungen aus, um die Verbindung beider Gehirnhälften anzuregen: Führt mit eurer linken und rechten Körperpartie zwei unterschiedliche Bewegungen aus, formt zum Beispiel mit dem Zeige- und Ringfinger der linken Hand ein „V“ und streckt gleichzeitig den kleinen Finger und Daumen der rechten Hand zum Shaka-Zeichen aus; wechselt dann zwischen den Händen möglichst schnell hin und her. Kinder, die das mögen, können sich gegenseitig oder im Kreis Schultern, Rücken oder Füße massieren.

Ästhetik

Musik im Kinderkreis

In Kinderkreisen könnt ihr Musik nutzen, um in Bewegung zu kommen. Weckt eure Körper auf, klappt bewegliche Körperteile der Reihe nach ein und aus, bewegt euch zu einem Rhythmus: schleicht, stampft, geht rückwärts, lasst euch fallen, rappelt euch auf, springt vorwärts. Verwandelt eure Bewegungen in Percussion: Bindet euch Glöckchen um die Arme oder Beine, steckt euch Rassel in die Hosentaschen, erzeugt Geräusche mit euren Kleidungsstücken oder Accessoires beim Laufen oder Tanzen, sodass es rauscht, scheppert, klappert oder klingelt. Macht mit euren Stimmen und Körpern Musik (Bodypercussion): Ihr könnt die Silben eurer Namen rhythmisieren, indem ihr sie klatscht, stampft, schnalzt, beatboxt oder schnipst. Das könnt ihr auch in Begrüßungslieder einbauen, die die Namen der Kinder enthalten.

Darstellendes Spiel im Kinderkreis

Regt die Kinder zu Bewegungsexperimenten an, indem ihr euch in ein schweres oder leichtes, müdes oder waches, erschöpftes oder kraftstrotzendes Tier verwandelt. Erfindet einfache Szenen mit Mimik, Gestik und anderen Bewegungen, zum Beispiel: Ich bin mein Lieblingstier, mein Lieblingsbaum, mein Lieblingsheld.

Klebt auf dem Boden ein Viereck ab und erklärt es zur Bühne. Sorgt dafür, dass die Kinder ausreichend Platz zum Musik-Machen oder Tanzen haben und dass sich die Zuschauenden hocken, setzen oder hinlegen können. Los geht's mit dem Improvisieren!

Nachhaltige Entwicklung

Wenn ihr euch in Kinderkreisen mit Nachhaltiger Entwicklung beschäftigen wollt, denkt mit den Kindern darüber nach, wie die Welt ohne Strom, Autos oder Flugzeuge aussähe, und wie es wäre, wenn wir keine Räder hätten. Ihr könnt euch fragen, woher unsere Spielsachen kommen: Aus dem Internet, aus dem Supermarkt? Und in der Zeit davor? Wie weit mussten sie reisen, um bei uns zu landen? Wie und woraus wurden sie hergestellt? Gemeinsam könnt ihr Ideen sammeln, wie ihr

Ressourcen sparen könnt, zum Beispiel Lebensmittel, Spiel- und Verbrauchsmaterialien, Wasser oder Energie.

Im Gespräch über die Lebensräume von Tieren könnt ihr überlegen, wie es um uns herum aussähe, wenn wir unter der Erde leben würden, und was wir dann gebrauchen könnten, um es trocken zu haben.

Partizipative Bildungsumgebung

Damit der Kinderkreis zu jeder Zeit beginnen kann, ist es von Vorteil, wenn er nicht gleichzeitig Hauptspielbereich ist und die Kinder ihre Spielmaterialien vor Beginn nicht wegräumen müssen. Der Kinderkreis soll einladend sein und Interesse wecken. Das misslingt, wenn die Kinder erleben, dass er immer mit einer Unterbrechung ihrer Spielhandlungen einhergeht. Sorgt dafür, dass die Materialien im Kreis interessanter sind als das Spielmaterial im übrigen Raum, sodass die Kinder nicht hin- und hergerissen sind, womit sie sich beschäftigen wollen.

Nutzt für den Kinderkreis bevorzugt eine ruhige Ecke im Raum, die abgeschildert oder abgedunkelt werden kann, um eine geschützte und konzentrierte Atmosphäre zu schaffen. Achtet darauf, dass alle Kinder, die teilnehmen möchten, wirklich Platz haben, um teilnehmen zu können.

Um einen intensiven Austausch zu ermöglichen, ist es wichtig, dass ihr einander anschauen könnt und dass die Materialien, die im Kinderkreis gebraucht werden, für alle sichtbar sind. Mit Moderationshilfen - wie dem Erzählstein, dem Plaudertäschchen, der Sanduhr und mit griffbereiten Materialien oder Bildern - könnt ihr die Beteiligung der Kinder unterstützen, ihre Erinnerung und Fantasie anregen oder auf vergangene Gesprächsthemen zurückkommen.

Gestaltet die Situation so, dass alle Kinder wählen können, wie sie teilnehmen – stehend, auf einem Hocker oder auf dem Boden sitzend, auf dem Bauch liegend, im Kreis oder als Zuschauerinnen und Zuschauer in der Nähe. Positioniert euch nicht „über“ den Kindern. Wenn alle auf dem Boden sitzen, setzt ihr euch dazu.

6.2.4 Regeln aushandeln

Im Alltag der Kindertagesbetreuung gibt es viele Regeln. Sie beschreiben Normen und Erwartungen an das Verhalten von Kindern und Erwachsenen in konkreten Situationen. Es gibt Regeln für das Verhalten bei Mahlzeiten, beim Anziehen, beim Spielen, in Konflikten, auf dem Außengelände oder bei Ausflügen. Für die Kinder sind Regeln im pädagogischen Alltag eine Art Geländer ihrer Handlungsspielräume: Sie geben ihnen Orientierung, aber begrenzen Handlungsmöglichkeiten auch. Regeln werden für Kinder zum Hemmnis, wenn sie das Gefühl haben, gegängelt zu werden; wenn es zu viele, unbegründete und unverständliche Regeln gibt oder wenn die Regeln sie in ihrem Bedürfnis nach Selbstbestimmung einschränken.

Pädagogisches Handeln

Damit alle Kinder und Erwachsenen in der Einrichtung der Kindertagesbetreuung gut zusammenleben können, brauchen sie Regeln. Diese Regeln müssen sich an demokratischen Grundwerten orientieren und die Rechte der Kinder achten. Sie gelten immer für alle Kinder und Erwachsenen, nicht nur für einzelne. Habt so wenig Regeln wie möglich, so viele Regeln wie nötig, und begründet sie stets. Unterscheidet zwischen verhandelbaren und nicht verhandelbaren Regeln.

Nicht verhandelbare Regeln betreffen ethische Normen oder kausale Gesetzmäßigkeiten, zum Beispiel: Niemand darf verletzt oder beleidigt werden. Dinge dürfen nicht mutwillig zerstört werden. Kinder dürfen das Gelände nicht allein verlassen. Die Brandschutztür muss immer geschlossen sein.

Verhandelbare Regeln - also Regeln, die es geben kann, aber nicht geben muss, oder bei denen verschiedene Varianten möglich sind - entwickelt ihr mit den Kindern gemeinsam, zum Beispiel: Nur vier Kinder dürfen gleichzeitig in die Mikroskop-Ecke! Oder: Ballspielen ist nur auf dem Außengelände erlaubt! Prüft regelmäßig mit den Kindern, ob die geltenden Regeln noch nachvollziehbar, also triftig und begründbar sind. Wenn nicht, schafft sie ab.

Damit Kinder gemeinsam Regeln entwickeln können, müssen sie die Möglichkeit haben, sich eine Meinung zu bilden. Um sich Regeln für das Bällebad überlegen zu können, müssen sie Erfahrungen mit verschiedenen Regeln machen. Sammelt mit den Kindern mögliche Regeln und probiert sie aus. Sprecht mit ihnen darüber, wie gut sie eine Regel finden, und erläutert eure Sichtweisen oder Argumente. Wählt gemeinsam mit den Kindern die beste Regel aus und setzt sie in Kraft.

Seid euch darüber im Klaren, dass Regeln eng an die eigenen Normen und familienkulturellen Selbstverständlichkeiten gebunden sind: Welche Regeln ihr in der Kita für wichtig haltet, hat auch damit zu tun, welche Regeln ihr im Laufe eures Lebens kennengelernt habt.

Wenn viele Kinder bestimmte Regeln brechen und zum Beispiel immer wieder im Flur rennen, dann spricht mit ihnen ohne Vorwurf oder Druck darüber, warum sie das tun. Vielleicht erscheint die Regel den Kindern nicht (mehr) sinnvoll, oder ihr Bedürfnis, auf dem Flur zu rennen, ist größer als ihre Einsicht, dass sie ausrutschen oder andere Kinder umstoßen könnten. Überlegt mit ihnen, ob ihr die Regel abschaffen, verändern oder die Bedingungen im Flur ändern könnt. Fragt, ob die Kinder bereit sind, eine einschränkende Regel zu akzeptieren, wenn sie ihrem Bedürfnis nach Bewegung dafür an anderer Stelle nachgehen können. Letzteres gilt auch dann, wenn nur ein einzelnes Kind eine Regel immer wieder nicht einhält.

Praxisbeispiel

Flurregeln

Im Schulgebäude gibt es lange Flure. Die Kinder nutzen sie so gern zum Toben. Einige Fachkräfte im Hort bestehen auf der Regel: Im Flur wird nicht gerannt! Andere nicht. Deshalb beschließt das Team, mit den Kindern neue Flurregeln zu entwickeln. Doch zwei Bedingungen sind nicht verhandelbar: Niemand darf verletzt werden (ethische Norm). Und: Die Brandschutztür darf nicht offenbleiben (Sicherheitsregel). Auf dieser Grundlage entwickeln die Kinder in den Kinderkreisen ihrer jeweiligen Gruppen Vorschläge für Flurregeln, zum Beispiel: Im Flur darf man rennen und auf Socken schlittern, aber nur so schnell, dass man bei der Pinnwand zum Stehen kommt. Man darf nicht schreien und nicht gegen die Türen klopfen oder treten, weil das die Kinder in den Räumen stört. Da der Flur von allen genutzt wird, werden die unterschiedlichen Ideen dann von allen Kindern ausprobiert und im Kinderparlament diskutiert. Durch Abstimmung wird entschieden, aus welchen Ideen Regeln werden.

Aussagen von Kindern

„Wir besprechen Regeln im Morgenkreis, meistens wenn die Regeln ganz oft gebrochen werden, dann müssen die Erzieher das nochmal sagen. Dass man zum Beispiel keine anderen Kinder haut und dass man dann zu Erzieherinnen kommen soll, wenn man geärgert wird. Aber wir sagen nicht, wer es genau war. Aber diskutieren und so richtig reden tun wir nicht in der Kita.“ (Laura)

„Wir haben Quetschbälle, so aus Luftballons und Sand. Manche Erzieherinnen sind dagegen, manche dafür. Wir wollen damit nur Stress abbauen, wenn wir sie quetschen. Bei manchen dürfen wir die quetschen, bei anderen nicht. Das hängt immer vom Erwachsenen ab, es gibt da keine einheitliche Regel, leider.“ (Benito)

Vorsicht

- Weil Regeln die Rechte aller Kinder und Erwachsenen berücksichtigen müssen, formuliert keine Regeln, die nur für einzelne Menschen gelten oder sie ausgrenzen.
- Regeln gelten für alle. Also haltet ihr euch auch selbst daran.
- Benennt keine Regel, die ihr den Kindern nicht begründet, und fordert deren Einhaltung nicht ein.
- Manipuliert Kinder nicht bei der Entwicklung oder Verhandlung von veränderbaren Regeln.
- Gebt verhandelbare Regeln nicht als unverhandelbar aus.
- Nicht verhandelbare Regeln dürfen Kindern nicht zum Aushandeln übergeben werden.

- Bestraft Kinder nicht, wenn sie Regeln brechen, zum Beispiel, indem ihr ihnen Strafarbeiten auflegt oder sie die Hortregeln abschreiben lasst.

Verknüpfung der Alltagssituation Regeln aushandeln mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

In Situationen, in denen ihr mit Kindern über Regeln spricht, zum Beispiel Regeln vergleicht, die im Hort und zu Hause gelten, könnt ihr die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützen. Ihr könnt fragen: „Wie machen wir das im Hort? Und wie macht ihr das eigentlich zu Hause?“ Ihr könnt Wenn-dann-Muster von Regeln verdeutlichen, zum Beispiel: „Wenn ich auf der Toilette war, dann wasche ich mir danach immer die Hände.“ Oder: „Wenn ihr einen fremden Hund streicheln wollt, dann solltet ihr vorher immer fragen.“ Benutzt dabei Wörter, die der Stärke der Regel entsprechen: müssen, sollen, können, dürfen; nie, manchmal, meistens, immer.

Sprecht über normative Bewertungen - wie unfair, gerecht, verboten oder erlaubt und überlegt, welche Gefühle sie auslösen. Fragt zum Beispiel: „Fandet ihr schon mal etwas ungerecht? Wie habt ihr euch da gefühlt?“ Untersucht gemeinsam die Werte, die den Regeln zugrunde liegen: „Was heißt es eigentlich, fair zu sein? Was wäre, wenn alles erlaubt wäre? Was würdet ihr verbieten? Warum?“

Erarbeitet mit den Kindern Bilder oder Symbole für wichtige Regeln und Absprachen. Hängt sie dort auf, wo sie gelten. So können sich alle Kinder, unabhängig von ihren Sprachkenntnissen, darauf beziehen.

Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie

Häufig auftretende Konflikte in ähnlichen Situationen könnten darauf hinweisen, dass die Beteiligten eine faire Absprache oder eine Regel brauchen. Merkt ihr zum Beispiel, dass es im Außengelände immer wieder Streit um die Scooter gibt, könnt ihr die Kinder einladen, gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Schildert, was ihr beobachtet habt: „Mir fällt auf, dass es immer wieder Streit gibt, wenn ihr mit den Scootern fahren wollt. Habt ihr eine Idee, was wir da machen könnten?“

Äußert euch klar, wenn Regeln nicht verhandelbar sind, und begründet sie: „Niemand hat das Recht, einen anderen Menschen zu verletzen. Gewalt ist nicht akzeptabel. Was könntet ihr stattdessen machen, um einen Konflikt zu lösen?“

Philosophie, Ethik und Religion

Regeln sind immer auch mit ethischen Fragen verbunden und ein Weg, Philosophie, Ethik und Religion in den Alltag zu integrieren. Insbesondere wenn bestehende Regeln überprüft oder neue Regeln entwickelt werden, stellen sich ethische Fragen, zum Beispiel: Was ist denn für alle gerecht? Darf es für unterschiedliche Kinder unterschiedliche Regeln geben, oder gelten Regeln immer für alle? Welche Regeln gelten grundsätzlich, und welche Regeln können verändert werden? Welche Regeln darf man eher verletzen als andere? Wer bestimmt eigentlich die Regeln? Haben Tiere auch Regeln? Was unterscheidet zum Beispiel Regeln beim Brettspiel von Essensregeln? Ihr könnt gemeinsam überlegen, wie Menschen Regeln lernen und ob das bei Hunden, Katzen oder Ameisen auch so oder anders ist.

Besprecht mit den Kindern, dass es in verschiedenen Familien und verschiedenen Religionen unterschiedliche Regeln geben kann. Wenn ihr euch zum Beispiel mit den Kindern über die Zehn Gebote unterhaltet, könnt ihr darüber sprechen, welche Bedeutung sie für die Kinder haben. Ihr könnt mit ihnen (Bilder-)Bücher aus verschiedenen Sprachräumen und Epochen anschauen oder vorlesen, die sich mit Themen wie Gerechtigkeit, Respekt oder Verantwortung befassen.

Partizipative Bildungsumgebung

Damit Regeln eingehalten werden können, müssen sie allen bekannt und für die Kinder verständlich dargestellt sein. Ihr könnt mit den Kindern überlegen, wie ihr Transparenz über die Regeln herstellen könnt. Vielleicht wollt ihr sie visualisieren, indem ihr mit den Kindern Fotos macht oder Bilder

zeichnet. Da Regeln häufig an bestimmte Orte oder Situationen gebunden sind, könnt ihr die Bilder dort anbringen, wo sie gelten. Achtet aber darauf, dass nicht alles voller Regelplakate und Verbotsschilder hängt.

6.2.5 Planungsprozesse mit Kindern

In Planungsprozessen geht es um die Mitbestimmung an Gruppenentscheidungen: Die Kinder entwickeln, äußern oder verhandeln Ideen und nehmen Einfluss auf die Gestaltung ihres Alltags und ihrer Bildungsumgebung: Wie werden Räume (um)gestaltet? Wie soll der neue Matschbereich aussehen? Wie sollen die Ruhe- und Schlafräume verändert werden? Wie soll die Hort-Übernachtung ablaufen?

Risiken für Kinder entstehen, wenn Neues nicht mit ihnen, sondern für sie geplant wird; wenn sie nur über unerhebliche Teilaspekte mitbestimmen dürfen oder wenn ihre Ideen nicht ernst genommen, sondern zum Beispiel als unrealistisch abgetan werden.

Pädagogisches Handeln

Damit Kinder sich an Planungen und Umgestaltungen beteiligen können, müssen sie wissen, worum es in der jeweiligen Phase geht; müssen ihre Ideen oder Interessen einbringen können, sich eine Meinung zu den verschiedenen Optionen bilden und sie äußern können. Auf dieser Basis können sie dann informiert entscheiden.

Planungs- und Umgestaltungsprozesse könnt ihr vorbereiten, indem ihr mit den Kindern zunächst besprecht, worum es geht – zum Beispiel um die Umgestaltung der Verkleidungs- und Schminkecke oder die Aktivitäten für das Sommerfest. Überlegt, welche konkreten Schritte dazu nötig sind. Legt mit den Kindern fest, wer sich woran beteiligt, und begründet, falls ihr etwas ohne Beteiligung der Kinder umsetzen werdet.

Statt unmittelbar in die Ideenfindung mit den Kindern einzusteigen und zu fragen, wie die Verkleidungs- und Schminkecke künftig aussehen soll, beginnt mit einem Gespräch darüber, was die Kinder in Bezug auf das Planungsvorhaben wichtig oder unwichtig finden, gern oder ungern tun, welche vorhandenen Gegenstände sie besonders schätzen, was sie zusätzlich gebrauchen könnten und was sie vermissen. Ihr könnt auch fragen, worum es beim letzten Spiel in der Schminkecke ging und – bezogen auf ihre Erinnerungen – mit den Kindern überlegen, welche Veränderung beim Material oder im Raum das Spiel positiv beeinflusst hat.

Vielleicht habt ihr die Möglichkeit, euch gemeinsam Fotos von Verkleidungssecken anderer Einrichtungen anzuschauen, den Kostümfundus eines Theaters zu besuchen oder eine Kosmetikerin in der Nähe zu fragen, was man braucht, um sich schminken zu können. Mit Fotos, Zeichnungen oder aus Zeitschriften ausgeschnittenen Bildern könnt ihr die Ideen festhalten. Unterstützt die Kinder, über diese Ideen zu sprechen, sich eine Meinung zu bilden und sich für die Dinge zu entscheiden, die ihnen wichtig sind. Achtet dabei darauf, dass ihr euch Genderstereotype bewusst macht.

Meinungsverschiedenheiten oder Interessenskonflikte sind auch innerhalb von Planungsprozessen mit Kindern gute Lerngelegenheiten. Moderiert die Aushandlungsprozesse der Kindergruppe wie beispielhaft in Kap. 6.4.1 beschrieben. Erst wenn ihr eine von allen akzeptierte Lösung gefunden habt, könnt ihr gemeinsam mit der Umsetzung beginnen.

Nehmt alle Ideen der Kinder ohne Bewertung auf und achtet darauf, dass die Überlegungen und Begründungen der Kinder für alle verständlich sind, denn manchmal drücken Kinder ihre Ideen und Wünsche so aus, dass andere, auch die Erwachsenen, sie nicht sofort verstehen. Versucht immer, den Grundgedanken einer vielleicht unrealistischen Idee für die Umgestaltung fruchtbar zu machen. Hat ein Kind zum Beispiel die Idee, dass eine Badewanne in die Schminkecke eingebaut werden müsste, dann fragt nach, was das Kind damit verbindet. Vielleicht entfernt es Schminke zu Hause immer beim Baden und will auch in der Kita eine Möglichkeit zum Abschminken haben. Motiviert die Kinder, über die verschiedenen Ideen zu sprechen und sich auszutauschen.

Praxisbeispiel

Was machen wir beim Sommerfest?

Das Sommerfest wollen Pädagoginnen, Pädagogen und Kinder gemeinsam planen. Sie erzählen einander, welche Gartenfeste sie schon gefeiert haben, was ihnen dabei besonders gefallen hat und was nicht. Gemeinsam schauen sie sich Fotos der vergangenen Sommerfeste an, erinnern sich, was sie gespielt haben, und suchen auf dem Tablet nach neuen Sommerfest-Spielen. Die Erinnerungen und Ideen – Seifenblasen, schminken, Dosen werfen, Feuerschale, Stockbrot, Theaterstück und Schnipseljagd – halten sie auf Fotos und Zeichnungen fest und hängen sie an eine Wand im Flur. Immer wieder stehen Kinder vor diesen Bildern und besprechen, was sie gern spielen würden. Schließlich einigen sich die Kinder und Pädagoginnen sowie Pädagogen darauf, dass jede Person drei Punkte erhält und sie auf diejenigen Aktivitäten kleben kann, die sie am besten findet. Die sechs Aktivitäten mit den meisten Punkten sollen dann beim Sommerfest stattfinden. Kinder und Erwachsene bilden drei Vorbereitungsteams, die sich jeweils um zwei der Aktivitäten kümmern, und entscheiden gemeinsam, was in welcher Reihenfolge und an welchem Ort auf dem Gelände passieren soll.

Aussagen von Kindern

„Manchmal haben die Erzieherinnen gefragt vor den Ferien, ob wir Ideen haben für neue Spielzeuge, was wir brauchen. Und dann ist das manchmal sogar passiert.“ (Blanca)

„Umgestaltungen mit uns Kindern gibt's nicht. Dass wir einbezogen werden. Einmal gab es eine neue Kuschecke plötzlich. Sie haben gesagt, da dürft ihr jetzt zwei drei Tage nicht hin, da wird jetzt was Neues gemacht.“ (Benito)

Vorsicht

- Geht nicht davon aus, dass Pädagoginnen, Pädagogen und Kinder aus dem Stand heraus umsetzbare Ideen entwickeln.
- Bewertet die Ideen und Gedanken von Kindern nicht und tut sie nicht als unrealistisch oder unerwünscht ab. Sprecht stattdessen mit ihnen darüber, was hinter einer zunächst ausgefallen erscheinenden Idee stecken könnte.
- Wenn die Kinder (scheinbar) keine Ideen haben oder der Planungsprozess stockt, übernehmt die Umgestaltung nicht einfach selbst, sondern wartet ab, bis die Kinder Lust haben, sich etwas auszudenken.
- Fangt mit Planungs- und Umgestaltungsprozessen nicht zu spät an, denn Beteiligung braucht Zeit. Drängt Kinder nicht, schnell fertig zu werden. Lasst ihnen die Zeit, die sie brauchen, um ihre Ideen zu formulieren.

Verknüpfung der Alltagssituation Planungsprozesse mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Planungsprozesse bieten viele Gelegenheiten, die sprachliche Entwicklung von Kindern zu unterstützen, zum Beispiel Ideen oder Wünsche zu formulieren und Perspektiven anderer Menschen wahrzunehmen. Erklärt den Kindern, wie man Wünsche artikuliert und begründet: „Ich möchte gern, dass..., weil...“

Achtet darauf, dass Vorstellungen aller Kinder zur Sprache kommen, und hilft, Kompromisse auszuhandeln: „Wie machen wir es so, dass alle sich darauf freuen?“ Beim Abwägen von Ideen könnt ihr den Konjunktiv verwenden: „Um eine Schminkecke einzurichten, müssten wir die Sitzecke etwas verkleinern.“ Bietet Medien – Bücher, Zeitschriften, das Internet – für die Ideensammlung an.

Sprecht über Gefühle, die mit Veränderungen verbunden sein können: Vorfreude, Aufregung, aber auch Unsicherheit und Traurigkeit, weil sich etwas Vertrautes verändert. Beim Sprechen über künftige Ereignisse oder Szenarien könnt ihr das Futur verwenden: „Stellt euch mal vor, wie unsere

Schminkecke aussehen wird, wenn sie fertig ist. Was wird es dort alles geben! Und was werdet ihr alles machen können!” Benennt die zeitliche Abfolge von Handlungen und Ereignissen in der Vergangenheit und in der Zukunft: „Gestern hatten wir abgestimmt, dass der Tisch in die Ecke kommt. Jetzt stellen wir das Regal dorthin. Und nachher werden wir testen, ob das Licht zum Schminken ausreicht.“

Mathematik

Wenn ihr die Kinder bei Planungs- und Umgestaltungsprozessen zur Beschäftigung mit Mathematik anregen wollt, dann könnt ihr Räume vor der (Um-)Gestaltung zum Beispiel mit den Kindern aus verschiedenen Perspektiven erkunden und beschreiben, die Räume vermessen und Raumpläne entwerfen. Ihr könnt die Kinder anregen, sich verschiedene Möglichkeiten der (Um-)Gestaltung vorzustellen und zu beschreiben. Ihr könnt Mehrheitsabstimmungen durchführen, die Daten dokumentieren und grafisch darstellen, zum Beispiel mit Strichlisten, Markierungen im Kalender oder Diagrammen. Auch Planungsprozesse könnt ihr visualisieren und zeitliche Abläufe besprechen, zum Beispiel: „Gestern haben wir eine Wand im Bauraum angemalt. Und heute werden wir die Möbel so in den Raum stellen, wie wir es abstimmt haben.“ Zudem könnt ihr kognitiv anregende Dialoge initiieren, möglichst immer ausgehend vom aktuellen Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes, zum Beispiel:

- „Was wäre, wenn dieses Gebäude tausend Räume hätte?“
- „Was denkt ihr, sollte ein Raumplan so gemacht sein, dass man alles von oben sieht?“

Bewegung und Sport

Bei Planungs- und Umgestaltungsprozessen überlegt gemeinsam mit den Kindern, welche Bewegungsmöglichkeiten sie sich jeweils wünschen und welche gut zum jeweiligen Vorhaben passen, zum Beispiel, welche ruhigen und wilden Spiele zum Sommerfest dazugehören oder welche Bewegungen für welche Räume aus ihrer Sicht geeignet sind. Probiert möglichst alle für die Kinder wichtigen Bewegungsaktivitäten direkt während des Planungsprozesses aus und besprecht mit ihnen, was noch fehlt, wie viel Platz und welche Materialien benötigt werden, und was zu beachten ist, damit sich die Kinder, die Ruhe haben wollen, nicht zu sehr durch Lautstärke gestört fühlen. Sprecht mit den Kindern darüber, dass viele Kinder Freude daran haben, lautstark zu toben und wilde Spiele zu spielen, während andere Kinder lieber nur beobachten wollen.

Ästhetik

Wenn ihr Methoden des bildnerischen Gestaltens für die Erkundung und Neugestaltung eures Nah-Umfeldes nutzen wollt, könnt ihr als „Erste Rebellion“ unterwegs sein: Erkundet Interessantes und Skurriles auf Straßen, Kreuzungen, Übergängen; dokumentiert Geräusche, Entfernungen, Tiere, Pflanzen oder Müllecken. Mit Kamera, Stift, Laufmesser, Diktiergerät, Sprühkreide, Müllzange, Skizzenbuch und Luftballons könnt ihr vor Ort markieren, dokumentieren, katalogisieren und später auf Bildern, Postern oder selbstgestalteten Karten auswerten und präsentieren, was ihr entdeckt habt. Mit Luftballons können die Kinder zum Beispiel schmücken, was sie mögen, und mit Gipsabdrücken der Finger oder mit farbiger Sprühkreide können sie markieren, was ihnen nicht gefällt. Eure Ergebnisse könnt ihr auch als performative Installation ausstellen, zum Beispiel, indem ihr alle „Das -mag-ich-nicht-Fotos“ auf ausrangierte Kindershirts druckt und auf einer Wäscheleine an einem gut besuchten Ort aufhängt: zum Beispiel im Marktcafé, im Treppenhaus oder im Rathaus. Als „Erste Rebellion“ hinterlasst ihr so Spuren und macht die Kinderperspektiven auf euer Dorf oder eure Stadt sicht- und verhandelbar.

Partizipative Bildungsumgebung

Gemeinsame Planungen gelingen nur, wenn alle immer über den aktuellen Stand informiert sind. Daher empfiehlt sich eine Projektwand, auf der der gesamte Planungsprozess dargestellt ist, aber auch deutlich wird, worum es im aktuellen Planungs- oder Veränderungsschritt geht. Informiert auf dieser Wand auch über die Alternativen, die gerade diskutiert werden, zum Beispiel über die

verschiedenen Ideen für die Verkleidungs- und Schminkecke. Wenn eine Planung die gesamte Einrichtung betrifft, zum Beispiel beim Sommerfest, dann platziert ihr die Projektwand an einem Ort, der für alle zugänglich ist, zum Beispiel im Foyer. Eine solche Visualisierung ist nicht nur für die Kinder wichtig, sondern auch für die Erwachsenen. Ob Fachkräfte oder Eltern – alle können sich mit einem Blick über den aktuellen Stand informieren.

6.2.6 Draußen unterwegs sein

Ziel in dieser Situation ist, dass Kinder in Kontakt mit der Welt außerhalb der Einrichtung kommen. Sie bewegen sich in unvertrauter Umgebung, erleben unbekannte Situationen, die nicht pädagogisch vorbereitet sind, und kommen mit ihnen fremden Menschen in Kontakt. All das kann zu besonders eindrücklichen Bildungserfahrungen führen.

Risiken ergeben sich, wenn Kinder sich ohne das Bewusstsein für Gefahren im Straßenverkehr bewegen. Anspannung entsteht auch durch Zeitdruck und eure Befürchtung, der Aufsichtspflicht womöglich nicht immer nachzukommen. Unzufriedenheit und Hektik können aufkommen, wenn die strikte Einhaltung von Regeln und Planungsschritten zu stark in den Vordergrund rückt und kindliche Bedürfnisse oder Interessen aus dem Blick geraten.

Pädagogisches Handeln

Das Ziel von Ausflügen ist, dass Kinder vielfältige Erfahrungen machen, die innerhalb einer Bildungseinrichtung nicht möglich sind. In unvertrauten Settings können sie Mitverantwortung für sich und andere Kinder übernehmen. Sie erfahren, wie Menschen sich im öffentlichen Raum, in der Natur und im Kontakt mit anderen Menschen verhalten, und lernen, sich im Straßenverkehr zu bewegen und sich in unbekannten Situationen zu orientieren.

Entscheidet mit den Kindern über eure Ausflugsziele und bereitet die Ausflüge zusammen vor. Überlegt zusammen, welche Aktivitäten allen wichtig sind, plant die Anfahrt gemeinsam, findet heraus, welche Wege oder Verkehrsmittel ihr nehmen könnt und bespricht, was ihr machen könnt, damit alle beisammenbleiben. Vielleicht fragt ihr im Team oder bei Familienmitgliedern der Kinder, welche erwachsenen Personen euch beim Ausflug begleiten können.

Achtet darauf, dass alle Kinder wissen, wer dabei ist, wie lange ihr zum Beispiel im Bus oder zu Fuß unterwegs sein werdet, wie der Zielort heißt und was die Kinder im Rucksack mitnehmen können. Genaue Informationen sind auch deshalb wichtig, weil Kinder sonst – wie alle Menschen in Gruppen – dazu neigen, „abzuschalten“ und den anderen einfach hinterherzulaufen, ohne zu merken, wo sie gerade sind.

Plant so viel Zeit ein, dass eure Gruppe sich unterwegs auch mal ausruhen kann. Besprecht mit den Kindern, dass diejenigen, die vorn gehen, die Verantwortung dafür tragen, dass die Gruppe zusammenbleibt. Handelt aus, wer in welcher Etappe vorn laufen will und sich damit verpflichtet, sich regelmäßig umzuschauen, was hinten passiert, und stehenzubleiben, damit Zurückbleibende wieder aufschließen können.

Wenn ihr mit den Kindern unterwegs seid, dann unterhaltet euch mit ihnen. Greift auf, was sie thematisieren und worauf sie euch aufmerksam machen. Gebt selbst Impulse, zum Beispiel: „Guckt mal, der Kran dort. Wieso fällt der eigentlich nicht um, wenn er etwas Schweres hochhebt?“

Nutzt den Weg auch, um mit den Kindern den Straßenverkehr zu beobachten und über Verkehrsregeln zu sprechen. Ihr könnt beschreiben, was ihr seht und welche Gründe oder Regeln dem beobachteten Verhalten der Verkehrsteilnehmer zugrunde liegen, zum Beispiel: „Schaut mal, jetzt bleibt die Frau stehen, guckt erst nach links, dann nach rechts und wartet. Jetzt guckt sie nochmal in beide Richtungen! Das macht sie, um wirklich ganz sicher zu sein, dass kein Auto kommt, wenn sie über die Straße geht. Da kommt jetzt ein LKW! Gut, dass die Frau stehen bleibt und ihn vorbeilässt.“

Macht die Kinder auf den Unterschied zwischen Fußwegen, Radwegen und Fahrbahnen aufmerksam und erklärt, wie man sich zu Fuß oder auf dem Rad an Kreuzungen und in Kreisverkehren verhält.

Sprecht in öffentlichen Verkehrsmitteln mit den Kindern darüber, welche Regeln hier gelten und warum ihr aufsteht, wenn ältere Menschen einsteigen und keinen Sitzplatz finden.

Geht manchmal auch einfach so mit Kindern raus und lasst euch ohne Ziel treiben. Dabei können die Kinder bestimmen, wo sie stehenbleiben und was sie genauer betrachten wollen. Lasst euch auf diese Impulse der Kinder ein und sprecht mit ihnen zum Beispiel darüber, warum Sachen so sind, wie sie sind, und wie sie anders sein könnten, als sie sind. Wenn die Kinder bestimmen und miteinander verhandeln, wie lange ihr wo stehen bleibt und wohin ihr geht, ergeben sich wichtige Bildungsmomente für sie, auch wenn der Spaziergang nur bis zur übernächsten Ecke führt.

Erkundet die Gewohnheiten der Familien. Manche Familien gehen mit den Kindern häufig auf bestimmte Spielplätze, in die Natur oder in Museen. Andere Kinder haben weniger Berührungspunkte mit Orten in ihrem Wohnumfeld und freuen sich vielleicht, ihren Familien zu zeigen, was sie auf euren Spaziergängen kennengelernt haben.

Praxisbeispiel

Hund und Ameisen

„Wo wollen wir langgehen?“ fragt Elke, die Praktikantin. Amelie zieht sie an der Hand nach links. Da kommt ein älterer Herr mit einem Hund an der Leine vorbei. Viktor drückt sich an Elkes Bein, Samira geht vorsichtig auf den Hund zu. Freundlich sagt der Mann, dass der Hund an Kinder gewöhnt ist. Der Hund setzt sich ruhig hin und wedelt freundlich mit der Rute. Samira sagt schwärmerisch: „Ist der süß! Wir haben zu Hause auch zwei Hunde.“ Andere Kinder bleiben auf Abstand. Elke sagt zu den Kindern: „Es ist besser, nicht sofort zu einem fremden Hund zu gehen. Samira kennt sich mit Hunden aus, sie haben ja zu Hause selbst welche. Ich bin da ein bisschen vorsichtiger. Viktor, ihr habt doch eine Schildkröte, oder? Sind Schildkröten deine Lieblingstiere?“ Viktor nickt, und einige Kinder fangen an, von ihren Lieblingstieren zu erzählen. Zwischendurch fragt Elke Viktor: „Wollen wir ein Foto von dem Hund machen?“ Viktor nickt, nimmt die Kamera, die Elke ihm hinhält, und fotografiert Samira und den Hund. Dann verabschieden sie sich von dem Mann und seinem Hund und gehen weiter. Zwischen Gehwegplatten blüht Löwenzahn. Drum herum krabbeln viele Ameisen. Gebannt schauen die Kinder den Ameisen zu. Ein Kind sagt: „Foto machen.“ Also fotografiert Viktor die Ameisen.

Aussagen von Kindern

„Wir besprechen die Regeln, was man machen muss, wenn man zum Beispiel in der Bahn sitzen bleibt. Aber einmal musste ich mit einem blöden Jungen laufen, das hat mir nicht so Spaß gemacht. Weil meine Freundin krank war. Ich wünsche mir, dass man nicht mit den gleichen zurücklaufen muss. Weil, wenn man sich auf dem Spielplatz zum Beispiel streitet und hingelaufen ist, muss man auch mit der zurücklaufen. Ich wünsche mir, dass man neu entscheiden kann, mit wem man laufen will.“ (Laura)

„Wir sollen immer was Langärmeliges mitnehmen wegen der Zecken. Wir sind oft im Wald und bauen Höhlen. Das macht richtig Spaß. Ich würde mir wünschen, dass man selber entscheiden kann, ob man das Langärmelige anziehen muss wegen der Zecken. Und wenn man eine Elefantenlücke lässt, weil man so viel quatscht, darf man nicht mehr zusammen laufen.“ (Blum)

Vorsicht

- Zwingt die Kinder nicht, in Reih und Glied oder in einer Reihenfolge zu laufen, die sie nicht mitbestimmen können.
- Drängt die Kinder nicht, andere Kinder oder euch anzufassen, wenn sie das nicht wollen.
- Wenn ihr Kinder zählt, tippt sie dabei nicht mit dem Finger an.

Verknüpfung der Alltagssituation Draußen unterwegs sein mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Nutzt für die Planung eines Ausflugs analoge oder digitale Stadtpläne, Landkarten oder Kinderstadtpläne, die es inzwischen in vielen Kommunen gibt, und beschreibt zusammen den Weg, den ihr beim Ausflug nehmen wollt. Dabei geben Kinder zeitlich-logische Abfolgen wieder und verwenden automatisch Präpositionen oder Richtungsangaben wie: „Zuerst gehen wir bis zur Brücke und biegen dort nach links ab.“

Wenn ihr unterwegs seid, könnt ihr die Kinder anregen, auf Schilder, Werbung, Graffiti und andere Symbole zu achten und sie zu lesen. Thematisiert auch, in welchen Sprachen ihr Beschriftungen findet. Bei der Fahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln gibt es die Gelegenheit, Fahrpläne, Displays und Anzeigetafeln gemeinsam zu lesen. Entdeckt unbekannte Wörter in der Umgebung und erkundet deren Bedeutung.

Achtet auf Orts- und Straßenschilder in sorbischer/wendischer Sprache, lest sie gemeinsam und findet heraus, was die deutschen und sorbischen/wendischen Bezeichnungen bedeuten, zum Beispiel „Chóšebuz“ (Cottbus) oder „radnica“ (Rathaus). Ihr könnt gemeinsam mit den Kindern auch die Geschichte der Ortsnamen und ihre ursprüngliche Bedeutung erkunden.

Dokumentiert den Ausflug durch Fotos und nutzt sie, um euch im Nachhinein an den Ausflug zu erinnern und anderen Menschen davon zu berichten. Ihr könnt auch gemeinsam ein Plakat oder eine Bildergeschichte gestalten, für die die Kinder euch den Text zu den Fotos diktieren oder ihn selbst schreiben und eigene Bilder oder Fundstücke beschreiben.

Mathematik

Wollt ihr die Kinder auf einem Spaziergang zur Beschäftigung mit Mathematik anregen, dann könnt ihr beim Sammeln, Erkunden und Ordnen natürlicher Materialien mathematische Inhalte aufgreifen, zum Beispiel: „Dieser Stein ist der leichteste und dieser der schwerste.“ Oder ihr regt die Kinder zum Entdecken von Ziffern an: „Da auf dem Haus sehe ich eine Eins und eine Sechs.“ Spielerisch könnt ihr auf geometrische Formen und Körper hinweisen, zum Beispiel mit: „Ich sehe was, was ihr nicht seht, und das ist rund/dreieckig/viereckig.“ Die Länge eines Weges könnt ihr mit Schritten messen, Wegepläne aufzeichnen und dabei räumliche Begriffe verwenden, zum Beispiel: „An der Kreuzung gehen wir nach links.“ Ihr könnt kognitiv anregende Dialoge initiieren, möglichst immer ausgehend vom aktuellen Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes. Fragt zum Beispiel: „Warum stehen eigentlich Zahlen auf Häusern/Autos/Uhren?“ Oder: „Was wäre, wenn die Hausnummer Sechs auf den Kopf stehen würde?“

Natur und Technik

Wenn ihr die Kinder bei einem Ausflug oder Spaziergang zur Beschäftigung mit Technik und Naturwissenschaft anregen wollt, dann könnt ihr Folgendes tun:

- Ermutigt sie unterwegs, die Umgebung zu beobachten und interessante Entdeckungen zu machen. Sucht nach Spuren oder Geräuschen von Tieren und erkundet die Lebensräume von Insekten. Macht Kinder auf das aufmerksam, was ihr in der Umgebung wahrnehmt, auf Vögel, Pflanzen oder Pilze. Beschäftigt euch gemeinsam mit den Erkennungsmerkmalen von Baumarten, Kräutern und anderen Pflanzen. Nutzt dafür auch Bestimmungsbücher.
- Greift unterwegs die Fragen der Kinder auf. Diskutiert mit ihnen, wie etwas sein könnte. Falls ihr es selbst nicht wisst, notiert die Fragen und findet später Antworten, indem ihr gemeinsam beobachtet, überlegt und recherchiert.
- Wollt ihr mit den Kindern ein Feuer machen? Nehmt zum Thema „Brandschutz“ Kontakt mit der örtlichen Freiwilligen Feuerwehr auf oder informiert euch beim Landesfeuerwehrverband Brandenburg.

Bewegung und Sport

Wollt ihr draußen die motorische Entwicklung der Kinder anregen, dann verbindet bestimmte Wege und ausgewählte Zeiten mit unterschiedlichen Bewegungen. Verabredet mit den Kindern, die das interessant finden, dass einzelne ungefährliche Wege-Abschnitte unterschiedlich dynamisch (z. B. Trödeln – Sprinten), unterschiedlich kraftvoll (z. B. Schleichen – Stampfen), mit unterschiedlicher Körperhaltung (z. B. Kriechen – auf Zehenspitzen), und mit unterschiedlicher Körperausrichtung (z. B. seitwärts – rückwärts laufend) zurückgelegt werden. Die Kinder können sich auch wie ein bestimmtes Tier, Fabelwesen oder wie beliebte Medienheldinnen und Medienhelden bewegen. Unterwegs könnt ihr gemeinsam mit den Kindern auf Gegenstände mit einer speziellen Farbe achten, und bis zu diesem Gegenstand hüpfen, rennen oder rückwärtslaufen.

Ästhetik

Wenn ihr einen Spaziergang oder Ausflug für ästhetische Bildung (Bildnerisches Gestalten) nutzen wollt, könnt ihr mit den Kindern die Welt mit der Nase erkunden. Alles hat einen eigenen Geruch: Ihr könnt den Duft von frischem Brot und Kaffee beim Bäcker wahrnehmen, den Geruch von Blüten und Blättern im Garten oder den von Autos, Bussen und Bahnen auf der Straße. Sammelt Material, das riecht, und versucht, flüchtige Gerüche festzuhalten. Vielleicht wollt ihr sie aufmalen, Klänge oder Farben für sie erfinden.

Untersucht, welche Materialien mit welchen Eigenschaften sich zum Gestalten eignen: Steinchen, Blätter, Moose, Stöckchen und Erde stecken voller Duft und Farbe. Ihr könnt mit den Kindern Pulver daraus machen, indem ihr das Material mit Händen oder Steinen zerbröselt, zerkleinert, zermahlt und durchsiebt. So könnt ihr den Eigenschaften des Materials, seinen Farben und Düften auf die Spur kommen, sie zu einer Palette von Farben und Konsistenzen zusammenstellen. Bereits den jüngsten Kindern könnt ihr dieses Material zum Mischen, Dekorieren, Abstufen oder Überlagern zur Verfügung stellen, um Bilder, Collagen und Skulpturen daraus herzustellen.

Digitale Medien

Wenn ihr digitale Medien im Zusammenhang mit Ausflügen nutzen wollt, könnt ihr die Kinder zum Beispiel einladen, eine Pflanze, ein Auto oder etwas anderes, das sie interessiert, von verschiedenen Seiten zu zeichnen oder zu fotografieren. Fragt sie zum Beispiel: „Wie sieht das Objekt von oben, unten und von der Seite aus? Was passiert, wenn wir es zu anderen Tageszeiten oder in anderem Licht sehen? Können wir das Objekt so verfremden, dass niemand mehr weiß, was es war?“ Probiert es aus: Projiziert eure Fotos oder Zeichnungen auf eine Wand, verändert dann gemeinsam Farbe, Größe, Anzahl oder Form mit Hilfe von Apps. Wenn es die Kinder interessiert, spricht mit ihnen während des Ausflugs über die Möglichkeiten, die Fotoapparate, Beamer, Drucker oder Handys bieten, um aufzuzeichnen, zu verändern oder neu zu produzieren. Entwickelt zu den Ausflugs-Aufnahmen mit den Kindern neue Inhalte, präsentiert sie anderen Menschen und überlegt gemeinsam, wie ihr die Daten ablegt, um sie später wiederzufinden, mit wem ihr sie teilen wollt und wie ihr den Datenschutz sicherstellt.

Partizipative Bildungsumgebung

Für Ausflüge kann eure Gruppe einen Wanderrucksack gebrauchen, der eine Grundausrüstung enthält, zum Beispiel Toilettenpapier, ein Erste-Hilfe-Set, Trockenfrüchte, Reiswaffeln, Zwieback oder ähnliche Snacks, Wasser, eine Umgebungskarte, Kühl-Gel, Insekten- und Sonnenschutz. Außerdem könnt ihr einen Forscherrucksack mitnehmen, in den ihr Utensilien wie Lupen, Fotoapparate, einen klappbaren Spaten, Messbänder, Straßenkreide, ein Fernglas, Stifte, Pflanzen- und Vogelbestimmungsbücher packt.

Auf Ausflügen in sehr belebte Umgebungen braucht ihr Warnwesten, damit die Kinder von Verkehrsteilnehmenden gut gesehen und von euch im Blick behalten werden können. Allerdings mögen nicht alle Kinder solche Westen.

6.3 Organisatorische Situationen

Organisatorische Situationen wie An- und Ausziehen, Bringen und Abholen, Raumwechsel und Übergabe sowie Aufräumen kommen täglich vor und prägen den Ablauf in der Kita. Sie sind in unterschiedlichem Maße ritualisiert und werden häufig als pädagogische Situationen unterschätzt, doch sie bieten zahlreiche Möglichkeiten, Kinder in ihrer Entwicklung anzuregen.

6.3.1 Garderobe: Ausziehen, Anziehen, Umziehen

Die Situation in der Garderobe hat eine eigene pädagogische Bedeutung, ist also nicht nur eine Übergangssituation zwischen „eentlichen“ Aktivitäten. Sie steht für Ankommen und Übergänge zwischen drinnen und draußen ebenso wie für die Selbstständigkeit und Autonomie der Kinder. In der Garderobe bewahren sie ihre persönlichen Dinge auf, die sie von zu Hause mitbringen: Kleidung, Kuscheltiere oder -tücher, Bücher und Spielzeug.

Zu den in der Garderobe typischen Herausforderungen gehören Enge, Unordnung und ständiges Suchen, Lärm, Zeitdruck und Stress.

Pädagogisches Handeln

Ziel ist, dass die Kinder beim An- und Ausziehen so viel wie möglich von dem, was sie tun wollen, auch selbst tun können. Sie müssen entscheiden können, was sie anziehen und an ihre Sachen herankommen. Sie brauchen wertschätzende Begleitung und grenzwahrende Assistenz beim Entscheiden und bei Tätigkeiten, die sie noch nicht allein bewältigen, aber auch sprachliche und kognitive Anregungen zu den Themen, die in dieser Situation präsent sind.

Organisiert eure Abläufe möglichst so, dass sich nicht zu viele Kinder gleichzeitig in der Garderobe aufhalten und diejenigen, die sich bereits an- oder ausgezogen haben, nicht in der Garderobe warten. Gestaltet die Situation so, dass Kinder mitentscheiden können, wann sie die Garderobe betreten und verlassen. Am besten ist es, wenn angezogene Kinder schon auf das Außengelände gehen können.

Beobachtet die Kinder beim Anziehen und spiegelt ihnen mit Wörtern, was sie tun – zum Beispiel in einem Dialog mit einem oder mehreren Kindern. Für Kinder, die in ihren Familien nicht Deutsch sprechen, ist es vielleicht interessant, wenn ihr euch über unterschiedliche Wörter für Kleidungsstücke wie Mütze, Schal oder Sonnenhut austauscht und die Kinder nach den Bezeichnungen in ihren Sprachen fragt.

Assistiert so wenig wie möglich, so viel wie nötig und lieber mit Wörtern als mit Händen. Haben Kinder Schwierigkeiten mit einzelnen Handlungsabläufen, dann beschreibt, was ihr seht und verzichtet auf Bewertungen. Schlagt einem Kind, das eine Herausforderung meistern will, vor, wie es den entsprechenden Handlungsablauf allein bewältigen könnte. Haltet Blickkontakt und versucht zu erkennen, ob das Kind eure Hilfe wünscht, oder fragt es: „Darf ich dir helfen?“ Wartet die Antwort ab, die allerdings nicht immer verbal erfolgt, sondern manchmal nur mit Blickkontakt, Nicken, Kopfschütteln oder ohne sichtbare Reaktion.

Reagiert ein Kind nicht auf das Unterstützungsangebot, könnte das heißen: Nein danke, ich möchte es allein versuchen. Wünscht ein Kind Hilfe, dann assistiert so wenig wie möglich und nur so viel wie unbedingt nötig. Öffnet zum Beispiel nur den Klettverschluss, damit das Kind selbst in den Schuh hineinkommt, statt ihm den Schuh anzuziehen. Benennt dabei, was ihr tut und was das Kind macht. Wenn das Handlungsziel erreicht ist, würdigt ihr das mit Wörtern, ohne das Kind zu loben. Ihr könnt zum Beispiel sagen: „So, die Schuhe hast du jetzt an. Das war gar nicht so leicht?“

Vielleicht könnt ihr auch einen kognitiv anregenden Dialog mit dem Kind beginnen, indem ihr eine Was-wäre-wenn-Frage stellt, zum Beispiel: „Was wäre eigentlich, wenn die Schuhe aus Stein wären?“ Oder: „Warum müssen Menschen eigentlich Schuhe tragen, aber Hunde nicht?“

Praxisbeispiel

Geschafft!

Ein Wintervormittag. Neun Kinder und Birgit, ihre Erzieherin, wollen auf das Außengelände. In der Garderobe schlüpfen einige Kinder schnell in ihre Matschhosen, aber Linus' Schneeanzug hängt wie ein Klumpen am Haken und die Jacke von Marie ist auf links gedreht. Birgit sagt: „Oh, was ist denn hier passiert? Dein Schneeanzug ist ja völlig zerknautscht.“ Sie setzt sich zu Linus und sagt zu Marie: „Schaffst du es, die Ärmel auf die andere Seite durchzuziehen?“ Als sie sieht, dass Toni, Wolodja, Mila, Nelli und Ahmad mit Mützen und Stiefeln an der Tür stehen, fragt sie: „Wollt ihr schon raus? Wilfried ist schon mit einigen Kindern draußen. Wir müssen hier noch den Schneeanzug und die Jacke umkrempeln und kommen dann nach.“ Die angezogenen Kinder stürmen los und Birgit sagt zu Linus: „Probiere doch mal, an einem Bein von deinem Schneeanzug zu ziehen. Vielleicht bekommst du den Klumpen raus?“ Nach und nach entzerrt Linus den Schneeanzug. Birgit gibt ihm ab und zu einen Tipp, wie es leichter gehen könnte. Marie hat inzwischen die Ärmel durch die Jacke gezogen, aber der Reißverschluss klemmt. Birgit sagt zu ihr: „Komm, ich halte hier beide Seiten fest und du ziehst ganz vorsichtig an dem Reißverschluss, okay? Wir müssen das langsam machen, denn wenn sich der Stoff beim Zuziehen verklemmt, geht es nicht weiter.“ Der Reißverschluss gibt nach, Marie zieht sich die Stiefel an, während Linus immer noch mit seinem Schneeanzug beschäftigt ist. Als er fertig ist, fällt es ihm nicht leicht, beim Einstieg in den Schneeanzug das Gleichgewicht zu halten. Birgit fragt: „Soll ich dich am Arm halten?“ Linus schaut sie an und nickt kaum merklich. Da stützt sie mit beiden Händen seinen linken Ellbogen. Als er den Anzug anhat und den Reißverschluss zumacht, zieht Birgit ihre Jacke an und sagt zu Linus und Marie: „Geschafft!“

Aussagen von Kindern

„Bei der Garderobe haben wir Kisten für unsere Schuhe. Da komme ich gut ran. Ich hänge da auch freitags, wenn ich zum Beispiel von meinem Opa abgeholt werde, die Sachen hin, die ich mit ihm dann zusammenbauen will, zum Beispiel Roboterteile. Oder das Spielzeug, was wir am Spielzeugtag mitbringen dürfen, kommt da auch rein. Mich nervt, dass manchmal im Winter, dass man dann immer eine Skihose anziehen muss. Alle Kinder. Und auch wenn sie keine mithaben und keine anziehen wollen, dann müssen sie welche von der Fundkiste nehmen.“ (Feline)

„Es gibt für jedes Kind ein Fach und eine lange Bank. Da ist ein Foto von mir und mein Name. Da kann ich die gebastelten Sachen hinlegen. Das ist gut. Doof ist, dass ich zwischen zwei Kindern bin, die total oft meine Jacke verstecken und ihre hinhängen.“ (Trixi)

„Bei meiner alten Kita fand ich das nicht so gut. Wir hatten ein Schubfach mit unseren Klamotten drin. Da gab es ein Schild für jeden. Ich hatte den Hampelmann, ich fand es so blöd, dass ich der Hampelmann war. In der anderen Kita haben wir aber Fotos und unseren eigenen Platz, das ist viel besser. Wenn wir dann mit Mama oder mit Papa da sind, ziehen wir uns um, ganz entspannt, die Stiefel und die Jacken.“ (Benito)

Vorsicht

Kommt es in der Garderobe zu Enge, Unordnung, Lärm, Zeitdruck oder Stress, dann bleibt gelassen und gebt euren eigenen Druck nicht an die Kinder weiter.

- Zerzt die Kinder nicht am Arm, schiebt sie nicht hin und her und setzt oder drückt sie nicht auf Bänke.
- Verzichtet auf ungefragten Körperkontakt.
- Assistierte nicht ohne verbale Ankündigung.
- Brecht Handlungen von Kindern nicht ab, indem ihr ihnen Kleidungsstücke aus der Hand nehmt und damit verhindert, dass sie sich selbst an- oder ausziehen.
- Treibt Kinder nicht an, sich zu beeilen.
- Sprecht nicht wertend über Eltern, zum Beispiel wenn Kleidungsstücke nicht gewaschen sind oder fehlen.

- Verzichtet auf Abwertungen und Etikettierungen wie trödeln, Schnecke, unordentlich oder Chaos und vermeidet geschlechtsstereotype Etikettierungen: „Hübsches Kleid, Mia!“
- Vergleicht Kinder nicht mit Sätzen wie: „Liam und die anderen sind schon fertig, nur du noch nicht.“

Passiert euch das doch, dann sagt den Kindern, dass ihr euch eigentlich anders verhalten wolltet und selbst nicht gut findet, was ihr gesagt habt. Überlegt, was ihr braucht, um beim nächsten Mal gelassen zu reagieren. Bemerkt ihr diese Verhaltensweisen bei anderen Fachkräften, dann könnt ihr reagieren wie im Kapitel 4.2. beschrieben.

Verknüpfung der Alltagssituation Garderobe mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Wollt ihr die sprachliche Entwicklung von Kindern unterstützen, dann benennt Kleidungsstücke, ihre Teile und Funktionen handlungsbegleitend. Verwendet dabei mehr und weniger häufig genutzte Wörter, zum Beispiel Jacke, Matschhose, Gummizug, Knopfloch. Ihr könnt euch darüber unterhalten, welche Kleidungsstücke sie warum gern tragen und welche sie für bestimmte Anlässe oder Zwecke besitzen, zum Beispiel einen Schlips, Skistiefel oder religionsbezogene Kleidung.

Ihr könnt euch auch über Kleidungsstücke unterhalten, die nicht alle Kinder kennen, zum Beispiel: Sari, Toga, Kettenhemd, Gamaschen, Karateanzug. Gebt Kindern die Möglichkeit, über persönliche Gegenstände zu sprechen, die in der Garderobe lagern. Vielleicht erfahrt ihr von ihnen mehr über deren Bedeutung.

Wenn ihr in einem Siedlungsgebiet der Sorben/Wenden arbeitet, könnt ihr sorbische/wendische Wörter in der Garderobensituation nutzen. Ihr könnt zum Beispiel Mützen zählen: „Jaden, dwa, tśi, styri, pěś.“ (Eins, zwei, drei, vier, fünf.), Farben von Kleidungsstücken benennen: „cerwjeny, zeleny, módry, žoŕty“ (rot, grün, blau, gelb), Handlungen von Kindern spiegeln: „Ty wobujoš se swóje škórnje.“ (Du ziehst deine Stiefel an.), über das Wetter sprechen: „Žinsa jo šopło.“ (Heute ist es warm.) und Fragen stellen: „Co se žinsa wšykno woblacomy, gaž jo wence tak zyma?“ (Was ziehen wir heute alles an, wenn es draußen so kalt ist?)

Fotos von Kita-Aktivitäten, auf Kinderhöhe angebracht, ermöglichen wartenden Kindern, miteinander ins Gespräch zu kommen. Greift Erinnerungen auf und vertieft sie, zum Beispiel: „Auf dem Foto sieht man, dass wir in den Wald gehen. erinnert ihr euch noch, was kurz danach passierte ist? Und was Paul dazu gesagt hat?“

Denkt über die Beschaffenheit von Materialien oder die Funktionsweise von Gegenständen nach: „Was glaubt ihr, wieso ist ein T-Shirt dehnbar, ein Anorak aber nicht?“ Dabei geht es nicht darum, die „richtige“ Antwort zu finden, sondern einen Raum für Spekulationen zu schaffen: „Ist vielleicht Gummi im T-Shirt? Oder ist der Stoff dünner?“

Literalität könnt ihr unterstützen, indem ihr die Plätze der Kinder mit ihren Namen beschriftet – im Kita-Bereich mit Großbuchstaben –, euch gemeinsam die Symbole auf den Wäscheetiketten anschaut, Aufschriften auf Kleidung vorlest oder die Kinder das „Wir sind im Garten“-Schild herausuchen lasst.

Mathematik

Wenn ihr die Kinder zur Beschäftigung mit Mathematik anregen wollt, könnt ihr mathematische Inhalte aufgreifen, beispielsweise durch das Zählen – „Ich zähle, wie viele Füße wir alle zusammen haben. Eins, zwei ... zehn“ – oder die Verwendung von Zahlwörtern und Fingergesten zur Anzahlbestimmung: „Wir haben zusammen zehn Füße.“ Die Anzahl könnt ihr mit den Fingern zeigen. Ihr könnt die Kinder auch zu Vergleichen anregen – „Hier sind mehr Schuhe als Kinder.“ – und Wahrscheinlichkeiten benennen: „Heute wird es wahrscheinlich schneien.“ Außerdem könnt ihr räumliche Begriffe verwenden – „Der Handschuh liegt links neben dir.“ – und zeitliche Abläufe versprachlichen: „Zuerst ziehen wir uns die Schuhe an und dann ...“ Dabei könnt ihr auch kognitiv

anregende Dialoge initiieren, möglichst immer ausgehend vom aktuellen Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes, zum Beispiel:

- „Ich stelle mir gerade vor, wie es wäre, wenn ich vier Jacken anziehen und drei Mützen aufsetzen würde.“
- „Warum sagt man eigentlich **ein Paar** Schuhe?“
- „Aus wie vielen Schuhen besteht ein Paar Schuhe? Aus wie vielen Schuhen bestehen zwei Paar Schuhe?“
- „Was wäre, wenn ein Tausendfüßer sich Schuhe anziehen möchte?“

Natur und Technik

Wollt ihr die Kinder in der Garderobe zur Beschäftigung mit Naturwissenschaft und Technik anregen, könnt ihr beispielsweise Folgendes tun:

- Beobachtet und dokumentiert das Wetter: Installiert eine digitale Wetterstation an einem Fenster in der Garderobe und schaut, wie das Wetter draußen ist. Überlegt mit den Kindern, wie sich das Wetter in den Werten der Wetterstation zeigt.
- Erforscht die Kleidung: Denkt mit den Kindern darüber nach, welche Kleidung warum bei welchem Wetter angezogen wird. Probiert bei alten Kleidungsstücken und Textilien aus, ob sie warmhalten und wasserdicht sind. Schaut euch mit einer Lupe oder unter dem Mikroskop an, wie Wasser durch Textilien dringt. Bestimmt gemeinsam die verschiedenen Eigenschaften der Materialien.
- Visualisiert mit den Kindern in der Garderobe die Jahreszeiten und die Mondphasen. Hängt Bilder dazu auf. Zeigt in wechselnden Garderoben-Ausstellungen Gegenstände, die ihr in der Natur gesammelt habt, oder Fotos von Experimenten, die ihr durchgeführt habt.

Bewegung und Sport

Achtet darauf, dass die Kinder sich nur hinsetzen, wenn sie es selbst wollen; sie können sich auch im Stehen anziehen. Wollt ihr in An-, Aus- oder Umziehsituationen Bewegungsanlässe schaffen, dann könnt ihr mit den Kindern versuchen, aus Spaß die Matschhose mit nur einer Hand anzuziehen, auf einem Bein stehend einen Schal umzuwickeln oder auf Zehenspitzen die Mütze aufzusetzen.

Partizipative Bildungsumgebung

Kinder und Erwachsene, die sie begleiten, brauchen Platz in der Garderobe. Falls Veränderungen in der Kita geplant sind, dann schaut, ob es einen ausreichend großen Raum für die Garderobe gibt.

Gestaltet die Garderobe so, dass alle Kinder an ihre Kleidungsstücke herankommen können. Haken sollten auf Augenhöhe angebracht sein, für Krippenkinder also zirka 90 Zentimeter über dem Boden. Auch die Eigentumsfächer, in denen Kinder persönliche Dinge aufbewahren, Kleidung und Wechselkleidung, Schuhe, Rucksäcke und Taschen sollten jederzeit zugänglich und erreichbar für die Kinder sein. Achtet darauf, dass Aufbewahrungsmöbel und -behältnisse von den Kindern selbstständig geöffnet, geschlossen und bewegt werden können.

Gestaltet die Garderobe so, dass die Kinder Stammplätze haben und sie leicht wiedererkennen. Zur Kennzeichnung der Plätze, Fächer und Haken könnt ihr – ebenfalls auf Augenhöhe der Kinder – persönliche Fotos oder Selbstportraits und deutlich lesbare Beschriftungen mit ihren Vornamen anbringen. Nicht geeignet sind anonyme Symbolbilder. Kinder wollen sich mit den Bildern identifizieren, die zu ihren persönlichen Plätzen gehören. Stellt euch vor, wie es sich anfühlt, wenn man sagen muss: „Ich bin der Hampelmann.“ Oder: „Ich bin der Fliegenpilz.“

Beim Umziehen trägt ein Paravent oder Vorhang zur Wahrung der Privatsphäre von Kindern bei. Gibt es in Krippen-Garderoben einen Wickelplatz, sollte er ebenfalls über einen Sichtschutz verfügen.

Treffte klare Absprachen mit den Familien über Schmutz- und Wechselwäsche. Vielleicht einigt ihr euch zum Beispiel darauf, dass zu waschende Kleidungsstücke beim Abholen in einer geruchsdichten Tüte liegen, die in einem persönlichen Wäschebeutel steckt.

Kunstwerke der Kinder oder Familienbilder, Spiegel, eine Wanduhr und eine Tafel mit einstellbaren Papp-Uhren für die Abholzeiten jedes Kindes – alles am besten auf Augenhöhe der Kinder – regen zum Dialog an und ermöglichen Orientierung.

Für Familienmitglieder ist es angenehm, sich beim Abholen oder Bringen in der Garderobe hinsetzen und eine Tasche abstellen zu können. Das reduziert Hektik. Denkt außerdem an Müll- oder Sandeimer, Besen, Handfeger und Kehrblech, alles auch in Kindergröße.

6.3.2 Bringen und Abholen

Bringe- und Abhol-Situationen kennzeichnen den Übergang von der Lebenswelt zu Hause in die Lebenswelt der pädagogischen Einrichtung. Dabei müssen sich die Kinder täglich auf den Wechsel der Bezugsperson und auf andere Regeln, Abläufe und Räumlichkeiten einstellen. Für Fachkräfte und Familienmitglieder ist diese Situation der Zeitpunkt für Absprachen sowie Tür- und Angelgespräche. Zugleich müssen Kinder und Erwachsene die Trennung und damit einhergehende Gefühle bewältigen. Im Mittelpunkt der Situation stehen das Kontakt-Aufnehmen, Willkommen-Fühlen und Abschiednehmen.

Durch die Gleichzeitigkeit vieler Ereignisse und Interaktionen können Bringe- und Abholsituationen aber auch von Hektik und Zeitnot, Lautstärke oder Unterbrechungen geprägt sein.

Pädagogisches Handeln

Ziel ist, dass Kinder sich beim Ankommen und Abschiednehmen wahrgenommen und sicher fühlen, dass sie die Situationen mitgestalten können. Dafür brauchen sie zugewandte Erwachsene, die sie beim Übergang auch emotional unterstützen.

Sorgt dafür, dass immer eine Fachkraft da ist, um die Kinder und die bringende oder abholende Person herzlich zu begrüßen beziehungsweise zu verabschieden. Verbreitet eine ruhige und fröhliche Stimmung, indem ihr zum Beispiel sagt: „Guten Morgen! Wie schön, dass du da bist. Hast du gut geschlafen?“ Wartet auf die Antwort des Kindes und führt gegebenenfalls das Gespräch mit ihm weiter, bevor ihr euch der erwachsenen Begleitperson zuwendet. Das Kind und seine Begleitperson übernehmen in der Regel das Aus- oder Anziehen. Beobachtet, wie es dem Kind in dieser Übergangssituation geht: Scheint es fröhlich zu sein? Hat es Schwierigkeiten, sich von der Begleitperson zu lösen? Möchte es noch nicht so gern nach Hause gehen? Erleichtert dem Kind bei Bedarf durch ein Gespräch oder behutsame Assistenzhandlungen den Übergang.

Erläutert den bringenden oder abholenden Erwachsenen, dass der Übergang eine wichtige Situation im Alltag des Kindes darstellt: Für das Kind ist es von Bedeutung, dass die Erwachsenen diesen Moment bewusst mitgestalten und sich nicht zum Beispiel vom Handy ablenken lassen. Sprecht mit den Familien über ihre unterschiedlichen Abschiedsrituale und findet gemeinsam heraus, was den Kindern den Übergang erleichtert.

Nutzt das Bringen oder Abholen auch für Tür- und Angelgespräche, indem ihr mit den Erwachsenen und dem Kind zum Beispiel kurz darüber spricht, wie der Morgen oder der Nachmittag war. So verbindet ihr für das Kind beide Lebenswelten und gebt ihm Gelegenheit, anzukommen oder den vergangenen Tagesabschnitt für sich abzuschließen. Bindet das Kind und sein Familienmitglied aktiv in das Gespräch ein, indem ihr mit beiden Blickkontakt herstellt und Fragen an beide richtet, zum Beispiel: „Toni, deine Mama sagt, ihr seid heute mit dem Fahrrad hergefahren. Bist du denn vorn oder hinten gefahren?“ Beim Abholen verabschiedet euch bewusst vom Kind und von der abholenden Person. Wenn ihr mit Familienmitgliedern etwas besprechen müsst, bei dem es um Herausforderungen im Alltag mit dem Kind geht, dann verabredet einen separaten Gesprächstermin.

Merkt ihr, dass das Kind beim Verabschieden traurig ist, dann gebt ihm Zeit, mit dem Gefühl umzugehen und einen Weg der Regulation zu finden. Sagt zum Beispiel: „Du bist traurig, dass dein Papa jetzt geht? Das kann ich gut verstehen. Soll ich dich trösten, und dann gehen wir zum Spielen?“ Manchmal fällt es einem Kind schwer, in die Gruppe zu finden, wenn die anderen Kinder schon miteinander im Austausch sind. Unterstützt neu angekommene Kinder dabei, Anschluss zu finden, indem ihr zum Beispiel sagt: „Luna, du beobachtest gerade Amy und Kim beim Memo-Spielen. Wollen wir beide mal fragen, ob du bei der nächsten Runde dabei sein kannst?“

Praxisbeispiel

Abschied

Tanja wird von ihrer Oma in die Kita gebracht. Sie ist still und schaut umher. Da kommt Jakob, ihr Erzieher, auf die beiden zu, lächelt und sagt: „Hi, Tanja! Oh, deine Oma bringt dich heute wieder, wie schön! Guten Tag, Frau Wolter. Alles ok soweit?“ Während die Erwachsenen über das Geschwisterkind von Tanja sprechen, das vor zwei Wochen zur Welt kam, hilft Frau Wolter ihrer Enkelin beim Ausziehen der Jacke. Tanja beteiligt sich nicht am Gespräch, schaut aber immer wieder zur Tür, zu Jakob und zur Oma. Jakob merkt das und spricht sie wieder an: „Heute wirkst du nicht so fröhlich wie sonst. Bist du traurig?“ Tanja nickt und greift nach dem Bein ihrer Oma. „Wir hatten einen schönen Morgen zusammen, und ich glaube, Tanja hat heute nicht so viel Lust auf den Kindergarten“, erklärt Frau Wolter. „Ja, so ist das manchmal“, sagt Jakob und wendet sich an Tanja. „Wir hatten doch gestern das Buch von Lina gelesen, weißt du noch? Und es hatte dir so gut gefallen.“ Tanja nickt. Frau Wolter streichelt ihr über den Kopf und sagt: „Bis später, ich hol dich dann ab.“ Tanja nickt und begleitet die Oma zur Tür. Als Frau Wolter gegangen ist, streckt Jakob Tanja seine Hand entgegen und beugt sich zu ihr hinunter. Tanja schaut nochmal zur Tür, wendet sich dann Jakob zu und ergreift seine Hand.

Vorsicht

- Vermeidet es, die Bring- und Abholsituation als Check-In bzw. Check Out-Schalter zu organisieren, sondern gestaltet jede Begrüßung und Verabschiedung individuell.
- Vergesst nicht, ankommende oder nach Hause gehende Kinder und ihre Familienmitglieder zu begrüßen oder zu verabschieden. Nehmt dabei zu den Kindern und ihren Bezugspersonen Blickkontakt auf und sprecht sie freundlich an.
- Zwingt Kinder nicht zu Begrüßungsritualen, die sie nicht mögen. Drängt die Kinder nicht, euch in die Augen zu schauen, euch die Hand zu geben oder euch zu umarmen.
- Macht Eltern und/oder Kindern keine Vorwürfe, wenn sie zu spät kommen, sanktioniert sie nicht und macht keine abwertenden Bemerkungen, zum Beispiel: „Da war deine Mama schon wieder zu spät dran, ist ja typisch.“
- Sprecht in Übergabesituationen nicht über den Kopf eines Kindes hinweg in der dritten Person über das Kind, wenn es daneben steht.
- Sprecht den Kindern nicht ihre Gefühle ab, wenn ihnen ein Abschied schwerfällt, indem ihr zum Beispiel sagt: „Ach, ist doch nicht so schlimm, wenn der Papa jetzt geht.“
- Treibt die Kinder und Bezugspersonen nicht zur Eile an.
- Überladet die Wände des Foyers und der Garderobe nicht mit Informationen.

Aussagen von Kindern

„Wenn ich traurig bin und bei meinen Eltern bleiben will, dann will ich nicht in die Gruppe. Und dann gehe ich zur Leiterin ins Büro und die tröstet mich und hat mich auf den Schoß genommen. Ich wünsche mir, dass man nicht geärgert wird, wenn man Heimweh in der Kita hat.“ (Barbara)

„Ich habe Bleibweh in der Kita. Ich will nie los. Ich will bei meinen Freunden und den Spielsachen bleiben.“ (Blanca)

Verknüpfung der Alltagssituation Bringen und Abholen mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Abhol- und Bringsituationen sind gute Gelegenheiten für Dialoge über Erlebtes und Bevorstehendes. Nutzt dafür die Vergangenheitsform und das Futur, zum Beispiel: „Wie bist du heute hergekommen?“ „Was wirst du als erstes spielen?“ „Was werdet ihr heute Nachmittag noch machen?“ „Gibt es schon etwas, auf das du dich freust, wenn du morgen wiederkommst?“

Achtet in der Bringsituation darauf, jedes Kind persönlich zu begrüßen. Begebt euch dabei auf Augenhöhe, nehmt sprachlich Bezug auf die persönliche Situation des Kindes oder darauf, was es mitgebracht hat, zum Beispiel: „Ach, du hast deinen Affen dabei. Wie geht es dem denn? Hallo, kleiner Affe!“

Bietet euch an, ohne euch aufzudrängen, und gebt sprachliche Anregungen, um Bedürfnisse zu verbalisieren, zum Beispiel: „Wie möchtest du heute begrüßt werden?“ „Was möchtest du machen?“ „Wenn du willst, dann nehme ich dich an die Hand und zeige dir einen kleinen Schatz.“ Stellt sprachlich Anschluss an andere Kinder her: „Wollen wir zusammen Ella begrüßen?“

Wenn ihr mit Bezugspersonen über das Kind sprecht, bezieht es in das Gespräch ein: „Dein Opa sagt mir gerade, dass er dich heute früher abholen wird. Könntest du mich später nochmal daran erinnern, damit wir das nicht vergessen?“

Bewegung und Sport

Wollt ihr mehr Bewegung in die Abhol- und Bringsituationen einbauen, so errichtet gemeinsam mit den Kindern ein Bewegungsparcours (z.B. auf dem Weg vom Gartentor bis zur Garderobe), den alle Personen beim Kommen und beim Gehen absolvieren können, wenn sie wollen. Parcours, die mit Kreide aufgemalt werden, sind nach einem Regen wieder gewaschen. Die Kinder können sich so regelmäßig neue Bewegungsaufgaben für alle Kita-Besucherinnen und Besucher ausdenken und auch ihre Familienmitglieder einladen, den Parcours auszuprobieren.

Sammelt mit den Familien *bewegte Kilometer*, indem ihr sie ermutigt, ihre Kinder ohne Auto zu bringen und abzuholen, also zu Fuß zu gehen, mit dem Rad, Skateboard oder mit Inline-Skates zu fahren.

Partizipative Bildungsumgebung

Kinder und ihre Bezugspersonen brauchen zum Ankommen oder Abschiednehmen einen Raum, der die Möglichkeit zum kurzen Verweilen und für Austausch bietet. Gestaltet daher die Räumlichkeiten des Übergangs so, dass die Kinder und ihre Familien das Bringen und Abholen in ihrem eigenen Tempo gestalten können. Ein großer, vielfältig zu nutzender Raum ermöglicht es auch mehreren Kindern, gleichzeitig gut anzukommen, sich umziehen und verabschieden zu können.

Sorgt dafür, dass der Raum möglichst übersichtlich und überschaubar für die Kinder und Erwachsenen wirkt und ihnen wichtige, aber nicht zu viele Informationen und Anknüpfungspunkte bietet. Wenn ihr das Material ansprechend und einladend gestaltet, zum Beispiel Werke der Kinder oder Dokumentationen ihrer Bildungsprozesse ausstellt, regt ihr zu Gesprächen an. Zugleich zeigt ihr den Familien und Kindern, womit ihr euch in der Einrichtung derzeit beschäftigt, was auf dem Speiseplan steht oder welche Ausflüge geplant sind. Achtet darauf, dass die Informationen für Eltern und Kinder lesbar sind. Wenn ihr nur einen kleinen Raum oder Eingangsbereich zur Verfügung habt, reduziert Aushänge und Materialien so, dass die Kinder nicht zu vielen Reizen ausgesetzt sind.

Jedes Kind braucht andere Rituale für den Abschied. Gerade jüngere Kinder schätzen es, allmählich Abschied nehmen zu können. Das ermöglichen ein Winkefenster, ein Beobachtungsposten oder die ruhige Lesecke mit Ich-Büchern, die Bilder von Familienmitgliedern enthalten.

6.3.3 Raumwechsel und Übergaben

Wechsel zwischen Räumen, Bezugspersonen und Tagesphasen finden im pädagogischen Alltag mehrfach täglich statt. Für die Kinder sind sie Lerngelegenheiten, weil sie von ihnen verlangen, sich

umzuorientieren und sich auf neue räumliche oder soziale Situationen einzustellen. Die Kinder verlassen zwar einen Ort, trennen sich von Personen, unterbrechen ihren Aufmerksamkeitsfokus oder ihre Tätigkeit und lassen Materialien zurück. Aber dafür tun sich neue Perspektiven auf: andere Personen, Räume, Tätigkeiten und Materialien, neue Eindrücke.

Zu den Herausforderungen dieser Situationen gehören Handlungsabbrüche, die die Kinder überfordern, Wartezeiten und fehlende Orientierung.

Pädagogisches Handeln

Ziel ist es, dass die Kinder sich in Übergangssituationen orientieren können, sich sicher, geborgen und zugehörig fühlen, obwohl sie vorherige Handlungen beenden und sich auf etwas Neues einstellen müssen. Dafür müssen sie die Situation selbstwirksam gestalten können.

Damit sie die bisherige Situation ohne das Gefühl, gestört zu werden, verlassen und sich in der neuen Situation zurechtfinden können, sollten sie auf den Übergang vorbereitet und darüber informiert sein, was als nächstes passiert. In allen Phasen von Übergängen brauchen sie die Möglichkeit der Mitentscheidung.

Organisiert den Wechsel von Tagesphasen, Räumen und Bezugspersonen so, dass die Kinder innerhalb eines bestimmten Zeitfensters möglichst selbst bestimmen können, wann und wie sie eine Situation für sich beenden und zur nächsten wechseln. Mit Ritualen vor und während der Übergangssituationen gebt ihr ihnen Sicherheit, weil sie sich auf wiederkehrende Abläufe einstellen können und wissen, welche Situationen als nächste folgen. Zu wissen und mitzubestimmen, was passiert – Transparenz und Beteiligung –, das sind Voraussetzungen dafür, dass Kinder Übergangssituationen selbstwirksam erleben können.

Kündigt Übergänge rechtzeitig an, also bevor ihr den Raum oder das Haus verlasst, wenn ein Raum- oder Personalwechsel ansteht. So können die Kinder sich darauf einstellen und ihr Spiel beenden oder unterbrechen, Gebautes zur Seite stellen oder aufräumen. Sorgt für Regale und Stellflächen, auf denen die Kinder ihre Werke deponieren können.

Ein aktueller Tagesplan, der für die Kinder lesbar ist, und eine verständliche Übersicht über alle erwachsenen Ansprechpersonen mit Fotos und Namen helfen den Kindern, sich zu orientieren. Sagt ihnen immer, was als nächstes passieren wird, zum Beispiel: „Wir hatten uns doch vorhin entschieden, dass wir vor der Obstpause noch rausgehen wollen, weil es später regnen soll. Ihr könnt jetzt in die Garderobe gehen und dann in den Garten. Eure Bauwerke könnt ihr im Regal abstellen. Markus, der Erzieher, ist schon draußen und erwartet euch.“

Wenn ihr im Rahmen von Dienstübergaben Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen trifft und dabei über einzelne Kinder spricht, dann bezieht sie ein und erklärt, was geplant ist, zum Beispiel: „Konrad hatte vorhin noch Hunger. Stimmt's, Konrad? Vielleicht wollt ihr draußen gleich eine Obstpause machen.“

Praxisbeispiel

Noch mal!

Es ist kurz vor dem Mittagessen. Mit ihrer Tagesmutter Lisbeth schauen die Kinder sich ein Buch zu Ende an. „Noch mal!“ ruft Emir und schnappt sich das Buch. Lisbeth sagt: „Ja, jetzt sind wir am Ende der Geschichte. Emir, du würdest das Buch gern noch mal anschauen? Du hältst es mir hin. Ich soll vorlesen, oder? Aber Elia und Theo haben schon Hunger, und mir knurrt auch der Magen. Vor dem Essen müssen wir noch den Tisch decken. Willst du das Buch hier hinlegen, damit wir es nachher nicht vergessen?“ Emir schaut das Buch an und denkt nach. Lisbeth wartet ab. Schließlich sieht Emir sie an und legt das Buch aufs Sofa. „Du bist damit einverstanden? Schön“, sagt Lisbeth. Lara liegt auf dem Teppich und rollt immer noch ihr Auto auf der Rampe. Dann drückt sie sich hoch, stellt das Auto zum Buch auf das Sofa, geht zum Schrank und zeigt auf die Teller. „Ah, du willst beim Tischdecken

helfen? Du kannst schon die Teller auf den Tisch stellen. Ich schaue nach den anderen Kindern und frage, ob sie auch helfen möchten.“

Aussagen von Kindern

„Die sagen dann: Tschüss, bis morgen, ihr Süßen. Aber Spätschicht ist trotzdem bescheuert. Da sind alle Kinder abgeholt. Und dann ist es langweilig und wir müssen zu den Kleinen.“ (Laura)

„Wir singen ein Lied, wenn die Erzieherin geht, und kommen dann in eine andere Gruppe. Da sind fast nie meine Freunde. Einmal war ich der Einzige, der noch da war, das mochte ich gar nicht.“ (Luis)

Vorsicht

- Vermeidet plötzliche, für die Kinder unerwartete Situationswechsel und unangekündigte Handlungsabbrüche. Lasst Kinder nie im Ungewissen darüber, was als nächstes passieren wird.
- Verlasst nicht den Raum oder die Einrichtung, ohne euch von den Kindern zu verabschieden und ohne anzukündigen, wer nun Ansprechperson ist.
- Vermeidet Wartezeiten für die Kinder und gebt keine stark direktiven oder unbegründeten Handlungsanweisungen, zum Beispiel: „Hör auf, herumzuzappeln!“
- Bedroht und belegt Kinder nicht mit Sanktionen, wenn sie Übergänge nicht schnell genug bewältigen: „Weil du vorhin so getrödelst hast und ich warten musste, wirst du jetzt warten.“

Verknüpfung der Alltagssituation Raumwechsel und Übergaben mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Wenn ihr Kinder in Übergangssituationen in ihrer Sprachentwicklung unterstützen wollt, nutzt Zeitwörter und Begründungen, um sie auf einen Übergang einzustimmen: „Heute Nachmittag wird Paula zu euch kommen, weil ich dann schon Feierabend habe.“ Greift die Information später noch einmal auf: „Habt ihr Lust, Paula in 10 Minuten abzuholen?“ Falls ein Kind sich nicht aus der Situation lösen kann, in der es sich gerade befindet, spiegelt das dem Kind und formuliert Vorschläge: „Ach, du spielst gerade mit dem Dino. Willst du ihn mitnehmen und Paula zeigen?“

Beschreibt zusammen mit den Kindern den Weg, auf den sie sich jetzt machen werden: „Wo müssen wir überhaupt hin, wenn wir Paula abholen wollen?“ „Ich glaube, sie ist gerade im Atelier. Da müssen wir den Flur entlang und dann nach links gehen.“ Unterstützt solche Wegbeschreibungen mit Gesten. Erkundet die Beschriftungen, Orientierungspläne, Piktogramme und Bebilderungen von Korridoren und Räumen. Bietet unterschiedliche Sprachen und Schriften auf Schildern an.

Begrüßt und verabschiedet euch von anderen Pädagoginnen und Pädagogen zusammen mit den Kindern und nennt dabei Namen: „Hallo, Paula, wie geht’s? Lena, Ali, Max und ich kommen dich abholen.“ Bezieht die Kinder in Übergabegespräche ein: „Lena, willst du Paula sagen, wo wir heute die Rucksäcke hingelegt haben?“ Verabschiedet euch von den Kindern – wenn möglich, von jedem einzeln. Dafür könnt ihr auch Abschiedsworte in verschiedenen Sprachen wählen.

Bewegung und Sport

Wenn kleinere Kindergruppen oder einzelne Kinder Räume wechseln, könnt ihr das zur Bewegungsanregung nutzen. Nehmt zum Beispiel nicht den kürzesten Weg von einem Raum zum anderen und fragt die Kinder: „Was wäre der längste Weg, ohne dass wir eine Strecke doppelt gehen müssen?“ Oder ihr verbindet den Weg mit einem für Kinder interessanten Bewegungsimpuls. Dafür könnt ihr zum Beispiel verschiedenfarbige Markierungen auf dem Fußboden der Flure anbringen – runde Symbole, gezackte Formen oder Schlangenlinien – und den Kindern vorschlagen: „Wer möchte, kann nur auf der Schlangenlinie laufen. Wer die Kreise nehmen will, kann rückwärts hüpfen. Und wer die Sterne auswählt, kann die Augen schließen und sich führen lassen.“ Weitere Impulse:

auf allen Vieren krabbeln, auf Zehenspitzen gehen oder balancieren. Wenn ihr Lust habt, dann bewegt euch auch selbst auf diese Weise.

Partizipative Bildungsumgebung

Gestaltet die Umgebung so, dass die Kinder wissen, wie der Tag geplant ist und ihre eigenen Übergänge daran ausrichten können. Dafür muss der Tagesplan sicht- und lesbar sein, zum Beispiel mit Bildern. Helft den Kindern, sich rechtzeitig an die Zeiten für die Übergänge zu erinnern, zum Beispiel mit einer Sanduhr, die sichtbar bereitsteht und den Übergang schon vor einem akustischen Signal ankündigt. Dadurch können die Kinder langsam aus vertieften Arbeitsprozessen herausfinden, sich auf den Übergang einstellen und ihn vorbereiten.

Wenn die Kinder die Zeiten und Routinen kennen, merken sie zunehmend, ob noch Zeit genug ist, ein neues Bild anzufangen oder für später nur Stifte und Papier bereitzulegen. Unterstützt die Kinder dabei, die einzelnen Zeitfenster und ihre Möglichkeiten darin einzuschätzen.

6.3.4 Aufräumen

Kinder nutzen Räume als Spiel- und Bildungsorte. Deshalb müssen die Räume gut strukturiert und die darin befindlichen Dinge zugänglich sein. Beim Aufräumen übernehmen Kinder Mitverantwortung dafür, gemeinschaftlich alles so wiederherzustellen, dass es freie Flächen für die nächsten Aktivitäten gibt und sie die Materialien an den Orten finden, an denen sie aufbewahrt werden. Oft geht das Aufräumen einem Übergang von einer Situation in die nächste zeitlich zwar voraus. Als Bildungssituation hat es aber einen eigenen Wert: Die Kinder ordnen Dinge einander zu, sortieren und kooperieren mit anderen Personen.

Zu den typischen Risiken von Aufräum-Situationen gehören Zeitdruck, der Abbruch der Tätigkeiten von Kindern oder ihre Sorge, Ressourcen beim Aufräumen wieder herausgeben zu müssen. Häufig entscheiden Kinder nicht selbst, wann und wie sie aufräumen, haben dann keine Lust, direktiven Anweisungen und Ermahnungen Erwachsener zu folgen, leisten Widerstand und Konflikte entstehen.

Pädagogisches Handeln

Ziel in Aufräumsituationen ist, dass Kinder Mitverantwortung für die Räume und das Material übernehmen und das Aufräumen als Abschluss des Spielens oder als Vorbereitung zu neuen Aktivitäten wahrnehmen. Dafür müssen sie über die Gestaltung von Ordnungssystemen und Aufräumsituationen mitentscheiden können und, wenn nötig, durch grenzwahrende Assistenz beim Aufräumen begleitet werden.

Ordnung und Aufräumen gehören zum Alltag, und doch hat jeder Mensch eine eigene Vorstellung von Ordnung. Ihr könnt Aufräum-Situationen nutzen, um mit den Kindern darüber zu sprechen, wie ihr euch Platz und Überblick verschafft, wie zu Hause aufgeräumt wird und ob sich die Ordnung der Dinge zu Hause von der in der Kita unterscheidet. Ihr könnt auch mit den Kindern darüber spekulieren, was wäre, wenn niemand mehr irgendetwas aufräumen würde. Haltet euch dabei mit eigenen Wertungen zurück.

Kinder schätzen am Aufräumen, ähnliche Dinge Clustern zuzuordnen, Ordnungskategorien zu bilden, Strukturen zu finden und danach wieder Überblick, Orientierung und Platz für neue Aktivitäten zu haben. In Aufräum- und vielen anderen Alltagssituationen könnt ihr die Lust der Kinder am Sortieren aufgreifen, mit ihnen Dinge nach Farben, Funktionen oder Eigenschaften ordnen, den Raum umgestalten und Materialien für später zurechtlegen. Ihr könnt die Kinder fragen, wo etwas am besten deponiert wird, und zum Beispiel fragen: „Was denkt ihr, wo ist ein guter Platz für das Spiel, das ihr jetzt so oft spielt?“ Besprecht, welche Materialien nach jedem Gebrauch an ihren Platz zurückkehren müssen und warum. Auf Murmeln, die am Boden liegen, kann nämlich leicht jemand ausrutschen und hinfallen.

Zwar findet Aufräumen im Tagesablauf häufig statt, ist aber nicht zu jeder Zeit sinnvoll. Beobachtet die Kinder, wenn sie Material nutzen. Vielleicht regt ein offen daliegenes Buch ein Kind an,

hineinzuschauen. Vielleicht hat ein anderes Kind Lust, an einem begonnenen Puzzle weiterzuarbeiten.

Soll ein Raum vor dem Übergang von einer Situation in eine andere aufgeräumt werden, dann kündigt das rechtzeitig an und achtet darauf, dass Kinder, die viel wegzuräumen haben, früher informiert werden als andere, die nicht so viele Materialien benutzt haben.

Unordnung entsteht, wenn Kinder nicht wissen, wohin Dinge gehören und wenn das Aufräumen für sie mit dem Abbruch von Handlungen oder mit dem Hergeben-Müssen begehrter Ressourcen verbunden ist. Wenn dies der Fall ist, klärt mit den Kindern, worin das Problem besteht. Kinder, die ohne erklärbaren Grund verärgert oder überfordert sind und sich dem Aufräumen entziehen wollen, könnt ihr bitten, einen kleinen, überschaubaren Aufräum-Bereich zu übernehmen. Jüngere Kinder benötigen häufig mehr Assistenz als ältere. Ihr könnt ihnen zeigen, wo etwas hinkommt, alle Aufräumhandlungen sprachlich detailliert begleiten und mit ihnen dabei über die einzelnen Gegenstände ins Gespräch kommen, zum Beispiel: „Schau mal, was der Tiger für ein strenges Gesicht macht. Das sehe ich, weil du ihn gerade ins Regal stellst.“

Statt Kinder für das Aufräumen zu loben, könnt ihr mit ihnen Vorher-nachher-Unterschiede fotografieren und überlegen, wie man später die aufgeräumte Fläche nutzen könnte.

Im pädagogischen Alltag kommt es nicht nur darauf an, dass Räume gut strukturiert sind, sondern auch darauf, dass ihr mit den Kindern klärt, wer für Ordnung verantwortlich ist und wie ihr aufräumen wollt und wann. Wenn ihr beobachtet, dass das Aufräumen die Kinder immer wieder in ihrem Tun unterbricht oder wenn ihr merkt, dass ihr überwiegend anstelle der Kinder aufräumt, dann berätet mit ihnen, was wen stört und was ihr daran ändern könntet.

Praxisbeispiel

Macht Aufräumen Spaß?

Am Morgen sagt eine Mitarbeiterin der Forscherwelt Blossin zu den Kindern: „Es ist euer Forschertag. Ihr dürft alles nutzen, was ihr interessant findet. Während der Forscherzeit braucht ihr die benutzten Dinge und Lebensmittel nicht wegzuräumen. Ihr könnt jederzeit den Ort wechseln, im Innen- oder Außenbereich. Was euch interessiert oder wozu ihr Lust und Ideen habt, das könnt ihr ausprobieren.“ Am Nachmittag legt sie einen Ordner mit den laminierten Fotos der verschiedenen Forscherbereiche aus. An alle Kinder und die sie begleitenden pädagogischen Fachkräfte gerichtet, sagt sie: „Wir werden die Forscherwelt jetzt gemeinsam aufräumen, damit Kinder und Gäste, die uns morgen besuchen, sie genauso einladend finden wie ihr. Ich habe hier Bildkarten von den Bereichen, die geordnet oder gereinigt werden müssen. Wir schauen sie uns an, und ihr könnt schon mal überlegen, wo ihr aufräumen wollt. Fertig sind wir, wenn wir die Forscherwelt aufgeräumt haben.“ Obwohl Kinder in der Regel nicht gern aufräumen, packen sie motiviert zu und machen das Aufräumen zum Sortierspiel.

Aussagen von Kindern

„Also, wenn da alles rumgekramt ist, müssen die Kinder auch schaffen, alles wieder aufzuräumen. Dann dürfen wir das nicht stehen lassen, erst eins weg und dann das andere holen. Weil das ganze Geld in der Kita steckt. Manchmal macht es sogar Spaß, es aufzuräumen.“ (Noah)

„Weil die Erzieher das nicht machen. Weil die Erzieher arbeiten ja hier schon und die müssen sowieso aufräumen, wenn wir das vergessen.“ (Robin)

„Also das Aufräumen finde ich ein bisschen doof, das ist klar. Also ein bisschen besser wäre, dass man alles liegen lässt, so ist das bei mir zu Hause, dass alles liegen bleibt.“ (Zoe)

„Wir müssen vor dem Rausgehen aufräumen. Mich stört, wenn ich so wenig gemacht habe und trotzdem so viel aufräumen muss. Das stört mich. Also wenn ich ein ganz tolles Legohaus gebaut habe, dann kann ich das auf die Fensterbank stellen oder in ein Regal und darf dann weiterbauen.“ (Laura)

„Wir sollen immer den Spielteppich in der Puppenecke einrollen. Nach dem Spielen. Wir haben auch Namensschilder und dann können wir das vor oder neben das Gebäude, was wir gebaut haben, legen. Aber weil kleinere Kinder da waren, machen die das kaputt und dann bin ich traurig. Die Kleinen beachten das Namensschild einfach nicht. Ich wünsche mir, dass jeder auf das Namensschild hört.“ (Felicitas)

„Weil eine Regel ist: Wenn wir nicht mehr damit spielen, räumt man es auf, damit der andere sich nicht denkt: Oh Mann, jetzt kann ich ja gar nicht damit spielen, weil dann wäre es ja blöd für die anderen Kinder, wenn sie auf den Teppich raufgehen und dann sagen: Hey, hier liegt ja überall Lego rum. Ist ja auch, als würde es schneien aus Lego. Dann würde irgendwann hier alles rumliegen, man würde nicht mehr die Fächer finden, man würde einfach überall gegenrennen. Alles wäre voll.“ (Mika)

Vorsicht

- Räumt nicht alles selbst auf, um Konflikten mit den Kindern aus dem Weg zu gehen.
- Initiiert beim Aufräumen keine Wettbewerbssituationen, vergleicht die Kinder nicht mit Sätzen wie: „So kannst du das nicht stehen lassen. Schau mal, wie ordentlich Natalie das gemacht hat.“ Vermeidet es, „ordentliche“ Kinder zu loben und „unordentliche“ Kinder zu bestrafen oder mit Strafen zu drohen.
- Vermeidet es, Kinder mit unangekündigten Aufräumaktionen aus dem vertieften Spiel zu reißen. Räumt die Materialien der Kinder nicht ungefragt weg und wischt zum Beispiel in Essenssituationen nicht ständig um die Kinder herum.
- Überträgt eure persönlichen Vorstellungen von Sauberkeit und Ordnung nicht unreflektiert auf die Einrichtung – pädagogische Umgebungen für Kinder haben Werkstattcharakter.

Verknüpfung der Alltagssituation Aufräumen mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Um die Kinder beim Aufräumen sprachlich anzuregen, könnt ihr Ober- und Unterbegriffe verwenden: „Lasst uns jetzt die Tiere aufräumen. Die Zoo-Tiere kommen in die rote Kiste, die Bauernhof-Tiere in die grüne. Da hinten liegt noch eine Kuh. In welche Kiste gehört die denn?“ Vielleicht gibt es bei den Kindern unterschiedliche Ansichten darüber, welche Tiere zu welcher Kategorie gehören. Probiert mit ihnen neue Ordnungsprinzipien aus und thematisiert dabei Merkmale, zum Beispiel: „Wollen wir die Pflanzenfresser in eine Kiste tun und die Fleischfresser in die andere?“ Benutzt auch Eigenschaftswörter wie glatt, rau, noppig, kantig.

Durch Symbole oder Schrift an Kisten, Schränken und Regalen regt ihr die Literalitätsentwicklung an.

Um Kinder zu ermuntern, beim Aufräumen zu sprechen, könnt ihr es mit einem Erzähl-Benenn-Spiel begleiten: „Jetzt schnappen sich alle Kinder etwas Blaues!“ Einige Kinder können jeweils benennen, was sie gefunden haben, bevor es weggeräumt wird.

Ermutigt Kinder dazu, sprachlich Kontakt aufzunehmen und andere Kinder oder euch um Hilfe zu bitten, um eine Aufgabe gemeinsam zu lösen, zum Beispiel: „Vielleicht fragst du Emil mal, ob er dir beim Einsammeln der Dinos hilft.“

Ihr könnt die Kinder auch unterstützen, sich sprachlich mit anderen zu koordinieren: „Vielleicht wollt ihr beim Einsammeln der Bausteine eine Kette bilden? Welche Aufgaben gibt es, und wer kann was übernehmen?“

Mathematik

Wenn ihr die Kinder beim Aufräumen zur Beschäftigung mit Mathematik anregen wollt, dann könnt ihr mathematische Inhalte aufgreifen, beispielsweise durch das Messen und Sortieren: „Ich stoppe die Zeit, die wir heute zum Aufräumen brauchen.“ Und: „Die Stifte kommen in die Stiftebox auf dem Tisch und die Bausteine in die Kiste rechts neben dem Fach mit dem Papier.“ Zudem könnt ihr Muster

bilden: „Wir stecken alle Stifte mit der gleichen Farbe jeweils in ein Fach der Stiftebox und ordnen die Farben wie bei einem Regenbogen an.“ Ihr könnt auch Dinge bündeln: „In ein Fach der Stiftebox passen zehn Stifte. In die ganze Stiftebox passen also zehn, zwanzig ... hundert Stifte.“ Wenn ihr kognitiv anregende Dialoge initiiert, geht möglichst immer vom aktuellen Aufmerksamkeitsfokus eines Kindes aus, zum Beispiel:

- „Ich stelle mir gerade vor, dass die Stifte auf dem Tisch sich vermehren und aus einem Stift jeweils zwei werden.“
- „Warum sagt man manchmal **einige** Stifte und manchmal **ein paar** Stifte?“
- „Was denkt ihr, wie viele Bausteine in die Kiste passen? Ihr könnt raten, und ich sage euch, ob es stimmt, ob es mehr oder weniger sind.“
- „Was wäre, wenn wir eine Million Bausteine aufeinanderstapeln?“

Bewegung und Sport

Wollt ihr in Aufräumsituationen zusätzliche Bewegungsanlässe schaffen, dann räumt doch mit den Kindern mal auf andere Weise auf: Balanciert mit ihnen zum Beispiel die Gegenstände auf bestimmten Körperteilen – auf dem Rücken, auf dem Kopf, auf einem Fuß – von einem Ort zum anderen. Greift kleine Gegenstände mit den Zehen und räumt sie auf diese Weise in die Kisten. Denkt euch mit den Kindern fantasievolle Bewegungsgeschichten aus, die eure Aufräumaktion bestimmen: zum Beispiel „der Boden ist Lava“ – er darf nicht von den Kindern, sondern nur durch Gegenstände berührt werden.

Partizipative Bildungsumgebung

Erarbeitet mit den Kindern ein gemeinsames Ordnungssystem, in dem ihr euch alle zurechtfindet. Kinder brauchen Dinge manchmal nicht da, wo Erwachsene denken, dass sie hingehören. Sorgt dafür, dass die Materialien für die Kinder nachvollziehbar strukturiert sind und dass sie leicht erkennen können, welche Materialien in welchen Behältnissen zu finden sind.

Alle unteren Bereiche eines Raumes bis in Kinderhöhe sollten ausschließlich für die Kinder vorgesehen und ihnen zugänglich sein. Das heißt, dort werden keine Gegenstände aufbewahrt, die nicht für die Kinder gedacht sind. Aufbewahrungsbehältnisse sollten transparent, beschriftet und bebildert sein. Außerdem sollten sie nur so hoch und schwer sein, dass jedes Kind sie ohne Hilfe bewegen und einzelne Gegenstände entnehmen kann, ohne den gesamten Inhalt ausschütten zu müssen. Schafft mit den Kindern Orte, zum Beispiel Regale und andere Ablageflächen, für fertige und unfertige Werke oder Konstruktionen.

Das Aufräumen fällt leichter, wenn nur das Material vorhanden ist, das die Kinder wirklich für ihre Arbeiten und Spiele brauchen. Tauscht lieber öfter Sachen aus, als immer alles parat zu haben. Weniger Gegenstände lassen sich leichter klar strukturieren und übersichtlicher anordnen. Ein laminiertes Foto, auf dem zu sehen ist, wo Materialien ihren Platz haben, kann eine Erinnerungstütze beim Aufräumen sein. Sorgt dafür, dass die Kinder wissen, wo sie Putzsachen wie Besen, Handfeger und Müllschaufel, Eimer und Lappen finden.

6.4 Pädagogisch herausfordernde Situationen

Situationen wie Konflikte und Aushandlungsprozesse, Ausgrenzung und Übergriffe, Widerstand, Protest, Beschwerden und der Umgang mit starken Gefühlen kommen im Alltag sehr häufig vor und werden meist als herausfordernd erlebt. Es sind aber auch Situationen, die ausgezeichnete soziale Bildungsgelegenheiten bieten, weil sie mit Emotionen verknüpft sind, die Interessen der Kinder tief berühren und weil sie es den Kindern ermöglichen, verlässlich demokratische Grundprinzipien zu erleben: Orientierung an der unveräußerlichen Würde und an den Menschen- und Kinderrechten, Gleichwertigkeit, Pluralismus, Achtung, Zugehörigkeit, Mitbestimmung und Schutz vor Diskriminierung. Dass Kinder diese Erfahrung machen können, ist auch deshalb von erheblicher

Bedeutung, weil ein Widerspruch zwischen postulierter und tatsächlich erlebter Demokratie die Glaubwürdigkeit demokratischer Werte untergräbt.

6.4.1 Konflikte und Aushandlungsprozesse

Aushandlungsprozesse und Konflikte gehören im Alltag selbstverständlich dazu und entstehen, wenn scheinbar unvereinbare Interessen, Meinungen und Bedürfnisse aufeinandertreffen. Konflikte sind intensive soziale Lernsituationen, denn sie bieten Kindern wichtige Möglichkeiten, sozial-emotionale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten zu erweitern und ethische Prinzipien kennenzulernen. Sie helfen dabei zu lernen, die Perspektive anderer Personen zu verstehen, eigene Emotionen zu regulieren und in Gruppen selbstwirksam und empathisch zu handeln.

Risiken entstehen, wenn ihr Konflikte zum Beispiel durch direktive Handlungsanweisungen unterdrückt, laut werdet, Kinder negativ bewertet, mit Sanktionen droht oder Konflikte anstelle der Kinder klärt, indem ihr Lösungen vorgebt oder Kinder dazu drängt, sich zu entschuldigen.

Pädagogisches Handeln

Bei Konflikten kommt es darauf an, in Kontakt zu bleiben, einander und dem Konflikt nicht aus dem Weg zu gehen und schwierige Situationen gewinnbringend zu gestalten. In Konfliktsituationen können Kinder erleben, wie unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse und Meinungen auf der Basis gleicher Rechte ausgehandelt und begründet werden. Sie lernen, wie sie Grenzüberschreitungen erkennen und sich an der Lösung eines Konflikts beteiligen können.

Weil in Konflikten Gefühle, Wünsche, Handlungsabsichten und -gründe der Beteiligten sichtbar werden, brauchen die Kinder eine wertschätzende Begleitung, um gemeinsam nach Lösungen suchen zu können.

Seht Konflikte als soziale und emotionale Lernsituationen an und nicht als schnell zu beendende Störungen des Gruppengeschehens, auch wenn sie euch und die Kinder oft stark herausfordern. Versucht, gemeinsame Aushandlungsprozesse mit den Kindern zu moderieren, bevor sie sich verschärfen und sich womöglich zu handfesten Konflikten zuspitzen. Denkt mit ihnen über Lösungsmöglichkeiten nach, diskutiert und bestimmt Regeln, wann immer sich Gelegenheiten dazu bieten.

Gerade dann, wenn Konflikte mit mehreren beteiligten Kindern schon unübersichtlich und aggressiv sind, steigt bei der Begleitung mit verbalem Spiegeln ein und hört den Kindern für einen Moment zu, was sie daraufhin sagen. Dadurch erleben die Kinder – auch in eskalierenden Konflikten –, dass sie wahrgenommen und verstanden werden. Wenn die Situationen etwas ruhiger werden, helft den Kindern, selbst Ideen zu entwickeln, indem ihr einräumt, dass ein Konflikt auch für euch eine schwierige Situation ist und ihr euch fragt, was ihr jetzt tun könnt, um den Konflikt zu lösen.

1. Spiegelt die Aussagen der Kinder ohne Bewertung, Skepsis oder Ironie. Wartet kurz ab und hört zu, was die Kinder sagen, spiegelt ggf. noch ein weiteres Mal.
2. Fasst vermutete Gefühle und Bedürfnisse der Kinder in Worte.
3. Räumt ein, dass die Situation für alle nicht leicht ist, zum Beispiel mit: „Hm, schwierig.“ Ermutigt die Kinder, selbst nach einer Lösung zu suchen, und fragt: „Was machen wir denn jetzt am besten? Habt ihr eine Idee?“

Praxis-Impuls

Einen Streit um die Schaufel begleiten

Luca: „Ich hatte die Schaufel zuerst. Sheila hat sie mir einfach weggenommen!“

Sheila: „Gar nicht! Die lag da, und außerdem hattest du sie schon die ganze Zeit.“

1. Aussagen der Kinder spiegeln:

„Luca, du sagst, du hattest die Schaufel zuerst und Sheila hat sie dir einfach weggenommen. Und du, Sheila, sagst, dass sie da lag und du sie auch haben darfst.“

Den Kindern zuhören.

Luca: „Das stimmt nicht, dass sie da lag. Ich hatte sie immer in der Hand.“

Sheila: „Gar nicht! Du hast gerade mit dem Bagger gespielt.“

Die Aussagen erneut spiegeln.

2. Vermutete Gefühle und Bedürfnisse der Kinder formulieren:

„Jetzt bist du wütend, Luca, weil Sheila dir die Schaufel weggenommen hat. Du möchtest bestimmt lieber vorher gefragt werden. Und du, Sheila, ärgerst dich, dass Luca die Schippe so lange hatte. Du möchtest sie wahrscheinlich auch gern haben.“

Jede weitere Äußerung eines Kindes – das können etliche sein – wie oben ebenfalls spiegeln.

3. Gemeinsam nach einer Lösung suchen:

„Hm. Das ist gar nicht so einfach. Was machen wir denn da? Habt ihr eine Idee?“

Erst wenn die Kinder keine eigenen weiterführenden Ideen haben, könnt ihr mögliche Lösungen des Konflikts vorschlagen. Versucht dabei, auf direktive Vorgaben zu verzichten. Haben die Kinder durch das vorherige Spiegeln den Eindruck, dass ihre Interessen, Bedürfnisse und Meinungen gehört wurden, flaut die emotionale Erregung meist langsam ab und sie beginnen zu überlegen.

Kommt es im Rahmen einer Auseinandersetzung zu Grenzüberschreitungen und Kinder werden handgreiflich oder beleidigend, dann unterbrecht diese Situation, indem ihr ruft: „Stopp!“ Wendet euch zuerst dem verletzten Kind zu und spiegelt, was ihr gesehen habt, zum Beispiel: „Du hältst dir den Arm und du hast dich erschreckt, oder? Willst du dir zuerst was zum Kühlen holen, und dann schauen wir mal, was eben passiert ist?“ Danach könnt ihr die Kinder in den Modus der Aushandlung führen, indem ihr moderiert und spiegelt.

Praxisbeispiel

Streit ums Auto

Haku und Lerika zerren an einem Auto. Plötzlich packt Haku Lerika am Arm und kneift sie. Lerika schreit auf und fängt laut zu weinen an. Schnell läuft die Erzieherin Swetlana zu den beiden Kindern und ruft: „Stopp! Kneifen tut weh. Das geht gar nicht.“ Das Auto fällt auf den Boden, Lerika weint und hält sich den Arm. Swetlana hockt sich neben Lerika, umfasst leicht ihre Schultern und schaut sich den Arm an: „Ach, herrje! Der Arm ist ja ganz rot. Das tut dir weh, oder? Komm, wir holen dir erst mal ein Kühlpad.“ Sie hilft Lerika auf, holt mit ihr das Kühlpad, und beide setzen sich danach wieder zu Haku, der sich laut beschwert: „Aber Lerika hat mir das Auto weggenommen!“ Swetlana fragt: „Du bist sauer, dass Lerika dir das Auto weggenommen hat?“ „Ja“, antwortet Haku, „ich baue hier doch meine Rennstrecke.“ „Ok“, sagt Swetlana, „du brauchtest das Auto für deine Rennstrecke.“ Haku nickt: „Ja, genau.“ Nun fragt Swetlana Lerika: „Und du wolltest das Auto auch haben?“ Lerika sagt: „Haku hat das Auto schon so lange. Ich wollte damit das Futter rüberfahren. Die Tiere haben nämlich Hunger.“ Swetlana spiegelt: „Du wolltest das Futter zu den Tieren fahren, und Haku hatte das Auto schon so lange.“ „Ja“, sagt Lerika. Swetlana holt tief Luft: „Hm, schwierig. Was machen wir denn nun? Habt ihr eine Idee?“

Aussagen von Kindern

In einer Diskussion berichten Kinder aus Kitas und Grundschulen¹, wie sie in der Einrichtungsrealität Konfliktbegleitung erleben:

„Die Erzieherin schimpft dann, und wenn der Streit nicht endet, dann darf gar keiner.“

„Es wäre gut, wenn die Erzieherin mehr mithelfen würde.“

„Meistens setzt sich einfach der Stärkere durch.“

„Kinder können da selber nichts machen.“

„Besser wäre, wenn von den Erzieherinnen und Erziehern „weniger geschimpft und mehr geredet“ würde.“

„Die Kinder sollen einander aus dem Weg gehen.“

„Manchmal sagen die Lehrer auch, dass sie jetzt Pause und keine Zeit haben, den Streit zu schlichten.“

„Die Kinder sitzen dann halt da.“

„Dann ist die Erzieherin gekommen und hat sich beide Sachen in Ruhe angehört, bis jeder zugegeben hat, was er gemacht hat. Außer wenn es ganz schlimm war, was man gemacht hat, musste man nicht lügen. Das war besser, weil man da abends nicht rumlag und sich Gedanken gemacht hat. Also wenn man eher erlöst nach Hause kommt, ohne jemanden als Feind zu haben.“ (Trixi)

Vorsicht

- Ignoriert Konflikte nicht, indem ihr wegschaut oder euch abwendet. Versagt Kindern, die Hilfe im Konfliktfall benötigen, eure Assistenz nicht, indem ihr sie wegschickt oder sagt, ihr hättet keine Zeit und sie sollen das Problem selbst lösen.
- Unterbindet oder verbietet Konflikte nicht, indem ihr darauf besteht, etwas nur zu tun, wenn die Kinder sich nicht streiten oder ihren Konflikt sofort beilegen.
- Nehmt Kindern eine Konfliktsituation nicht aus der Hand, indem ihr Vorgaben wie „Du gibst jetzt das Auto zurück!“ macht oder die Situation abbricht: „Schluss jetzt, das reicht!“
- Sanktioniert Kinder nicht, die sich streiten, indem ihr ihnen zum Beispiel das Spielzeug, um das es geht, wegnehmt. Droht weder einzelnen Kindern noch der ganzen Gruppe mit Sanktionen wie: „Dann gehen wir jetzt eben alle rein.“
- Bagatellisiert die Gefühle der Kinder im Konflikt nicht, indem ihr sagt: „Das ist doch nicht so schlimm.“ Oder: „Nun sei nicht so empfindlich.“ Zwingt streitende Kinder nicht zu Entschuldigungen.
- Wendet euch in Situationen mit Machtungleichgewicht oder bei Übergriffen unter Kindern nicht zuerst oder ausschließlich dem übergriffigen Kind zu, sondern kümmert euch um das vom Schaden betroffene Kind und sorgt zunächst für sein Wohl. In solchen eskalierenden Konfliktsituationen sucht euch sofort Unterstützung durch eine Kollegin oder einen Kollegen, die oder der mit dem übergriffig gewordenen Kind zum Beispiel einen anderen ruhigen Ort aufsuchen kann.
- Werdet nicht laut, sarkastisch, hämisch („Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte“) oder handgreiflich.
- Gebt eure Deutung von Symmetrie und Gerechtigkeit den Kindern nicht vor: „Du hattest den Bagger die ganze Zeit, jetzt ist mal der Louis dran.“

Die hier dargestellten Meinungen sind von Kindern in Gruppeninterviews, die 2019 geführt wurden. An den Gruppendiskussionen nahmen 125 Jungen und 124 Mädchen im Alter zwischen drei und zehn Jahren aus elf Kita- und drei Grundschulgruppen Brandenburgs teil. Die Interviews mit Kindern fanden in Vorbereitung auf den 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung statt (<https://www.bmfsfj.de/kinder-und-jugendbericht/gesamt>).

Verknüpfung der Alltagssituation Konflikte und Aushandlungsprozesse mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

In Konflikt- und Aushandlungssituationen könnt ihr die Bedürfnisse und Absichten der Kinder durch Fragen und Beschreibungen verbalisieren, ohne Partei zu ergreifen. Sagt zum Beispiel: „Ah, du möchtest, dass der Bagger hier entlangfahren kann.“ Benennt das Problem, um das es geht: „Ihr wollt beide einen Bagger haben, aber im Moment ist hier nur einer.“ Regt an, über Lösungen nachzudenken: „Was könnt ihr da machen?“ Unterstützt die Kinder sprachlich, die Perspektive des jeweils anderen zu übernehmen: „Was wolltest du denn? Und was wollte Clara?“ Oder: „Simon war vorhin ganz schön sauer auf Theo. Hast du mitbekommen, was los war?“

Sprecht über Gefühle und darüber, wie man sie regulieren kann: „Weißt du noch, dass du vorhin so wütend warst? Wie fühlt sich Wut eigentlich an?“ Oder: „Was könnt ihr machen, damit es euch beiden gut geht?“

Gemeinsam könnt ihr über Konflikte nachdenken, zum Beispiel: „Warum streiten sich Menschen? Streiten sich Tiere eigentlich auch?“ Mit den Kindern könnt ihr herausfinden, was ein Kompromiss ist, über unterschiedliche Erfahrungen sprechen und überlegen, wie Konflikte ablaufen und wie man sie beilegt. Das könnt ihr zum Anlass nehmen, Regeln fürs Streiten zu erarbeiten. Sagt zum Beispiel: „Manchmal ist man einfach wütend auf den anderen. Aber was findet ihr, darf man nicht machen, obwohl man wütend ist?“ Oder: „Was hilft, um sich wieder zu vertragen?“

Bewegung und Sport

Situationen, in denen es gerade keine akuten Konflikte zwischen Kindern gibt, könnt ihr zur Konfliktprävention nutzen. Zum Beispiel mit dem Bewegungsspiel „Eis“ könnt ihr die Selbstregulation und Körperbeherrschung anregen. Die Kinder bewegen sich in einer verabredeten Bewegungsart durch den Raum, zum Beispiel hüpfend oder schleichend. Sobald ihr (oder ein Kind) das Stoppsignal „Eis“ ruft, bewegen sich alle anderen nicht mehr, sondern versuchen, möglichst lange wie eingefroren zu verharren. Lustiger und etwas schwieriger wird das Spiel, wenn ein Kind während der Eis-Phase Grimassen schneidet, lustige Sachen erzählt oder die anderen mit einem weichen Gegenstand (zum Beispiel mit einer Pool-Nudel oder einem Softball) berührt, um sie damit zum Lachen oder zu einer anderen Bewegung zu bringen.

Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie

Wenn ihr Konfliktsituationen nutzen wollt, um mit den Kindern über Menschenrechte, Kinderrechte und über Demokratie ins Gespräch zu kommen, sollte eine akute Konfliktsituation bereits geklärt sein. Zum Beispiel könnt ihr nach einem zurückliegenden Streit mit den Kindern darüber nachdenken, wie es überhaupt zu Konflikten kommt, warum viele Menschen sie als unangenehm empfinden und was typische Verhaltensweisen in Konflikten sind.

Überlegt auch, was gut an Konflikten ist, und bringt eure eigenen Erfahrungen ein: Vielleicht half ein Streit euch, Klarheit zu gewinnen, eine andere Person besser zu verstehen oder eine Veränderung herbeizuführen. Versucht, gemeinsam mit den Kindern herauszufinden, welche Konfliktverläufe zur Eskalation, zu Übergriffen und Grenzverletzungen führen. Fragt, wie ein Konflikt aussehen könnte, nach dem die Situation besser als vorher ist und bei dem alle Beteiligten ihre Würde behalten.

6.4.2 Ausgrenzung und Übergriffe

Jedes Kind ist vor Diskriminierung und Gewalt zu schützen. Es gibt jedoch immer wieder Situationen im pädagogischen Alltag, in denen Kinder erleben, dass andere Kinder nicht neben ihnen sitzen wollen, sie von ihrem Spiel ausschließen, sie benachteiligen, (in Präsenz oder im Netz) beleidigen, beschämen, hänseln oder sie sogar körperlich angreifen. Solche Situationen häufen sich besonders in Settings, in denen dieses Verhalten geduldet und nicht dagegen interveniert wird. Richten sich Ausgrenzung und Übergriffe als systematisches Gruppengeschehen über einen längeren Zeitraum

hinweg gegen bestimmte einzelne Kinder, habt ihr es mit (Cyber-) Mobbing zu tun. Stehen dabei bestimmte Identitätsmerkmale von Kindern im Fokus, handelt es sich um Diskriminierung.

Ausgrenzung und Übergriffe stellen per se Risiken für Kinder dar, verstärken sich jedoch erheblich, wenn Kinder erleben, dass nicht oder nur kurzzeitig interveniert wird, dass sie keinen wirksamen Schutz erfahren, dass nur die „Täter-Kinder“ Aufmerksamkeit bekommen oder dass intervenierende Erwachsene selbst übergriffen werden.

Pädagogisches Handeln

Ziel ist es, ein gewaltfreies und nichtdiskriminierendes soziales Klima in der Gruppe zu entwickeln, in dem es für Kinder selbstverständlich ist, dass jeder Mensch als Person mit allen seinen Eigenheiten akzeptiert wird und sich zugehörig fühlt, in dem Interessen- und Meinungsverschiedenheiten miteinander ausgehandelt werden und in dem die Stärke des Rechts gilt, nicht das Recht des Stärkeren. Eine solche inklusive Gruppenatmosphäre herzustellen, das ist eine der zentralen pädagogischen Aufgaben. Sie besteht permanent, also nicht nur in Momenten mit Gefahr im Verzug, und ermöglicht es den Kindern, demokratische und menschenrechtliche Grundprinzipien zu erfahren: Die Unantastbarkeit der Würde jedes Menschen; den Anspruch, Auseinandersetzungen ohne Gewalt zu lösen und das Prinzip der Rechtsstaatlichkeit anstelle von Willkürherrschaft.

Ausgrenzung und Übergriffe stellen schwerwiegende Probleme dar, die Kinder nicht unter sich regeln können. Daher brauchen sie Erwachsene, die intervenieren, Kinder sofort schützen, die verdeutlichen, dass Grenzüberschreitungen nicht in Ordnung sind, dass Gewaltanwendung und Diskriminierung in der Einrichtung nicht geduldet werden und die Kinder bei der Bewältigung solcher Situationen unterstützen. Dazu gehört auch, dass die Erwachsenen niemals selbst diskriminierend oder grenzüberschreitend agieren.

Pädagogisches Ziel bei der Begleitung akuter Momente ist, dass Kinder geschützt werden und erleben: Erwachsene (und andere Kinder) erkennen jede diskriminierende und grenzüberschreitende Situation, benennen sie und schreiten dagegen ein. Droht in solchen Situationen Gefahr für die Integrität und/oder die körperliche Unversehrtheit eines Kindes, dann interveniert ihr sofort. Zeigt Präsenz, indem ihr Blickkontakt aufnehmt, euch schnell den Beteiligten nähert und – mit Handgeste – laut und deutlich „Stopp!“ sagt. Agieren einzelne Kinder besonders häufig und schwerwiegend grenzüberschreitend gegenüber anderen Kindern oder Erwachsenen, prüft weiterführende Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten für die Familie und geht möglichen Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdung nach.

Ausgrenzung

Jedes Kind ist vor Ausgrenzung zu schützen. Manchmal gibt es Gruppenkonstellationen, in denen Kinder mit bestimmten Kindern spielen wollen und mit anderen nicht. Das kann dazu führen, dass Kinder, die gern mitspielen würden, Zurückweisung erfahren und ausgegrenzt werden. Schätzt ein, ob das zurückgewiesene Kind nur ausnahmsweise oder immer wieder ausgegrenzt wird. Richtet eure Aufmerksamkeit darauf, was passiert und wie das ausgegrenzte Kind darauf reagiert. Benennt, was ihr gesehen habt – „Oh, ich habe mitbekommen, dass die beiden allein spielen wollen.“ –, spiegelt dem Kind, welche Emotionen ihr wahrnimmt und sprecht darüber, wie es ist, nicht mitspielen zu dürfen. Bietet dem Kind Alternativen an, spielt selbst mit, erfindet eine mögliche neue Rolle im Spielskript derjenigen, die allein spielen wollten oder integriert das zurückgewiesene Kind in eine andere Spielgruppe.

Wenn die ausgrenzenden Kinder ihre Zurückweisung mit harschen Worten oder Beleidigungen ausgedrückt haben, stellt direkt klar, dass solche Begriffe nicht in Ordnung sind. Besprecht, nachdem ihr euch um das ausgegrenzte Kind gekümmert habt, mit den Kindern die Situation: „Es ist okay, dass ihr allein spielen wollt. Das könnt ihr auch sagen. Aber wenn ihr Max dabei mit euren Worten

verletzt, ist das nicht gut. Wie könnt ihr sagen, dass ihr allein spielen wollt, ohne dass es gemein klingt?“ Kommen Ausgrenzungen häufig in der Kindergruppe vor oder treten immer die gleichen Konstellationen auf, dann nehmt euch im Team Zeit, um die Situation zu analysieren und überlegt, wie ihr Stärken (!) des ausgegrenzten Kindes für die anderen Kinder besser sichtbar machen könnt – und zwar immer ohne Beschämung und Bloßstellung.

Praxisbeispiel

Die Trinkstation für die Hasen

Vier Kinder, die gerade ins Spiel vertieft sind, wollen Matteo nicht mitspielen lassen. Lars, der Tagesvater, sieht das und sagt zu Matteo: „Marian, Sina, Ernest und Sahira möchten jetzt lieber allein spielen.“ Er schlägt dem Jungen vor: „Wollen wir mal zu Charlie, Alex und Ella gehen? Die bauen da einen Zoo.“ Beide setzen sich neben die drei Kinder. Lars nimmt Hasen aus der Kiste und fängt an, einen Hasenstall zu bauen. Matteo beteiligt sich, und Lars beginnt ein Gespräch über Kleintiergehege und Streichelzoos. Schließlich fragt er: „Wie versorgt ihr die Tiere eigentlich mit Wasser? Ich finde, wir bräuchten hier noch eine Trinkstation für die Hasen.“ – „Ja stimmt!“ sagt Matteo und Ella nickt.

Diskriminierung

Kinder reproduzieren in Spiel- und Alltagssituationen, was sie in ihrer Lebenswelt mitbekommen. Das schließt auch diskriminierendes Verhalten ein: Kinder nutzen dann zum Beispiel offen rassistische oder andere diskriminierende Wörter, machen sich über persönliche oder familiäre Merkmale eines Kindes lustig, nutzen diese Merkmale, um Abneigung zu „begründen“ und werten das Kind ab.

Intervenierte in Situationen mit Diskriminierung unter Kindern direkt, weist die Diskriminierung unmittelbar zurück und schützt das diskriminierte Kind. Achtet darauf, dass ihr durch euer Eingreifen nicht auch zur Beschämung des diskriminierten Kindes beiträgt. Sucht danach mit dem Kind, das sich diskriminierend geäußert hat, ein Gespräch und erklärt, warum das, was es gesagt hat, nicht in Ordnung war. Sprecht mit ihm darüber, welche Alternativen es in Zukunft hat, wenn es sauer auf ein anderes Kind ist. Informiert die Eltern beider Kinder über den Vorfall und über eure Intervention. Besprecht den Fall im Team.

Nehmt ihr Diskriminierungen häufiger wahr oder berichten euch Eltern davon, dann macht dies mit den Kindern zum Thema und besprecht, was unfaire Äußerungen und Handlungen sind, warum Menschen manchmal so handeln und warum das nicht hinnehmbar ist. Überlegt gemeinsam, was eine Gruppe und jedes einzelne Kind dagegen tun kann.

Praxisbeispiel

Neben den setze ich mich nicht!

Der Erzieher Johannes bittet Kim, sich in der Hausaufgabenzeit auf den Platz vorn links zu setzen. Doch Kim weigert sich lautstark: „Pfff, neben Amadou setze ich mich nicht! Der ist nicht von hier.“ Amadou schaut betroffen von seinem Heft auf. Johannes reagiert ruhig, aber bestimmt: „Kim, was du gerade gesagt hast, ist nicht in Ordnung. Damit grenzt du Amadou aus! Bei uns wird niemand diskriminiert oder beleidigt, egal woher er kommt. Ich spreche kurz mit Amadou und will dann gerne mit dir darüber reden. Warte bitte kurz drüben im Bauraum auf mich.“ Dann wendet er sich zu Amadou und sagt leise: „Es tut mir leid, dass du das gerade erleben musstest. Das ist nicht ok und ich werde darüber mit Kim gleich sprechen.“ Als Amadou nickt, geht er aus dem Raum, um mit Kim das Gespräch fortzusetzen.

Körperliche Übergriffe

Bei einem gewaltvollen körperlichen Übergriff zwischen Kindern müsst ihr sie trennen – mit so wenig wie möglich eigenem Körpereinsatz. Sprecht die Kinder dabei immer wieder mit ihren Namen an und

versucht, ihre Aufmerksamkeit auf euch zu ziehen. Ist das geschafft, benennt ihr kurz, was ihr gesehen habt, stellt klar, worin die Grenzüberschreitung besteht und warum sie nicht in Ordnung ist. Nach der unmittelbaren Deeskalation vereinbart ihr mit den Beteiligten ohne Androhung von Strafe die nächsten Schritte. Erklärt, dass die Auseinandersetzung fair und ohne Gewalt ausgetragen werden muss, und versucht, den Prozess weiter so zu begleiten, wie es im Kapitel 6.4.1 beschrieben wird.

Mobbing

Geht sämtlichen Fällen von Ausgrenzung und Diskriminierung zwischen Kindern konsequent nach, auch wenn euch das verunsichert und schwerfällt. Nehmt ihr wahr, dass immer dieselben Kinder von Ausgrenzungen oder Abwertung betroffen sind und dass Kinder durch übergriffiges Verhalten oder Machtmissbrauch in der Gruppe auffallen, dann handelt es sich um Mobbing. Anzeichen können zum Beispiel wiederkehrende Erniedrigung und Demütigung, das Schweigen der Opfer und Zeugen oder die Vereinsamung, Hilflosigkeit und Ausweglosigkeit des gemobbten Kindes sein. Beobachtet die Gruppendynamik besonders intensiv. Achtet auch auf kleine und scheinbar unbedeutende Momente.

Zieht zeitnah eine neutrale, möglichst externe Person hinzu, denn Mobbing hängt häufig mit dem vorherigen Handeln pädagogischer Fachkräfte zusammen. Wendet euch – wie in anderen Fragen des institutionellen Kinderschutzes – an die Kinderschutzbeauftragte, an eine darin erfahrene Fachkraft eures Trägers oder an eine Fachberatungsstelle und entwickelt gemeinsam ein Vorgehen, das der Situation entspricht.

Inklusives Gruppenklima

Um eine gewaltfreie und nichtdiskriminierende soziale Gruppenatmosphäre zu entwickeln, die inklusiv für Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen ist und die Kinder gegen Übergriffe und Ausgrenzung stärkt, könnt ihr mit ihnen

- darüber sprechen, was fair ist – wie zum Beispiel teilen, mitspielen lassen, im gerechten Wettbewerb gewinnen, und was unfair ist – wie zum Beispiel wegnehmen, schlagen, kaputt machen, beschimpfen, auslachen, etwas ungerecht verteilen. Vertretet dabei selbst einen klaren Standpunkt und begründet, was aus eurer Sicht fair und was unfair ist;
- überlegen, an welche Erlebnisse mit Ausgrenzung, Mobbing oder Gewalt ihr euch erinnert und wie es euch dabei ging;
- reflektieren, in welchen Situationen ihr nichts unternommen habt, um eine von Ausgrenzung oder Übergriffen betroffene Person zu schützen, obwohl ihr hättet einschreiten können, und was eure Gründe dafür waren, nicht zu handeln;
- darüber nachdenken, ob ihr euch schon einmal selbst übergriffig oder ausgrenzend verhalten habt;
- Geschichten über Menschen lesen, die unfair behandelt, ausgeschlossen oder gehänselt werden, und überlegen, wie diese Menschen Diskriminierung und Grenzüberschreitung überwinden könnten, um die Verletzung ihrer Würde nicht mehr hinnehmen zu müssen;
- überlegen, was Vorurteile oder Diskriminierungen sind – zum Beispiel dick, komisch reden, Ausländer – und wie sie wirken;
- über ihre Gedanken und Gefühle sprechen und ihnen helfen, sie auszudrücken;
- vorgefasste Meinungen, Überzeugungen und Vorurteile in Frage stellen, die Kinder zum Nachdenken und Begründen einladen und so ihr kritisches Denken herausfordern.

Außerdem könnt ihr

- das Kinderschutz- bzw. Gewaltschutzkonzept eurer Einrichtung und die Kontaktdaten eurer kooperierenden Beratungsstelle für Schutz vor Gewalt, Diskriminierung und Mobbing überprüfen;
- euch zu diesen Themen fortbilden und im Team vereinbaren, dass ihr euch bei Verdachtsfällen schnell Hilfe sucht;
- eure pädagogische Konzeption zum Thema Beschwerde aktualisieren. Nehmt jede Beschwerde von Kindern ernst.

Aussagen von Kindern

„Ich bin in die Kita gekommen und habe dann gesehen, dass meine Freundin mit einem anderen Mädchen aus der Kita zusammenspielt. Dann habe ich sie gefragt: Elin, wollen wir zusammen spielen, und dann hat sie Nein gesagt. Und dann habe ich gefragt, ob ich bei denen mitspielen darf. Da haben die natürlich Nein gesagt. Dann war ich traurig und bin zu den Erzieherinnen gegangen. Die haben mich getröstet und gesagt: Vielleicht probierst du es bei Berfin. Mit der habe ich dann gespielt. Und die Erzieherin hat dann noch mit Elin geredet und das hat geholfen am nächsten Tag.“ (Trixi)

„Alma will immer der Hund sein, und dann muss sie immer gestreichelt werden. Aber ich wollte auch mal der Hund sein. Dann hat sie zu mir gesagt, wenn du nicht willst, dass ich der Hund bin, dann spiel doch nicht mit. Dann durfte ich nicht mitspielen. Wir wollten das dann selber regeln. Es ist nämlich so, dass, wenn man das den Erzieherinnen sagt, dann denken die Freundinnen, dass man nicht vertraut, dass man petzt und deshalb wollten wir das selber hinkriegen.“ (Feline)

„Einmal habe ich eine Höhle alleine gebaut, weil meine Freundin krank war. Da habe ich Decken rangemacht. Dann kam plötzlich Eileen und wollte auch mitspielen und hat die Decken weggemacht und dann musste ich mit ihr spielen, weil sie ja jünger war. Ich wollte sie ja nicht ausschließen, aber dann hatte ich keinen Spaß mehr, die Höhle zu bauen.“ (Barbara)

„Es gab da Kinder, die waren gemein zu mir, und ich war allein im Sandkasten, die ganze Zeit. Die Erzieher haben nichts gemacht. Sie haben es wahrscheinlich nicht mal mitbekommen oder nicht so ernstgenommen.“ (Benito)

Vorsicht

- Ignoriert Übergriffe und Ausgrenzung zwischen Kindern nie und wendet euch nicht ab.
- Bagatellisiert Übergriffe oder abwertende Äußerungen nicht, indem ihr zum Beispiel sagt: „Nun hab dich mal nicht so, das hat sie doch nicht so gemeint. War nur Spaß!“
- Werdet bei Übergriffen zwischen Kindern nicht selbst übergriffig und nutzt die eigene körperliche Überlegenheit nur in absoluten Ausnahmefällen, in denen unmittelbare Gefahr für die körperliche Unversehrtheit von Kindern besteht.
- Verzichtet auf Moralisierung und Beschämung während oder nach Situationen mit Übergriffen und Ausgrenzung zwischen Kindern.
- Führt Kinder, die eine Ausgrenzung erlebt haben, nicht vor, indem ihr zum Beispiel sagt: „Kann Max bitte bei euch mitspielen? Bei Fine und Marie durfte er das nicht.“
- Führt Kinder, die Grenzüberschreitungen erleiden, nicht vor, indem ihr zum Beispiel sagt: „Guck mal, Simon hat Oleg wegen seiner Brille gehänselt, und der ist ganz traurig. Oleg, sag doch mal, wie du dich jetzt fühlst.“
- Zwingt Kinder nicht, zusammen zu spielen, wenn sie das nicht wollen. Fragt sie auf keinen Fall vor anderen Kindern oder Erwachsenen danach, warum sie nicht mit einem bestimmten Kind spielen wollen.
- Gebt Kindern keine Gelegenheit, Vorurteile und Diskriminierung zu rechtfertigen, indem ihr zum Beispiel fragt: „Jetzt sag doch mal, warum du Rosa immer hänselst. Was gefällt dir denn an ihr nicht?“

- Achtet auf eure eigenen Vorurteile und vermeidet etikettierende Wörter oder Zuschreibungen, zum Beispiel: „Du musst doch Spaghetti mögen, du bist doch unsere kleine Italienerin.“

Verknüpfung der Alltagssituation Ausgrenzung und Übergriffe mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Auch in Präventions- oder Nachbearbeitungs-Settings von Situationen mit Ausgrenzung oder Übergriffen zwischen Kindern könnt ihr immer ihre sprachliche Entwicklung anregen.

- Findet gemeinsam Wörter, um Grenzen zu beschreiben und Grenzüberschreitungen anzuzeigen, zum Beispiel: „Ich spiele gern mit dir, aber ich möchte nicht gehauen werden.“
- Sprecht über Gefühle, zum Beispiel über Einsamkeit oder Hilflosigkeit, aber auch über Wut und Frustration.
- Besprecht mit einzelnen Kindern und der Gruppe, wie Interessen angemessen und wirksam formuliert werden können, zum Beispiel: „Statt ihn zu beschimpfen, kannst du Pepe sagen, dass er deinen Stift liegenlassen soll.“
- Überlegt gemeinsam, mit welchen Wörtern Solidarität zum Ausdruck gebracht werden kann und was die Kinder sagen können, um in Situationen mit Ausgrenzungen oder Übergriffen zu reagieren, zum Beispiel: „Lass Luis in Ruhe, der ist mein Freund!“ Oder: „Ich habe gesehen, was du machst. Das war nicht okay!“
- Findet Wörter dafür, was Freundschaft und was Verrat ausmacht.
- Verwendet bei der Besprechung möglicher Situationen und Lösungen bewusst den Konjunktiv, zum Beispiel: „Angenommen, Ole hätte gesehen, dass Alex von Fine geboxt wurde. Was hätte er tun können, um ihm zu helfen?“
- Nutzt Geschichten oder Fallbeispiele aus Kinderbüchern, in denen ein Kind ausgegrenzt wird. Erarbeitet anhand der Beispiele mit den Kindern Regeln für einen fairen Umgang miteinander, lasst sie euch diktieren oder schlägt den Kindern vor, dazu Bilder zu malen.

Bewegung und Sport

Zur Prävention und Nachbereitung von Situationen mit Ausgrenzung und Übergriffen könnt ihr Bewegungsgeschichten mit den Kindern gestalten. Bei Bewegungsgeschichten haben die Kinder die Möglichkeit, Handlungen der Geschichte und Emotionen durch eigene Bewegungen und Gesten nachzuvollziehen. Wählt nur solche Bewegungsgeschichten aus, in denen es um fiktive Situationen mit Ausgrenzung und Übergriffen geht. Ändert die Bewegungsgeschichten danach so ab, dass die Kinder ausprobieren können, wie sich durch kleine Abwandlungen der Geschichte oder Dialoge auch die Gesten und Bewegungen sowie die Emotionen verändern. Versucht in weiteren Varianten, die ihr euch zusammen mit den Kindern überlegt, alternative Ausgänge der Bewegungsgeschichte zu finden, sie durchzuspielen und anschließend zu reflektieren.

Spielt regelmäßig kooperative Bewegungsspiele, in denen es keine Gewinner und Verlierer gibt. *[QR-Code mit Link zu kooperativen Bewegungsspielen]*

Ästhetik

Ihr könnt Kinder anregen, einfache Symbole oder Stopp-Signale zu erfinden und bildnerisch zu gestalten, um damit Grenzverletzungen durch andere Kinder und Erwachsene zu vermeiden. In der Kinderkonferenz können sie die Vorschläge präsentieren, besprechen und gemeinsam entscheiden, welche sie im Gruppenraum oder in der Einrichtung aufhängen wollen. Vervielfältigt sie und bringt sie überall auf Augenhöhe der Kinder an. Sie gelten für Kinder und Erwachsene.

Ein Lied sagt mehr als tausend Worte. Setzt eure Singstimmen ein. Singt zum Trösten, Beruhigen und um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhalten. Singt das, was ihr sagen wollt.

Philosophie, Ethik und Religion

Jede Art von Ausgrenzung oder Übergriff ist auch ein Anlass, um dahinterliegende Gefühle und Überzeugungen sichtbar zu machen. Bei Übergriffen geht es um das Verletzen von Grenzen und Rechten, die für alle gelten. Deshalb müsst ihr euch im Team über eure eigenen ethischen Maßstäbe einig sein und eindeutig reagieren. Nur wenn Kinder Erwachsene erleben, die Rechte achten und Grenzen verlässlich schützen, werden sie versuchen, im Umgang miteinander ebenfalls Regeln zu setzen und Grenzen zu wahren.

Nach Ausgrenzungen könnt ihr diese Situationen auch nutzen, um philosophische Fragen aufzuwerfen, zum Beispiel: „Warum findet man es eigentlich so schlimm, wenn man nicht mitmachen darf?“ Erzählt davon, wie es euch in solchen Situationen erging. Berichtet auch von Dilemma-Situationen, in denen euch selbst nicht klar war, was das ethisch richtige Handeln ist. Wenn man zum Beispiel hört, dass jemand etwas Herabwürdigendes über die beste Freundin sagt – sollte man ihr das erzählen? Wie ist das bei Personen, mit denen man nicht eng befreundet ist? Was tun, wenn man findet, dass die neue Hose dem Freund überhaupt nicht steht – soll man es ihm sagen? Denkt gemeinsam darüber nach, warum es so schwer ist, sich selbst und anderen Menschen einzugestehen, dass man von jemandem schlecht behandelt wird. Erzählt auch von euren eigenen Erfahrungen und greift auf Geschichten, Fabeln oder Beispiele zurück, die Themen wie Mitgefühl, Gerechtigkeit, Respekt oder den Umgang mit Ausgrenzung behandeln.

Partizipative Bildungsumgebung

Sorgt dafür, dass ihr Kinderbücher habt, in denen es um Übergriffe, Ausgrenzungen oder Diskriminierungen geht, um die Kinder für diese Themen zu sensibilisieren. Besprecht mit ihnen, dass so etwas geschehen kann und wie sie dann reagieren könnten.

Stellt Spielmaterialien zur Verfügung, die Vielfaltsmerkmale aufweisen, so dass die Kinder ganz selbstverständlich in Kontakt mit vielfältigen Körpermerkmalen oder Familienformen kommen. Das sind zum Beispiel Puppen mit verschiedenen Hauttönen oder Haarstrukturen, Rollenspielutensilien wie Brillen oder Gehhilfen, Kinderbücher, Familienbilder ohne Rollenstereotype, Farbstifte in verschiedenen Hauttönen und vielfältige Playmobil- oder Puppenhausfiguren.

6.4.3 Widerstand, Protest und Beschwerden

Jede Person in einer Einrichtung der Kindertagesbetreuung kann Absenderin und Absender sowie Empfängerin und Empfänger von Beschwerden sein. Wenn Kinder Unmut oder Unzufriedenheit äußern, Widerstand leisten, protestieren oder sich beschweren, machen sie deutlich, dass in einer Situation etwas für sie nicht stimmt, dass sie für ihre eigenen Bedürfnisse eintreten wollen, etwas verhindern oder erreichen möchten. Solche Situationen entstehen im Zusammensein der Kinder ebenso wie in der Interaktion zwischen Pädagoginnen, Pädagogen und Kindern.

Risiken sind, dass Beschwerden von Kindern nicht erkannt, ignoriert, bagatellisiert oder verschleppt werden.

Pädagogisches Handeln

Ziel ist, dass die Kinder sich jederzeit auf die für sie jeweils mögliche Art und Weise beschweren können und erfahren: Sie werden gehört und ihre Bedürfnisse werden ernst genommen. Deshalb sollen sie ermutigt werden, sich zu äußern, wenn sie sich unwohl fühlen, und Beschwerden zu artikulieren.

Alle Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind zur Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern verpflichtet. Sie müssen Möglichkeiten der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung gewährleisten. Zudem können Beschwerden auch Hinweise auf Grenzverletzungen und Übergriffe enthalten. Daher sind sie ein wichtiger Bestandteil des institutionellen Kinderschutzes.

Kinder brauchen Pädagoginnen und Pädagogen, die gewillt und in der Lage sind, Beschwerden situativ zu erkennen, sie ernst zu nehmen, anzusprechen und sie zeitnah zu behandeln. Doch Widerstand und Beschwerden zeigen sich nicht immer durch laute verbale Äußerungen, sondern können auch leise und kaum wahrnehmbar signalisiert werden. Gerade bei jungen Kindern, die sich verbal noch nicht gut artikulieren können, sind Meinungsäußerungen oft nicht leicht zu verstehen. Mitunter zeigen diese Kinder ihren Protest, indem sie sich zum Beispiel in sich selbst zurückziehen, sehr still sind oder desorientiert wirken, den Blick ins Leere richten, hin und her wippen, starr lächeln oder sich an einen Gegenstand klammern, zum Beispiel den Nuckel oder ein Kuscheltier. Auffälliger und leichter zu deuten sind Situationen, in denen vorsprachliche Kinder weinen, schreien oder quengeln, sich bei Körperkontakt wegrehen, sich ducken, sich mit Armen oder Beinen wegdrücken, das Gesicht verstecken, wegkrabbeln, wegrennen, sich auf den Boden fallen lassen und sich „schwer“ machen, andere Personen hauen, beißen, kratzen, kneifen oder mit Gegenständen werfen.

Äußern Kinder Unzufriedenheit oder beschweren sich, kommt es darauf an, dass ihr unmittelbar und angemessen reagiert. In solchen Situationen könnt ihr zum Beispiel Folgendes tun:

- Wendet euch dem Kind zu und nehmt Blickkontakt auf.
- Benennt die Signale der Ablehnung, der Unzufriedenheit oder des Widerstands und würdigt auf diese Weise, dass das Kind eine Beschwerde ausdrückt. Sagt zum Beispiel: „Oh, du fängst an zu weinen. Das gefällt dir wohl gar nicht.“
- Artikuliert das mutmaßlich zugrundeliegende Bedürfnis oder den Wunsch des Kindes. Wenn ihr keine Idee habt, was das Kind stören könnte, dann fragt es: „Ich glaube, du wolltest diese Flasche haben?“
- Fragt das Kind nach Lösungsmöglichkeiten oder schlägt selbst welche vor, zum Beispiel: „Soll Theo dir die Flasche geben?“
- Trefft ihr Entscheidungen, um eine Situation zu verändern, dann begründet sie und erklärt eure nächsten Handlungsschritte.
- Ermutigt insbesondere Kinder, die neu in der Gruppe sind, sich verbal noch nicht gut äußern können oder schüchtern sind, zu Widerspruch und Beschwerde.

Darüber hinaus könnt ihr im pädagogischen Alltag regelmäßig Folgendes tun:

- Vermittelt den Kindern, was eine Beschwerde ist und wie man sich beschweren kann, um eine Situation zu verändern.
- Richtet ritualisierte, an eine bestimmte Zeit und an einen festen Ort gebundene Beschwerdemöglichkeiten ein. Das können zum Beispiel sein: der Morgenkreis, die regelmäßig stattfindende Gruppen- oder Kinderversammlung. Benennt Ansprechpersonen, zum Beispiel Kindersprecherinnen und Kindersprecher. Hängt einen Anregungs- und Beschwerdebriefkasten auf. Sorgt dafür, dass die Sprechzeiten der Leitung bekannt sind.
- Achtet darauf, dass alle Kinder und Familien die stärker formalisierten Beschwerdeverfahren kennen. Macht aber auch deutlich, dass sich Kinder nicht nur durch formalisierte Verfahren, sondern auch informell und auf die ihnen jeweils mögliche Art und Weise beschweren können.
- Sichert, dass Beschwerden zuverlässig bearbeitet werden und in jedem Fall zeitnah reagiert wird, zum Beispiel in Form eines extra anberaumten Gesprächs. Dies gilt ausdrücklich auch für solche Fälle, in denen eine Beschwerde offensichtlich unbegründet ist oder aus bestimmten Gründen nicht zu einer Veränderung führen kann.
- Überprüft eure pädagogische Konzeption zum Thema Beschwerde: Ist sie diskriminierungssensibel? Gibt es für Kinder verschiedene Möglichkeiten, sich zu beschweren, auch verbal und nonverbal? Wie werden die Beschwerden ausgewertet und mit den Kindern besprochen?

Praxisbeispiel

Laternen basteln

Der Schulhort und ein benachbarter Kindergarten planen seit Wochen einen gemeinsamen Laternenumzug am St. Martinstag. Sieben Kita-Kinder kommen in den Hort zu Besuch, denn Björn, Erzieher im Hort, und Gundula, Erzieherin im Kindergarten, hatten sich überlegt, dass die Kinder das Laternenfest gemeinsam vorbereiten könnten, und sie haben jetzt einige Materialien im Hortraum auf den Tischen ausgebreitet. Die meisten Kinder wollen Laternen basteln, haben sich schon Materialien ausgewählt und fangen an zu schneiden und zu kleben. Nur Irina, die vor kurzem aus der Ukraine gekommen und noch neu in der Kita ist, tut nichts, sitzt am Tisch und hat die Arme verschränkt. Björn fragt sie: „Möchtest du eine Laterne basteln?“ Tom sagt: „Die brauchst du gar nicht fragen, die sagt ja nie was.“ Da fängt Irina lautlos an zu weinen. Felix sagt: „Vielleicht mag sie einfach keine klebrigen Finger haben.“ Björn antwortet: „Du, das kann gut sein, ich mag das auch immer nicht so gern mit dem Klebestift.“ Irina hört auf zu weinen und schaut Felix und Björn an. Björn schlägt vor: „Felix und Irina, habt ihr vielleicht mehr Lust darauf, zusammen mal unsere beiden Horträume anzugucken?“ Felix sagt: „Ja cool! Ich zeig dir mal unsere Bauecke, Irina, und die Marmeladenbahn!“ Einige Kitakinder gehen zusammen mit Felix und Irina, die zögerlich aufsteht, hinüber zur Marmeladenbahn und probieren sie aus. Björn sagt zu Gundula: „Du, das mit den Laternen wollte Irina gar nicht – gut, dass sie das gezeigt hat. Felix hat das gleich bemerkt.“

Aussagen von Kindern

„Ich habe mich über Geraldine (eine Erzieherin) beschwert. Die hat immer beim Basteln oder Malen gesagt: „Warum kannst du das nicht mehr, das sieht nicht gut aus, das kannst du doch besser.“ Manche hatten sogar Angst vor ihr. Dann bin ich zu meiner Bezugserzieherin gegangen und habe ihr das erzählt. Dann hat sie mit der Leiterin gesprochen. Dann hat Geraldine noch eine Chance bekommen, aber irgendwann ist sie dann doch gegangen. Das hat was genützt, dass wir das gesagt haben.“ (Blanca)

Die Tagesmutter kratzt den Milchreis auf dem Teller zusammen.

Ira (2;5) fängt an zu weinen: Das ist nicht okay.

Tagesmutter: Wie bitte?

Ira (weinend): Das war nicht okay.

Tagesmutter: Ist nicht okay?

Ira: Nein. (schluchzt)

Tagesmutter: Ich sollte doch zusammenkratzen?

Ira: „Ä-ä“ (ablehnend)

Vorsicht

- Ignoriert oder bagatellisiert Proteste oder Beschwerden von Kindern nicht, indem ihr zum Beispiel sagt: „Ach was, ist doch nicht so schlimm.“
- Sanktioniert nicht, wenn Kinder Widerstand zeigen. Vermeidet Äußerungen wie: „Na gut, dann musst du drinnen bleiben. Das hast du jetzt davon.“
- Schreibt den Kindern keine Eigenschaften zu und gebt ihnen nicht die Schuld an der eigenen Unzufriedenheit, zum Beispiel: „Du bist ja ein richtiges Neinhorn! Weißt du, mit Neinhörnern will irgendwann niemand mehr spielen. Sie sagen immer nein, und keiner will ihnen mehr zuhören.“
- Lasst die Kinder mit ihren Gefühlen nicht allein, zum Beispiel indem ihr sagt: „Wenn du fertig bist mit Bocken, kannst du gern nachkommen.“
- Unterstellt dem Kind nicht, trotzig zu sein, oder ein „Machtspiel“ zu spielen.
- Werdet nicht direktiv, droht und sanktioniert nicht, um eine ablehnende Handlung oder Äußerung des Kindes zu unterbinden oder zu bestrafen.

- Diffamiert Beschwerden von Kindern über das Verhalten anderer Kinder nicht als Petzen, sondern versteht es als Bitte um Unterstützung zur Konfliktlösung.

Verknüpfung der Alltagssituation Widerstand, Protest und Beschwerden mit Bildungsbereichen

Sprache & Kommunikation

Widerstand, Protest, Autonomiebestrebungen, „Trotz“ und Beschwerden sind willkommene Anlässe, um über Bedürfnisse und Motivationen ins Gespräch zu kommen. Unterstützt Kinder darin, ihren Widerstand und ihre Bedürfnisse in Worte zu fassen. Schließt dabei an die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder an, wie Blicke, Gesten und Sprache(n) und verwendet gegebenenfalls stützende Sprache, zum Beispiel: Mila zieht die Augenbrauen zusammen und hält die Hände hinter dem Rücken.

Tagesmutter Elisa: „Ich sehe, du willst die Hände nicht waschen.“ Mila: „Son wast!“ Elisa: „Ach, du hast die Hände schon gewaschen.“ Mila: „Genau! Hände son gewassen!“

Würdigt Beschwerden und die Tatsache, dass das Kind zu euch gekommen ist. Begleitet das Kind dabei, sein Anliegen sprachlich auszudifferenzieren, Beweggründe zu versprachlichen und sein Gerechtigkeitsempfinden auszudrücken. Hilft Kindern, eigene Bedürfnisse und Emotionen sowie die des Gegenübers zu verstehen. Fragt die Kinder nach eigenen Lösungsvorschlägen. Wenn ihr die Implikationen möglicher Lösungen gemeinsam abwägt, stärkt ihr die Verwendung des Konjunktivs sowie die sprachliche Umsetzung von Wenn-dann-Beziehungen, zum Beispiel: „Wenn ihr jetzt das Lego-Haus auf dem Tisch stehen lassen wollt, hätte die andere Gruppe keinen Platz zum Spielen. Wie könntet ihr das lösen?“

Ästhetik

Elemente ästhetischer Bildung könnt ihr für den Umgang mit Widerstand oder Beschwerden nutzen, indem ihr die Kinder zum Beispiel anregt, eine Motz-Mauer zu bauen, also eine Wand oder Säule aus Kartons, auf die die Kinder Beschwerden malen, zeichnen oder schreiben können. So werden die Beschwerden für alle sichtbar. Nach und nach könnt ihr besprechen, was auf den Karton-Steinen steht und auf einer leeren Kartonseite festhalten, wie das Problem mit den Beteiligten gelöst werden kann.

Bewegung und Sport

Überlegt mit den Kindern, wie sich Beschwerde, Protest und Widerstand in Bewegungen, Körperhaltung, Gestik und Mimik darstellen lassen: Zum Beispiel Grenzen setzen, sich zurückziehen, unangemessene Äußerungen zurückweisen, sich wehren, solidarisch mit Anderen sein, sich gegen eine Entscheidung oder eine Handlung auflehnen oder Hilfe holen.

6.4.4 Starke Gefühle: Freude, Verletzung und Traurigkeit

Wir können nicht in andere Menschen hineinschauen, auch nicht in das Innenleben von Kindern. Wer sich auf die Gefühle eines anderen Menschen einlässt, begibt sich auf unsicheres Terrain, denn die Welt der Gefühle ist komplex: Es gibt geliebte und weniger geliebte Gefühle, aber gute und schlechte Gefühle gibt es nicht. Alle Gefühle haben einen Nutzen und sind Wegweiser zu den Bedürfnissen, die dahinterstecken.

In Kindertageseinrichtungen sollen Kinder eine reichhaltige Gefühlswelt entwickeln können, eigene Gefühle und die Gefühle anderer Menschen kennenlernen, über unterschiedliche Gefühle sprechen, nachdenken und Unterstützung bei der Regulation von Gefühlen bekommen.

Pädagogisches Handeln

Die Tagesform, die Persönlichkeit, Erfahrungen und Erlebnisse bestimmen die aktuellen Gefühlslagen von Kindern. Manche Gefühlslagen sind sichtbar, andere eher verborgen. Häufig entstehen Gefühle aus erfüllten und unerfüllten Bedürfnissen, aber es gibt auch Emotionen, die uns in gefährlichen

Situationen schützen, spontane Gefühlsausbrüche, schleichende Veränderungen im Gefühlsleben und Gefühle, die im Wechselspiel des Miteinander entstehen. Wenn ihr diese unterschiedlichen Gefühle wahrnehmt, danach fragt oder mit einer Geste reagiert, zeigt ihr Interesse am Innenleben der Kinder.

Ihr könnt Kinder dabei unterstützen, Gefühle als wichtige Lebensbegleiter wahrzunehmen und den liebevollen Umgang mit ihnen zu üben, eine reichhaltige Gefühlswelt zu entwickeln und sich in ihr zurechtzufinden: Wer seine Gefühle besser versteht, hat mehr Verständnis für sich und kann auch mit anderen Menschen leichter in guten Kontakt kommen. Erleben Kinder Empathie, fällt es ihnen leichter, sich in andere Menschen einzufühlen.

Reagiert auf die aktuellen und sich stets verändernden Gefühlslagen der Kinder: Wer traurig ist, braucht Trost; wer sich freut, braucht Menschen, die sich mitfreuen; wer Angst hat, braucht Schutz; und wer hingefallen ist, braucht manchmal ein Pflaster.

Wenn Kinder starke Gefühle zeigen, ist dies häufig ein Zeichen dafür, dass sie ihre Beziehung zu sich und anderen Menschen sortieren. Scham bewirkt Rückzug, Angst führt zu Vermeidung, Liebe erzeugt Zuneigung, Wut hat Kraft.

Wird zum Beispiel das Bedürfnis nach Zugehörigkeit nicht erfüllt, kann das Gefühle von Wut, Angst oder Gleichgültigkeit wecken. Sagt den Kindern, was ihr seht: „Du zerreißt ja dein Blatt.“ Spiegelt ihnen die Gefühle, die ihr bei ihnen wahrnehmt, ohne sie zu bewerten: „Mir kommt es so vor, als ob du richtig wütend bist.“ Wartet ab, wie sie auf eure Worte reagieren. Ihr könnt auch nach dem Grund für ein Gefühl fragen, ohne zu interpretieren: „Was ärgert dich denn?“ Gestaltet die Situationen so, dass Kinder über sich und ihre Gefühle sprechen können, ohne von euch oder anderen Menschen bewertet zu werden. Beobachtet die Kinder genau, bietet ihnen Nähe an, fragt sie, was ihnen jetzt guttut, was sie brauchen, wer jetzt bei ihnen sein soll, wo sie gern hingehen möchten und ob sie vielleicht beschreiben können, was in ihnen vorgeht.

Viele Gefühle hängen mit körperlichen Empfindungen zusammen. Ihr könnt Kindern helfen, diese Empfindungen im Körper zu verorten und zu beschreiben: Menschen haben Wut oder Schmetterlinge im Bauch, Angst schnürt ihnen die Kehle zu oder sie werden rot, wenn sie sich schämen.

Reagiert auf die Gefühlsäußerungen von Kindern auch nonverbal: Nehmt sie in den Arm, lacht mit, wenn sie fröhlich sind, zwinkert ihnen zu, spiegelt ihren Gesichtsausdruck, wenn sie traurig sind. Diese Signale vermitteln Verbundenheit, Schutz und Geborgenheit.

Wollen Kinder gerade nicht getröstet oder auf den Arm genommen werden, dann interpretiert das nicht als Ablehnung und haltet die Distanz aus.

In Situationen, in denen Kinder Schwierigkeiten haben, ihre Gefühle zu zeigen oder darüber zu sprechen, kann es helfen, andere Kinder einzubeziehen. Benennt die Gefühle eines Kindes, das zum Beispiel traurig ist, für das andere Kind und überlegt, was es jetzt gebrauchen könnte. Übersetzt seine Bedürfnisse – mit Blickkontakt zu beiden Kindern. Ihr könnt andere Kinder auch fragen, was sie tun, wenn sie traurig sind, wie es sich anfühlt, wenn man stolz ist, oder welcher Gesichtsausdruck verrät, dass man sich freut. Vielleicht ist es für die Kinder auch interessant, wenn ihr über eigene Erfahrungen sprecht zum Beispiel über Zeiten, in denen ihr traurig oder fröhlich wart und wie sich das anfühlte. Damit zeigt ihr, dass ihr Gefühle habt, die sich verändern können.

Anregende Dialoge entstehen, wenn ihr Kinder einladet, Gefühle zu beschreiben und gemeinsam überlegt, wie man sie ausdrückt und mit ihnen umgeht. Ihr könnt gemeinsam versuchen, Gefühle ohne Worte auszudrücken: durch künstlerische, musische, körperliche oder andere Ausdrucksformen. Zum Beispiel könnt ihr zusammen tanzen, ein Standbild modellieren, trommeln oder Farben für Gefühle finden.

Praxisbeispiel

Wenn jemand stirbt

Im Kinderkreis wird munter vom Wochenende erzählt, alle Kinder haben etwas erlebt. Nur René sagt nichts. Als der Erzieher Fabian ihn anspricht, bricht er in Tränen aus und sagt: „Meine Oma ist gestorben, und meine Mama hat ganz doll geweint. Heute Abend fahren wir zu Opa.“ Für einen Moment werden die Kinder stiller und Freddy sagt, dass seine Oma auch tot ist. Crizelle hat keinen Vater mehr, und das sei viel schlimmer, findet sie. Fabian versucht, zu René und seiner Traurigkeit zurückzufinden. Er bittet ihn, von seiner Oma zu erzählen und fragt: „Was habt ihr immer gern zusammen gemacht?“ René besinnt sich und erzählt, erst nur wenig und dann immer mehr. Das tut ihm sichtlich gut. Schließlich fragt Fabian: „Möchtest du heute etwas mitnehmen, wenn du zu deinem Opa fährst? Vielleicht eins von deinen Lieblings-Kuscheltieren?“

Aussagen von Kindern

„Mein Trostwesen hat auch eine Familie, Mama, Papa und ein Baby, nur wenn es Urlaub macht, dann müssen sich die Kinder alleine trösten.“ (Tim)

„Wenn ich traurig war, dann bin ich zur Leiterin und die hat mich getröstet und hat mir alle Sachen gezeigt im Büro. Dann durfte ich bei ihr was malen. Das hat mir geholfen. Wir hatten auch eine Wut- und Trauerecke, und dann kommt ein Erzieher, der einen tröstet. Also, mich hat immer jemand getröstet. Und ich habe Jonas getröstet, der ist drei und der war traurig, weil niemand mit ihm spielen wollte, weil er so frech war. Aber er tat mir leid. Wenn einer wütend ist, dann soll man sich trotzdem um ihn kümmern, wenn er Schreianfälle kriegt oder so.“ (Feline)

„Wir hatten eine Kuschecke, da konnten wir uns verkriechen. Da wurde man auch ein bisschen geschützt vor den anderen Kindern und konnte mit der Erzieherin ein bisschen reden. Und dann hat sie einen verstanden und dann durfte man ein bisschen bei ihr bleiben und mit ihr kuscheln.“ (Trixi)

Vorsicht

- Bewertet Gefühle nicht mit Wörtern wie „gut“ oder „schlecht“.
- Bagatellisiert Gefühle nicht, indem ihr sagt: „Du brauchst keine Angst zu haben.“ Oder: „Das ist doch gar nicht schlimm.“
- Benennt Gefühle nicht falsch. Wenn ihr zum Beispiel nicht wisst, warum ein Kind sich zurückzieht, dann behauptet nicht: „Ich weiß, du bist jetzt schon ganz müde.“ Vielleicht hat es einen anderen Grund.
- Erzeugt bei Kindern keine Schuldgefühle für Handlungen oder Äußerungen, indem ihr eure Gefühle zu stark in den Mittelpunkt stellt oder mit falschen Gefühlsaussagen reagiert: „Das macht mich jetzt ganz traurig, dass du dir nicht die Hände wäschst.“
- Führt Gefühle von Kindern nicht vor: „Guckt mal, Anastasia ist ganz traurig. Kommt, wir trösten sie jetzt.“
- Veranlasst die Kinder nicht dazu, ihre Gefühle zu unterdrücken: „Jetzt gehst du erst mal raus und setzt dich auf die Treppe. Danach bist du bestimmt wieder ruhiger.“
- Sanktioniert Kinder nicht für ihre Gefühle: „Wenn du dich jetzt nicht gleich in den Griff kriegst, dann kannst du nicht mitkommen.“
- Ignoriert Rückzugswünsche von Kindern nicht.
- Etikettiert Kinder nicht, indem ihr Gefühle mit ihnen verbal identifiziert und sie zudem abwertet: Heulsuse, Trauerkloß, Systemsprenger.

Verknüpfung der Alltagssituation Starke Gefühle mit Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

In einer akut emotionalen Situation seid ihr durch aktives Zuhören Sprachvorbilder und macht erlebbar, wie starke Gefühle wahrgenommen, anerkannt und beschrieben werden. Sprecht aus, was ihr wahrnehmt, und ergänzt mit stützender Sprache verbale oder nonverbale Äußerungen, zum Beispiel: „Oh, du weinst ja.“ Kind: „Aua. Gehaut.“ „Oh, du wurdest gehauen. Das tut weh.“ Kind: „Der Böse!“ „Da bist du wütend auf Pepe.“

Wenn ihr Kinder in Bezug auf den Umgang mit Gefühlen sprachlich anregen wollt, könnt ihr das in nicht akut emotionalen Situationen tun:

- Ergründet Nuancen von Gefühlen sowohl mit einfachem als auch mit komplexem Wortschatz, zum Beispiel: stolz, empört, schadenfroh. Überlegt, ob ihr Ausdrücke für Gefühle in anderen Sprachen kennt.
- In Gesprächen über erinnerte Gefühle können Kinder ihre Emotionsregulation erweitern und gleichzeitig die Vergangenheitsform ergründen. Sagt zum Beispiel: „Ich erinnere mich, dass du gestern traurig warst, und dann auf einmal nicht mehr. Weißt du noch, was da passierte?“ Dabei könnt ihr auch darüber sprechen, wie ein Kind gerne getröstet werden möchte.
- Geht es um Ursachen von Gefühlen, könnt ihr Weil- und Wenn-dann-Beziehungen darstellen, zum Beispiel: „Der Hund bellt bestimmt, weil er fröhlich ist. Wenn ich richtig froh bin, dann pfeife ich vor mich hin.“ Eröffnet den Raum für Überlegungen, indem ihr sagt: „Was glaubt ihr, was Liam empfindet, wenn er das sieht?“

Bewegung und Sport

In pädagogisch herausfordernden Situationen kommt es häufig zu starken körperlichen Reaktionen der Kinder. Versucht nicht, sie zu unterdrücken. Mit Kindern, die sich freuen, könnt ihr in die Luft springen, klatschen oder die Arme nach oben strecken. Wütenden Kindern könnt ihr in einem dafür geeigneten Raum Gegenstände geben, auf die sie schlagen (Boxsack), die sie zerreißen (Stoff), zerbrechen (dürre Äste) oder an die Wand werfen können (eine alte Tasse). Lasst die Kinder in einem solchen Raum nicht allein und nutzt ihn nicht, um Kindern mit Isolation zu drohen oder sie damit zu sanktionieren.

Starke Gefühle sind auch eine gute Gelegenheit, miteinander Verbindung aufzunehmen. Kindern, die miteinander ringen wollen, könnt ihr aufmerksam assistieren und mit „Bitte immer lächeln“ dazu beitragen, dass aus dem lustigen Rangeln und Kräfteressen kein rücksichtsloser Kampf wird, in dem die Gefahr von Verletzungen besteht.

Partizipative Bildungsumgebung

In eurer Einrichtung könnt ihr eine Fülle von Materialien nutzen, um über Gefühle zu sprechen, zum Beispiel Gefühlskarten, Bilder von Landschaften oder Tieren, Musikinstrumente oder Fantasiefiguren.

Sorgt dafür, dass die Kinder ein Versteck oder eine Höhle, Möglichkeiten zum Austoben und Orte haben, um ihren Gefühlen freien Lauf zu lassen. Versucht, mit den Kindern herauszufinden, welcher Ort bei welchem Gefühl hilfreich sein kann. Dies ist individuell sehr verschieden. Um starke Gefühle auszudrücken, brauchen manche Kinder einen Boxsack, manche eine Kuschelecke oder einen Platz, der sie „unsichtbar“ für die anderen macht.

Um einen Perspektivwechsel zu ermöglichen, könnt ihr Kindern anbieten, auf einen Stuhl oder ein Podest zu klettern oder ein Gefühl mit auf die Rutsche zu nehmen. Gefühle kann man auch in den Himmel werfen, unter einen Baum legen oder verbuddeln.

Sorgt für Spiegel und Verkleidungskisten, die Kindern helfen können, ihre Gefühle und Ausdrucksmöglichkeiten in verschiedenen Rollen bzw. unterschiedlichen Perspektiven kennenzulernen.

7. Bildungsbereiche

Kinder benötigen gezielte und zugleich alltagsintegrierte Anregungen in allen Bereichen, die für ihre Entwicklung wichtig sind. Die **Erweiterten Grundsätze der elementaren Bildung** unterscheiden neun Bildungsbereiche und benennen Kompetenzen, die die Kinder im jeweiligen Bildungsbereich entfalten können. Vor allem aber fokussieren sie auf pädagogische Handlungen, die die Kompetenzentwicklung von Kindern im jeweiligen Bildungsbereich anregen.

Die Bildungsbereiche stellen keine im Erleben der Kinder abgrenzbaren Sachgebiete oder Fächer im schulischen Sinn dar. Zu ihnen gehören: Sprache und Kommunikation; Mathematik; Körper und Gesundheit; Bewegung und Sport; Natur und Technik; Ästhetik; Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie; Philosophie, Ethik und Religion; Nachhaltige Entwicklung sowie Medien und Digitales.

7.1 Sprache und Kommunikation

Unsere Sprachen nutzen wir, um Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen, zu kommunizieren, Gedanken und Gefühle auszudrücken, zu denken und unsere Identitäten auszubilden.

Kinder haben ein Recht, all ihre Sprachen zu entwickeln und zu nutzen. Dazu gehört neben dem Erlernen der deutschen Sprache auch eine Wertschätzung ihrer Familiensprachen, Zweitsprachen, Dialekte sowie die Gebärdensprache und Formen unterstützter Kommunikation. Im angestammten Siedlungsgebiet der Sorben und Wenden werden außerdem die sorbische und wendische Sprache und Kultur vermittelt und gepflegt, vgl. KitaG (§ 3 Abs. 2 Nr. 5). Bezieht die sorbische und wendische Geschichte und Kultur in eure pädagogische Arbeit ein. Auch die Regionalsprache Niederdeutsch gehört zur regionalen Sprachenvielfalt in Brandenburg.

Da der Erwerb sprachlicher Kompetenzen von der Dauer des Kontakts mit einer Sprache, von individuellen und sozialen Voraussetzungen, aber auch von sprachanregenden Angeboten abhängt, können Kinder im gleichen Lebensalter unterschiedliche Spracherwerbsbiografien und Entwicklungsstände in ihren verschiedenen Sprachen aufweisen.

Die Hauptaufgabe sprachlicher Bildung besteht darin, Sprachräume zu öffnen, in denen Kinder wertschätzende, vielfältige, qualitätsvolle und motivierende Erfahrungen mit ihren Sprachen machen können.

Was Kinder lernen können

Funktionelle Sprachkompetenzen

Die Funktionen der Sprache ergeben sich aus ihrem Nutzen für die Bewältigung des alltäglichen Lebens. In der Verbindung mit anderen Entwicklungsbereichen zeigt sich die funktionelle Sprachkompetenz.

- Kinder lernen, sprachlich auf andere Menschen zuzugehen, Kontakt aufzubauen, ihn aufrechtzuerhalten und mit sozialen Herausforderungen umzugehen (soziale Sprachkompetenzen).
- Kinder lernen, Bedürfnisse, Gefühle und Interessen auszudrücken, Bedürfnisse und Absichten anderer Menschen im sprachlichen Austausch zu verstehen und dabei unterschiedliche Perspektiven einzunehmen (emotional-sprachliche Kompetenzen).
- Kinder erfahren aus sprachlichen Rückmeldungen etwas darüber, wie das Umfeld sie wahrnimmt und formen daraus Annahmen zur Wertschätzung der eigenen Person (Identitätsentwicklung).
- Kinder lernen über Sprache, die Welt zu verstehen, zu ordnen, zu reflektieren, zu analysieren und sich zu erinnern und begreifen die Symbolfunktion von Sprache (kognitive Entwicklung).

Mündliche Sprachkompetenzen

Zu den mündlichen Sprachkompetenzen gehören das Wissen um lautliche und grammatische Strukturen einer Sprache, der Wortschatz und das Sprachhandlungswissen.

Kinder bauen einen passiven und aktiven Wortschatz auf, lernen verschiedene Wortarten, Wortzusammensetzungen und Redewendungen kennen. Sie erwerben lautliche und grammatische Strukturen der Erstsprachen und frühen Zweitsprachen, entwickeln grammatische Fähigkeiten wie im Deutschen den Satzbau – also die Wortstellung zum Beispiel in Haupt- und Nebensätzen – und die Wortbeugung, zum Beispiel die Verwendung von Verben nach Person und Zeit, von Substantiven nach Fällen, nach Ein- und Mehrzahl und die Steigerungsformen von Adjektiven.

Literale Kompetenzen

Literalität bezeichnet die Vertrautheit mit schriftsprachlichen Praktiken.

Die Kinder entwickeln Interesse an Büchern und anderen Medien, werden vertraut mit ihren Funktionsweisen und Inhalten. Sie lernen den Aufbau von Geschichten und typische Erzählweisen kennen und begegnen unterschiedlichen Textarten, zum Beispiel: Märchen, Gedichte, Chatnachrichten oder Gebrauchsanweisungen. Sie erfahren, in welche Richtung ein Buch sprachabhängig geblättert und in welche Richtung Schrift gelesen wird.

Junge Kinder erkennen für sie bedeutsame Symbole, zum Beispiel Markenzeichen, ihren eigenen Namen und Aufschriften auf Verpackungen. Indem sie so tun, als würden sie schreiben, machen sie erste Schreibversuche.

Phonologische Bewusstheit, also das Wissen über die Lautstruktur einer Sprache, erlangen Kinder unter anderem, indem sie Reime erkennen und bilden, Wörter in Silben gliedern und erste Laute in Wörtern entdecken. Um Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen, könnt ihr eine sprachförderliche Umgebung herstellen und sprachanregend interagieren.

Pädagogisches Handeln

Um Kinder in ihrer sprachlichen und kommunikativen Entwicklung zu unterstützen, könnt ihr Folgendes tun:

Identitätsentwicklung unterstützen und sprachliche Vielfalt gestalten

- Schenkt jedem Kind Aufmerksamkeit, auch denen, die den Kontakt zu euch nicht selbst suchen. Hört aufmerksam zu, wenn ein Kind etwas sagt, nonverbal ausdrückt oder eine Frage beantworten will.
- Beantwortet an euch gerichtete Äußerungen sofort. Signalisiert freundlich, wenn es gerade wirklich nicht geht. Sagt, dass ihr die Äußerung gehört habt und später antwortet.
- Kommuniziert mit Kindern anspruchsvoll und sprachanregend. Achtet darauf, dass euer Wortschatz und Satzbau etwas über dem Niveau der Sprache des jeweiligen Kindes liegen.
- Greift den Aufmerksamkeitsfokus, verbale und nonverbale Äußerungen von Kindern auf, ergänzt und erweitert sie inhaltlich.
- Bestärkt Kinder, aktiv nachzufragen und erklärt unbekannte Wörter so, dass die Kinder euch verstehen. Nehmt Kindern Wörter nicht „aus dem Mund“ und korrigiert lediglich durch Modellierungen.
- Sprecht Kinder mit ihren Namen an und vermeidet Etikettierungen wie Rabauke oder Süße.
- Sorgt dafür, dass alle Sprachen die gleiche Wertschätzung erfahren. Macht die Sprachen der Kinder in der Einrichtung sichtbar und hörbar. Ermuntert Kinder, in ihren anderen Sprachen zu kommunizieren. Versteht das Mischen von Sprachen als natürliches mehrsprachiges Handeln.
- Nutzt selbst ein anspruchsvolles und variantenreiches Deutsch im pädagogischen Alltag.

Soziale und emotionale Entwicklung begleiten

- Schafft eine angenehme Atmosphäre, in der die Kinder ermutigt werden, Kontakt aufzunehmen, Bedürfnisse, Gefühle und Interessen zu äußern und andere Menschen zu verstehen.
- Fördert Gespräche der Kinder untereinander, indem ihr Äußerungen, Handlungsabsichten und Gefühle eines Kindes für andere Kinder „übersetzt“.
- Gebt Kindern die Möglichkeit, vor der Gruppe zu sprechen, und stellt Formulierungshilfen zur Verfügung.
- Erinnert euch mit Kindern an gemeinsam Erlebtes und ermutigt sie, über ihre Gefühle zu sprechen.
- Bietet Wörter für Gedanken – zum Beispiel glauben, wünschen, meinen – und Empfindungen an, zum Beispiel: Angst, Neugier, Wut.
- Verbalisiert Vermutungen über mentale Zustände, wenn Kinder sie selbst nicht äußern: „Du dachtest, das Auto wäre in der Kiste, oder?“
- Sprecht über Gründe von Handlungen oder Emotionen und erörtert, was das für euer gemeinsames Tun bedeutet.

Kognitive Entwicklung anregen

- Ladet Kinder zum Nachdenken über Zusammenhänge und Gründe ein.
- Ermöglicht täglich vielfältige, multisensorische Erfahrungen, zum Beispiel für den Seh-, Hör-, Riech-, Geschmacks- und Tastsinn sowie für den Gleichgewichts- und Bewegungssinn. Begleitet sie sprachlich.
- Stellt Was-wäre-wenn-Fragen und spekuliert abseits der Fakten.
- Versteht Warum-Fragen als Aufforderung zum gemeinsamen Nachdenken und findet in Alltagssituationen Anlässe für eigene Warum-Fragen.
- Nutzt eigene Unsicherheiten bei Ideen, Meinungen und Gedanken als gute Gelegenheiten, um mit Kindern nachzudenken. Markiert eure Äußerungen mit „vielleicht“, „bestimmt“, „ich glaube“ und schließt sie mit der an die Kinder gerichteten Frage „Was meinst du?“ ab.

Literalität alltagsintegriert fördern

- Betrachtet mit den Kindern Bilder, Bücher und Zeitschriften.
- Lest ihnen vor, wechselt euch beim Lesen mit den Kindern ab und erzählt euch Geschichten.
- Entdeckt gemeinsam Symbole, Schrift und Geschriebenes im Alltag.
- Lasst euch von Kindern diktieren und lest langsam laut mit, wenn ihr etwas vor den Kindern aufschreibt.
- Bittet Kinder zum Beispiel, Einkaufszettel, Nachrichten oder ihre Unterschrift zu schreiben.
- Integriert Gedichte und Reime in den Alltag, zum Beispiel Kniereiter- und Fingerspiele, Abzählreime, Tischsprüche und thematisch ausgewählte Gedichte. Findet gemeinsam eigene Reimwörter.
- Entdeckt Klatschspiele wie „Bei Müllers hat’s gebrannt, brannt, brannt“, rhythmische Bewegungsspiele und Lieder oder Spiele, in denen Laute und Wörter ausgetauscht werden, zum Beispiel „Löffelsprache“ oder „Auf der Mauer, auf der Lauer“.
- Nutzt regelmäßig Bibliotheken und ladet Vorlese-Gäste ein.

Praxis-Impuls

Geschichten erzählen und nachspielen

Schafft euch im Gruppenraum eure eigene Bühne: Markiert eine Stelle von zirka 2 mal 3 Metern mit Klebeband auf dem Boden und ladet alle Kinder ein, sich um die Bühne herum zu versammeln. Zum Aufwärmen könnt ihr fauchen wie Tiger, hüpfen wie Kängurus oder mutige, starke und ängstliche Märchenfiguren spielen. Dann erzählt ihr eine kurze Geschichte, in der jedes Kind eine Figur darstellen kann. So erobern alle Figuren der Geschichte nach und nach die Bühne.

Lasst euch von den Kindern Geschichten erzählen. Schreibt sie zunächst wortgetreu auf und sprecht sie dabei nach. Lest die Geschichte noch einmal vor, unterstreicht alle Figuren und wichtigen Dinge. Dann geht es los: Jedes Kind entscheidet, welche Figur es spielen möchte. Lest die Geschichte Satz für Satz langsam vor und ladet die Kinder nach jedem Satz ein, das Geschehen szenisch darzustellen. Noch am gleichen Tag kann die Geschichte von der Gruppe aufgeführt werden.

Andere Projektideen

- Schrift-Collage: Fotografiert Schriftzüge in der Umgebung. Druckt die Fotos aus und gestaltet sie zu einer Collage.
- Eigenes Bilderbuch: Erfindet zusammen eine Geschichte, schreibt sie auf und bittet die Kinder, sie mit Bildern zu illustrieren.
- Das ist mein Name: Besprecht in der Gruppe, welche Bedeutung Namen haben.
- Gefühlssonne: Visualisiert im Gruppenraum Gefühle, zum Beispiel in Form einer Uhr oder Sonne, und spricht darüber.

Partizipative Bildungsumgebung

Den Bildungsbereich könnt ihr mit folgenden Materialien anreichern und so den Raum gestalten:

- Fenster auf Augenhöhe der Kinder und Durchgucklöcher in Türen oder Raumteilern;
- Rollenspielbereich mit Spiegeln und Utensilien;
- Funktionsbereiche mit viel Platz, um ins Gespräch zu kommen;
- Schreibecke mit vielfältigem Schreib- und Buchstabenmaterial;
- gemütliche Lese-Ecke mit gut sichtbaren und wechselnden Büchern;
- Wickelplätze, die zur Kommunikation einladen;
- Namensschilder in Großbuchstaben für Kita-Kinder;
- kleine Tischgruppen, um beim Essen Tischgespräche zu ermöglichen;
- Symbole für Räume, Tätigkeiten und Regeln;
- Fotos von Aktivitäten, Plakate und wechselnde Bilder auf Augenhöhe der Kinder.

Materialien für Kinder

- Sprachliche Vielfalt beim Spielzeug, zum Beispiel echte Verpackungen im Einkaufsladen;
- vorurteilsbewusste Auswahl von Spielmaterialien;
- Gesprächsanlässe auf Augenhöhe, zum Beispiel ein Globus, Landkarten, Uhren, Fühlwände, ein bebildeter Speiseplan;
- Hör-, Geruchs- oder Gesichtsausdrucks-Memospiel;
- Erzähltheater (Kamishibai), Erzählkisten und -säckchen;
- Buchstaben zum Hantieren, zum Beispiel Magnete, Stempel, Holzbuchstaben;
- Handpuppen;
- ein Tablet mit Internetverbindung für Recherchen, Lernspiele und E-Mails;
- textfreie Bilder- und Wimmelbücher;

- mehrsprachige Bücher und Kinderbücher in anderen Sprachen;
- zu den Funktionsbereichen passende Sachbücher.

Materialien fürs Team

- Webseiten mit aktuellen Listen wertvoller Kinderbücher, Apps, Medien, zum Beispiel Stiftung Lesen, Lesart, AKJ, ISTA, KIMI, Ene Mene Mobile, Polyino;
- Plakate zu Sprachentwicklung und zu sprachförderlichen Dialogen;
- ein digitales Übersetzungsprogramm;
- eine Symbolsammlung;
- Beobachtungsbögen zur Sprachentwicklung;
- Aufnahmegeräte, zum Beispiel eine Kamera und ein Diktiergerät.

Materialien für Familien

- Begrüßungsschilder, Wegweiser und Plakate in den Sprachen, die in den Familien gesprochen werden;
- mehrsprachige Elterninformationen und Elternanschreiben in einfacher Sprache;
- Bücher und Spiele zum Ausleihen;
- Lerngeschichten oder Portfolios zum Ausleihen;
- Eure Einrichtungskonzeption in einfacher Sprache und mehrsprachig;
- der Speiseplan, Dokumentationen und Aushänge, zum Beispiel mit aktuellen Liedern, Reimen und Themen.

7.2 Mathematik

Alle Kinder müssen ihre mathematischen Fähigkeiten voll entfalten können. Zwar erleben sie Mathematik in ihrem Alltag, aber sie brauchen systematische alltagsintegrierte Anregungen, um Kompetenzen zu entwickeln, die für ihr Mathematikverständnis besonders wichtig sind.

Was Kinder lernen können

Zahlen und Operationen

Kinder lernen, Mengen zu schätzen, zählend Anzahlen zu bestimmen, strukturierte Mengen zum Beispiel auf Würfeln zu erfassen, Ziffern zu erkennen und entsprechende Mengen zuzuordnen, Ziffern oder Zahlwörter der Größe nach zu ordnen, zu vergleichen und mit Hilfe von Gegenständen oder ohne diese zu rechnen.

Raum und Form

Kinder lernen, sich im Raum zu orientieren und sich in vorgegebene Richtungen zu bewegen, geometrische Formen in ihrer Umwelt zu erkennen, etwas nach einer Abbildung oder Beschreibung aufzubauen und es, auch in der Vorstellung, aus verschiedenen Perspektiven zu erkunden.

Größen und Messen

Kinder lernen, Längen, Gewichte, Zeitspannen oder Flächeninhalte mit verschiedenen Instrumenten in bestimmten Einheiten zu messen.

Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit

Zum Beispiel bei Abstimmungen lernen Kinder, Daten zu sammeln, Häufigkeiten festzustellen und sie zu dokumentieren. Bei Würfelspielen lernen sie, über Wahrscheinlichkeiten oder Kombinationsmöglichkeiten nachzudenken.

Muster und Strukturen

Kinder lernen, Muster, also Zusammenhänge verschiedener Merkmale – zum Beispiel: Die meisten Autos sind rot. – und Regelmäßigkeiten zu erkennen, die über einzelne Situationen hinausgehen, zum Beispiel: Große Gegenstände sind häufig schwerer als kleine.

Pädagogisches Handeln

Um Kinder in ihrer mathematischen Entwicklung zu unterstützen, könnt ihr Folgendes tun:

Greift schon in der Krippe mathematische Inhalte auf. Ihr könnt zählen, zum Beispiel Treppenstufen oder den Countdown, bevor etwas begonnen wird. Ihr könnt Zahlwörter zur Anzahlbestimmung verwenden, zum Beispiel: „Wir sind acht Personen, also brauchen wir acht Teller, für jeden einen.“ Ihr könnt Abfolgen benennen, zum Beispiel „erstens, zweitens...“; könnt vergleichen, zum Beispiel: „weniger als“; teilen: „Wir halbieren/vierteln die Pizza“ und Wahrscheinlichkeiten sprachlich ausdrücken, zum Beispiel: „Es ist unmöglich/sicher, dass...“

Verwendet räumliche Begriffe – zum Beispiel unter/über, klein/groß, zwischen, in der Mitte – und berücksichtigt dabei auch unterschiedliche Perspektiven: dies hier/das da, hinter dir, rechts neben dem Schrank.

Verwendet zeitliche Begriffe – zum Beispiel gestern, heute, morgen – und nennt als Morgenritual die Uhrzeit, den Wochentag, den Monat und das Jahr. Kündigt zeitliche Abläufe an, zum Beispiel: „Zuerst machen wir... und dann...“, „Montags machen wir immer...“

Denkt laut: „Ich frage mich gerade, wie viele Reiskörner auf meinem Teller liegen.“ Oder: „Ich überlege, was passiert, wenn der Papierflieger nicht symmetrisch ist.“

Mit den Kindern könnt ihr Mengen schätzen – „Was denkt ihr, wie viele Bauklötze sind in der Schachtel?“ – und Mengen entsprechend eines Zahlwortes darstellen: „Gib mir mal drei Steine.“ Oder: „Zeig mir mal vier Finger. Kannst du mir vier Finger auch auf andere Weise zeigen?“

Ihr könnt die Anzahl verdeckter Objekte von nur teilweise sichtbaren Mengen bestimmen, zum Beispiel die Anzahl der Würfel eines Würfelbauwerks, bei dem einzelne Würfel verdeckt sind.

Ihr könnt strukturierte Mengen, zum Beispiel Würfel oder Dominosteine, und Bündel erkunden, zum Beispiel Fünfer-Bündel in Strichlisten oder Zehner-Bündel in Eierkartons. Zahlwörter oder Zahlen könnt ihr der Größe nach vergleichen – „Was ist mehr/weniger? Drei oder sechs?“ – und mit Hilfe von Gegenständen oder im Kopf rechnen.

Mit den Kindern könnt ihr natürliche Materialien - wie Steine oder Schneckenhäuser - und Alltagsgegenstände - wie Knöpfe oder Büroklammern – sammeln; Symmetrien bei Blättern erkunden; Dinge sortieren (rund oder eckig), nach der Länge ordnen, zählen, vergleichen (weniger oder mehr) und die jeweiligen Mengen zerlegen, zusammensetzen oder halbieren und verdoppeln.

Ihr könnt mit den Kindern Zähllieder und Zählreime aufsagen; Bücher zum Zählen oder zu Zahlen anschauen. Allerdings stehen Geschichten mit personifizierten Zahlen - zum Beispiel die Geschichte von der kranken Vier - der abstrakten Idee von Zahlen entgegen. Deshalb sind sie ungeeignet.

Mit den Kindern könnt ihr Zahlen in der Umgebung entdecken, zum Beispiel auf Uhren, Haus- und Autonummern, Bussen oder Preisschildern. Ihr könnt Zahlen benennen und überlegen, wo sie noch zu finden sind oder vorkommen, zum Beispiel als Seitenzahlen oder in Telefonnummern.

Ihr könnt gemeinsam Wege erkunden und Wegepläne zeichnen, zum Beispiel für den Weg zum Spielplatz; Labyrinth entwerfen und erkunden; Gegenstände verstecken und den Weg zu einem Versteck beschreiben; Schatzkarten malen und Suchbilder beschreiben: „Es ist rund, blau und links neben...“ Ihr könnt Bauwerke nach einer Abbildung oder Beschreibung – „Unten ist ein roter Würfel, darüber ist...“ – errichten, zerlegen und wieder zusammensetzen oder sie, auch in der Vorstellung, aus verschiedenen Perspektiven erkunden.

Zusammen könnt ihr Bewegungsspiele machen, euch zum Beispiel beim Zählen oder Rechnen in vorgegebene Richtungen bewegen: „Zwei Schritte nach vorn.“

Mit den Kindern könnt ihr ebene Figuren wie ein Viereck oder Dreieck zeichnen, verkleinern oder vergrößern und sie ausschneiden. Ihr könnt geometrische Körper (Würfel, Kugel) kneten und sie mit Alltagsgegenständen vergleichen.

Ihr könnt mit den Kindern messen, zum Beispiel mit Würfeln gleicher Größe Flächeninhalte ermitteln.

Ihr könnt Häufigkeiten feststellen, zum Beispiel bei Mehrheitsabstimmungen oder bei der Verteilung der Geburtstage auf Monate. Das könnt ihr auf Strichlisten oder im Kalender dokumentieren und in Diagrammen grafisch darstellen. Ihr könnt auch vergleichen und dabei Veränderungen feststellen: „Wie viele Kinder hatten in diesem Monat Geburtstag und wie viele im letzten Monat?“

Mit den Kindern könnt ihr Gesellschaftsspiele spielen. Bei Würfelspielen könnt ihr sie bitten, möglichst ohne zu zählen anzugeben, was gewürfelt wurde und die entsprechenden Bewegungen der Spielfigur laut zu zählen.

Ihr könnt zum Nachdenken über Zusammenhänge anregen: „Je mehr Kinder mitspielen, desto weniger Karten bekommt jedes Kind.“ Ihr könnt Wahrscheinlichkeiten – „Werde ich irgendwann eine Sechse würfeln?“ – und Kombinationsmöglichkeiten besprechen: „Du brauchst eine Acht. Wie viele Möglichkeiten gibt es, mit zwei Würfeln eine Acht zu würfeln?“

Ihr könnt nach Mustern in der Umgebung suchen - zum Beispiel Farbmuster auf Kleidungsstücken oder Teppichen - und eigene Muster nach einer Regel bilden; zum Beispiel eine Reihe aus verschiedenen Bausteinen – ein Würfel, eine Kugel, zwei Würfel, eine Kugel, vier Würfel – legen und nach Regeln oder Regelfehlern in Mustern suchen.

Praxis-Impuls

Einkaufen und kochen

Ihr könnt mit den Kindern kochen, vorher planen und einkaufen. Bei der Planung könnt ihr überlegen, für wie viele Personen ihr kocht, und einschätzen, wie viele Lebensmittel ihr braucht. Auf die Einkaufsliste schreibt ihr die Anzahl der einzelnen Zutaten. Beim Einkaufen könnt ihr Dinge abwägen und Preise vergleichen. Beim Kochen könnt ihr die Abfolge einzelner Tätigkeiten benennen und mit den Kindern auf kleine Gruppen verteilen, was zu tun ist.

Weitere Projektideen

- Messinstrumente basteln: Probiert aus, ob ein Plastikbecher mit einem kleinen Loch, durch das Wasser tropft, sich als Uhr oder ein Kleiderbügel sich als Waage eignet.
- Spiegelspiele: Erkundet mit einfachen Spiegelkacheln Symmetrien, baut mit zwei Spiegelkacheln Klappspiegel und beobachtet die Spiegelung von Bildern. Schlagt den Kindern vor, Bewegungen wie ein Spiegelbild nachzuahmen: Ein Kind bewegt sich, und ein anderes Kind, das ihm gegenüber oder neben ihm steht, ahmt diese Bewegungen nach.
- Ein Tangram basteln: Zerlegt ein Quadrat aus Pappe in zwei große Dreiecke, ein mittelgroßes Dreieck, zwei kleine Dreiecke, ein Quadrat und ein Parallelogramm. Mit diesen Teilen könnt ihr vorgegebene Figuren legen oder eigene Figuren erfinden und dokumentieren.

Partizipative Bildungsumgebung

Den Bildungsbereich könnt ihr mit folgenden Materialien anreichern und den Raum damit gestalten:

- natürliche Materialien wie Muscheln, Sand und Steine;
- Alltagsgegenstände wie Knöpfe, Büroklammern, Schrauben, Schlüssel, Schnüre, Pappe, Papprollen und Eierkartons;
- Bausteine, Knete, Spiegel und Steckblumen;

- Messbecher, ein Maßband, einen Zollstock und Gefäße zum Umschütten oder Ineinanderstecken;
- Posterkalender und anderes großformatiges Material für grafische Darstellungen und Dokumentationen;
- Orts- und Stadtpläne, Landkarten;
- Teppichfliesen oder Stufen, die mit Zahlen nummeriert sind, Magnet-Zahlen, Uhren;
- Suchbilder und Bücher zum Zählen oder zu Zahlen;
- Würfel- und Kartenspiele, Dominos, ein Tangram und Puzzles;
- ein Kaufmannsladen mit Waren, Waage, Spielgeld und Kasse.

7.3 Körper und Gesundheit

Gesundheit wird von der Weltgesundheitsorganisation als Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens definiert. Körpererfahrung ist die Grundlage für die Aneignung von Welt, für die Entwicklung des Denkens, der Emotionen und des Selbstbildes. Sie ermöglicht Selbstwirksamkeit und das Zusammenspiel verschiedener Sinnesbereiche.

Alle Kinder haben das Recht auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit und darauf, Grundkenntnisse über die Gesundheit zu erwerben (Artikel 24 UN-Kinderrechtskonvention), auf körperliche und geistige Unversehrtheit sowie auf eine gesunde Ernährung und Versorgung in der Kita (vgl. KitaG §3 Abs. 2 Nr. 7). Dazu gehört auch die Vermittlung von Kenntnissen zur gesunden Lebensgestaltung. Ein positives Selbst- und Körperbild ist die Grundlage für eine gesunde psychische Entwicklung und trägt auch zum Schutz vor Übergriffen bei.

Was Kinder lernen können

Körperwahrnehmung und Gesundheit

Die Kinder lernen, was ihnen guttut und was nicht, welche Verhaltensweisen und Gewohnheiten gesund sind – zum Beispiel gesundes Essen, ausreichend Schlaf, Bewegung und der Aufenthalt an frischer Luft – und was krank machen kann. Sie lernen, dass körperliche und psychische Gesundheit zusammenhängen und dass sie selbst auf ihr Wohlbefinden und die Gestaltung einer gesunden Umgebung Einfluss nehmen können.

Die Kinder lernen, Körpersignale wahrzunehmen, Unwohlsein zu spüren, ihre Bedürfnisse zu erkennen, sie sprachlich auszudrücken und selbst mit dafür zu sorgen, dass sie erfüllt werden, wenn sie zum Beispiel spüren, dass sie hungrig oder satt sind, Durst haben oder auf die Toilette müssen.

Die Kinder erfahren, dass ihre positive Einstellung zu sich selbst und den Bewegungsmöglichkeiten ihres Körpers ebenso wichtig ist wie verlässliche Beziehungen und die Unterstützung durch andere Personen. Sie lernen, wie sie sich entspannen und genießen können und was zur seelischen Gesundheit beiträgt.

Sexualität und Gender

Die Kinder lernen ihre Körper kennen und wertschätzen und erfahren, dass sie das Recht auf körperliche Selbstbestimmung haben. Sie lernen, eigene Grenzen und die Grenzen anderer Menschen zu erkennen, zu respektieren und angemessene Berührungen von Grenzverletzungen oder Übergriffen zu unterscheiden. Sie lernen verschiedene Arten von Beziehungen kennen und erfahren, dass gegenseitiger Respekt und Grenzen in allen Beziehungen wichtig sind. Die Kinder wissen zunehmend über ihren Körper Bescheid und benennen Körperteile und innere Organe. Kinder sind eher in der Lage, Übergriffe zu thematisieren, wenn sie Begriffe für ihre Körperteile einschließlich ihrer Genitalien selbstverständlich aussprechen können.

Die Kinder lernen, dass es Menschen mit unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen gibt und dass alle Kinder individuelle Verhaltensweisen unabhängig von den Zuschreibungen zu einem Geschlecht haben können.

Sie lernen die Grundlagen der Fortpflanzung kennen und gewinnen eine Vorstellung davon, wie Kinder entstehen, im Mutterleib wachsen und zur Welt kommen.

Pädagogisches Handeln

Um Kinder in ihrer gesunden Entwicklung zu unterstützen, könnt ihr Folgendes tun:

Körperwahrnehmung und Gesundheit

Ermutigt und unterstützt die Kinder, gesunde Gewohnheiten zu entwickeln - zum Beispiel, gesunde Lebensmittel zu essen und den eigenen Bewegungs-, Ruhe- und Schlafbedürfnissen nachzukommen. Schafft eine angenehme und einladende Atmosphäre und vermeidet jede Form von Zwang. Sprecht mit den Kindern darüber, was gesund ist und was krank machen kann. Redet mit ihnen über ihre Körperwahrnehmungen - zum Beispiel darüber, wie es sich anfühlt, satt oder hungrig, müde oder ausgeschlafen zu sein; wie es sich anfühlt, krank zu sein, und was man tun kann, um schneller wieder gesund zu werden. Überlegt mit ihnen auch, was unangenehm ist, welche Körperteile weh tun können und wie sich unterschiedliche Schmerzen anfühlen. Redet auch darüber, wie angenehm es ist, umsorgt zu werden, damit man wieder gesund wird.

Ihr könnt mit den Kindern einkaufen gehen und dabei gemeinsam nachdenken, woran es liegt, dass manche Nahrungsmittel gesund sind und andere nicht. Bereitet mit den Kindern einfache und gesunde Mahlzeiten zu - wie zum Beispiel Obstfrühstück, Picknicks und Pausensnacks. Helft den Kindern, in schwierigen Situationen mit emotionalem Stress umzugehen, indem ihr sie tröstet und gemeinsam überlegt, welche Handlungsmöglichkeiten es gibt. Sprecht mit den Kindern häufig über Gefühle.

Sexualität und Gender

Das Interesse am eigenen Körper ist von Anfang an mit Freude und Lustempfinden verbunden. Macht euch klar, dass sexuelle Erkundung ein wichtiger Teil der kindlichen Entwicklung ist. Gebt den Kindern Gelegenheit, sich unter Beachtung ihres Rechts auf Privatsphäre (vgl. Art. 16 UN KRK) zurückzuziehen, mit ihrem Körper zu spielen und ihn in Unbefangenheit und Spontaneität ohne Grenzüberschreitung oder Beschämung kennenzulernen.

Wenn Kinder mit Körpererkundungsspielen befasst sind, ist es wichtig, dass ihr ihre Neugier anerkennt, gelassen bleibt und nicht abwertend oder beschämend reagiert. Achtet strikt darauf, dass Kinder normative Grenzen einhalten, macht zum Beispiel deutlich: Es ist nicht in Ordnung, eine andere Person ohne deren Zustimmung zu berühren. Auf keinen Fall dürfen Gegenstände in Körperöffnungen eingeführt werden. Ermutigt Kinder, sich jederzeit an eine Fachkraft zu wenden, wenn ihnen etwas nicht gefällt.

Vermeidet geschlechtsstereotype Etikettierungen. Achtet darauf, dass ihr zum Beispiel Mia nicht für ihre Einfühlsamkeit und Pedro nicht für sein Zählen-Können lobt. Wenn Kinder selbst Stereotype durchsetzen wollen, dann besprecht mit ihnen zum Beispiel, dass sowohl Männer und Frauen, als auch Mädchen und Jungen fürsorglich oder weniger fürsorglich, kampfeslustig oder weniger kampfeslustig, eitel oder nicht eitel sein können.

Praxis-Impuls

Körper malen

Die Kinder malen gegenseitig ihre Körperumrisse auf Packpapier oder Tapetenrollen und können, wenn sie möchten, Gesichtszüge, Haare und Kleidung hinzufügen und die Figuren ausschneiden. Kommt anhand der lebensgroßen Bilder mit ihnen zum Beispiel darüber ins Gespräch, welche Körperteile der Mensch aus eigener Kraft bewegen kann und welche nicht. Ihr könnt mit den Kindern

auch darüber sprechen – und auf dem Körperbild auch mit Farben markieren – ,an welchen Stellen sie kitzlig sind und welche Körperteile eine andere Person nicht einfach so berühren darf, etwa den Hals, die Geschlechtsteile oder den Po.

Partizipative Bildungsumgebung

Die Raumgestaltung soll alle Sinne ansprechen: Sehen, Riechen, Fühlen, Hören, Schmecken. Den Bildungsbereich könnt ihr mit folgenden Materialien anreichern und den Raum damit gestalten:

- Lüftet regelmäßig mehrmals am Tag alle Räume, aber vermeidet Durchzug oder Auskühlung, zumal wenn jemand im Raum ist.
- Entspannungsinselfn, Rückzugsmöglichkeiten und Sofas, Sessel, Sitzsätze zum Ausruhen;
- Sinnesspiele wie Geräusche- und Tast-Memospiel;
- Torso-Modell des menschlichen Körpers mit inneren Organen, um diese mit den Kindern zu bestimmen, zu zerlegen, zusammenzubauen und über ihre Form und Funktion zu sprechen;
- Arztkoffer möglichst mit echten Utensilien wie zum Beispiel Stethoskop, Fieberthermometer, Masken und Handschuhe, Verbandsmaterial, Pflaster, Scheren, Ohrenspiegel, Blutdruckmessgerät, Pinzette, Spritzen ohne Kanüle, Corona-Tests;
- Bücher über den Körper, Organe, Hygiene (auch Zahn- und Mundhygiene), Krankheiten, (Zahn-) Arztbesuche, Vorsorgetermine und Impfen;
- Bücher, Kamishibai, Bildkarten über Gefühle und mit Anregungen für Dialoge zum Sprechen über die Innenwelt;
- Nutzt die Küche eurer Einrichtung für die pädagogische Arbeit mit Kindern: zum Vorbereiten von Mahlzeiten, zum Backen und Kochen. Achtet auf eine anregungsreiche, echte Ausstattung z.B. mit Töpfen, Pfannen, Schüsseln, Mixer, Knoblauchpresse, scharfen Messern, Schneebesen, Küchenwaage, Kellen, Kartoffelschälern, Käseibe, Zitronenpresse usw.
- Spielküche mit Miniaturmodellen von gesundem Essen, z.B. Gemüse aus Stoff, Brot aus Schwämmen, Nudeln aus Filz, Salzteig-Brezeln, genähte Teebeutel sowie Zubehör wie Schöpfkellen und Messbecher aller Art, eine Balkenwaage und Lebensmittel zum Schütten wie Reis, Bohnen, Gries oder Linsen.

7.4 Bewegung und Sport

Bewegung ist eine zentrale Handlungs- und Ausdrucksform des Kindes. Kinder sind nicht fürs Stillsitzen geschaffen. Sie bewegen sich viel und gern, lassen keine Gelegenheit zum Balancieren aus und umgehen keine Stufe. Auch wenn es anstrengend zu sein scheint – sie vermeiden das Leichte, suchen das Schwierige und fühlen sich durch Hindernisse herausgefordert.

Durch Bewegung erkunden, erleben und gestalten Kinder die Welt um sie herum und erfahren sich selbst. Bewegung und Sport sind die Voraussetzungen für kognitive, emotionale, soziale und sprachliche Entwicklung. Motorik ist eng mit Kognition und Emotion verknüpft. Positive Bewegungserfahrungen unterstützen kindliches Selbstvertrauen, Vitalität und Lebensfreude, sie sind für die mentale und physische Gesundheit unerlässlich.

Bewegung unterstützt die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Nervensystems und ist grundlegend für die Kontrolle und Selbstregulation des eigenen Verhaltens. Regelmäßige körperliche Aktivität ist wichtig für die Gehirnentwicklung, für die Bildung von Nervenzellen, regt neuronales Wachstum an und begünstigt die Ausbildung funktioneller Synapsen.

Bewegung verbessert die Sauerstoffversorgung und den Energiestoffwechsel im Gehirn, sodass die Informationsverarbeitung optimiert wird. Bewegung unterstützt die Arbeitsweise des

Zentralnervensystems, speziell die Integration aller Reize, die Regulation von Organen und die Koordination von motorischen Anforderungen.

Kinder dürfen daher nicht in ihrer Bewegungsfreude oder in ihrem Bewegungsdrang eingeschränkt, sondern sollen vielmehr zur Bewegung motiviert werden. Für die Entwicklung ihrer motorischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kondition ist es wichtig, dass Kindergartenkinder sich mindestens drei Stunden pro Tag bewegen, mindestens 60 Minuten davon in moderater bis hoher Intensität. Sitzen sollen sie dagegen nur maximal 60 Minuten am Stück.

Was Kinder lernen können

Körpererfahrungen:

Kinder lernen, was sie mit bestimmten Körperteilen und Bewegungen selbst erreichen, verändern und herstellen können. Sie lernen, sich selbst an- und ausziehen. Sie entwickeln ihre Fein- und Grobmotorik, Auge-Hand-Koordination und Geschicklichkeit sowie unterschiedliche Bewegungsformen. So lernen sie laufen, springen, rollen, drehen, klettern, balancieren, schaukeln, schwingen, stützen, tanzen, werfen, fangen, raufen, rutschen, gleiten.

Sie bewältigen Höhenunterschiede, zum Beispiel Absätze, Treppen, gestufte Podeste oder schiefe Ebenen. Sie lernen, Hindernisse zu überwinden, die Kraft der eigenen Bewegung differenziert einzusetzen und erfahren, was bei zu hohem oder zu niedrigem Krafteinsatz des Körpers geschieht. Sie nehmen ihren Körper unter Belastung und Ausdauer sowie in Ruhe wahr und lernen, Anstrengung zu regulieren - also eine bestimmte Dauer, Intensität und Häufigkeit von Bewegungen durchzuhalten und dafür Atmung, Muskelspannung und Entspannung zu steuern und sich zu regenerieren.

Materiale Erfahrungen:

Kinder erkunden den Raum, indem sie klettern, laufen, kriechen, springen. Sie entwickeln durch motorische Körpererfahrungen räumliche Orientierung, erschließen Raum-Lage-Beziehungen, Gleichgewicht, Geschwindigkeit und Beschleunigung und lernen Entfernungen einzuschätzen. Durch eigene Bewegungen erkennen Kinder zeitliche und kausale Zusammenhänge und die Beschaffenheit von Materialien, zum Beispiel: Wie lange dauert eine Drehung, eine Rolle, ein Treppenaufstieg, eine Wanderung? Wenn ich renne, bin ich schneller am Ziel, als wenn ich gehe, dafür schlägt mein Herz schneller und ich schwitze. Wenn ich den Ball auf hartem Boden fallen lasse, springt er höher, als wenn er auf weichen Sand fällt. Kinder lernen, die eigenen Bewegungshandlungen an die Voraussetzungen der räumlichen Umgebung anzupassen, indem sie die richtigen motorischen Abläufe für die passende Anforderung wählen, zum Beispiel beim Klettern auf dem Klettergerüst, beim Fahren eines Rollers auf unebenem Untergrund oder beim Konstruieren mit unterschiedlichen Materialien.

Soziale Erfahrungen:

In Bewegungsspielen lernen Kinder zu kooperieren, sich innerhalb von Gruppen selbst Regeln zu geben, diese zu befolgen und zu verändern. Sie beobachten und imitieren Bewegungen Anderer und lernen, ihre Bewegungen an einen bestimmten Rhythmus und an die Bewegungen Anderer anzupassen - wie beispielsweise beim Tanzen oder bei anderen synchronen Bewegungsabläufen, und sie geben selbst Impulse, die andere Kinder aufnehmen. Sie lernen, gemeinsam anspruchsvolle motorische Aufgaben zu bewältigen - also ihre Bewegungen an die Voraussetzungen und Handlungen Anderer anzupassen, diese zu ergänzen und zu unterstützen.

Kinder erfahren den Zusammenhang zwischen motorischen Fähigkeiten, Selbstwertgefühl und Akzeptanz in der Gruppe und erleben, was fair und was unfair ist. Sie lernen kooperative Bewegungsspiele ohne Gewinner und Verlierer kennen, in denen es vor allem um Spaß statt um Leistung und Kräfteressen geht. In kompetitiven Spielen und im sportlichen Vergleich erleben sie

sich wechselweise als Gewinnende und Verlierende und lernen, mit Siegen und Überlegenheit, aber auch mit Frust, Enttäuschung und Niederlagen umzugehen.

Kognitive und sprachliche Erfahrungen:

Kinder lernen in Verbindung mit Bewegung leichter, schneller und sind motivierter als bei Übungen in bewegungsarmen Settings. Sie entwickeln ihre kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten sowie ihre Kreativität besser im Zusammenhang mit Bewegung, weil sie zu mehr Konzentration, kognitiver Flexibilität und neuronaler Vernetzung im Gehirn beiträgt. Aktive Spiele ermutigen die Kinder, ihre Vorstellungskraft zu nutzen und Lösungen für Probleme zu finden.

Kinder können zum Beispiel durch das Bewegen von Objekten oder das Hüpfen auf Zahlenlinien in der richtigen Reihenfolge ein besseres Verständnis von Addition und Subtraktion entwickeln.

Kinder erfahren, dass nonverbale Ausdrucksformen wie Gestik, Mimik, Taktilität und Haptik nicht ohne Bewegung umsetzbar sind. In Bewegungsspielen und bei körperlicher Aktivität erleben Kinder anregende Interaktionen, kognitive Herausforderungen und selbsttätiges Handeln. Kinder lernen in Verbindung mit Bewegung, ihre Stimme, Sprache und Körpersprache einzusetzen und erfahren, dass Bewegung universale Ausdrucksformen und Zeichen hat. Bewegungsgeschichten, die Kinder pantomimisch darstellen, fördern das Verständnis von Wörtern und Sätzen. Das Hüpfen auf Buchstaben auf dem Boden kann Buchstabenerkennung und Alphabetisierung fördern.

Kinder merken sich Bewegungsaufgaben und Regeln (Arbeitsgedächtnis), erfahren Richtungs- und Bewegungswechsel sowie spontane Veränderungen von Situationen (kognitive Flexibilität) und lernen, Automatismen und Routinen zu durchbrechen (Inhibition). Sie lernen, ihre Energie zu regulieren und ihre Impulse zu kontrollieren.

Pädagogisches Handeln

Um die Bewegungsfreude von Kindern zu unterstützen, könnt ihr Folgendes tun:

- Verbringt mit den Kindern viel Zeit an frischer Luft und in Bewegung.
- Gestaltet eure Einrichtung bewegungsfreundlich. Räumt Stühle und Tische weg, wo sie nicht wirklich benötigt werden, und achtet darauf, dass Regeln, die in der Kita gelten, nicht bewegungshemmend wirken. Haltet die Kinder nicht zum Sitzen an, wenn dies nicht unbedingt erforderlich ist.
- Etabliert in eurer Einrichtung Bewegungsrituale und Bewegungspausen. Gebt Impulse für unterschiedlich intensive Bewegungen, täglich auch für solche Aktivitäten, die anstrengend sind, das Herz schneller schlagen lassen und zum Schwitzen bringen.
- Sorgt für ausreichend geeignete Gegenstände, die Kinder für erkundende und kooperative Bewegungsspiele nutzen können und die zum Beispiel zum Schieben, Rollen, Rutschen, Balancieren und Klettern geeignet sind. Legt Baumstämme, Bänder, Seile oder Balancierstangen auf euren Spielplatz und nutzt möglichst viele natürliche Materialien.
- Ermutigt schon junge Kinder, Treppen selbst zu steigen, zu Fuß und mit Bobbycars geneigte Ebenen zu meistern, zu klettern, Bälle zu werfen und zu fangen, zu rennen, zu springen und zu hüpfen.
- Führt gewöhnliche Bewegungen mit ungewöhnlichen Hilfsmitteln aus: Werft und fangt zum Beispiel Bälle mit zu großen Fausthandschuhen; legt ein Netz mit verschiedenen großen Löchern auf dem Boden aus, das ihr gemeinsam mit den Kindern überquert, ohne den Stoff des Netzes zu berühren; legt eine bestimmte Strecke mit nur wenigen Hilfsmitteln zurück, ohne Boden zu berühren („Der Boden ist Lava“); bewegt euch mit ausgebreiteten Zeitungen, Poolnudeln oder Schwungtüchern fort, so dass ihr den Luftwiderstand beim Rennen spürt.

Überquert einen fiktiven reißenden Fluss, indem ihr von Plattform zu Plattform (Teppichfliese, Reifen) springt.

- Verlasst mit den Kindern immer wieder die Einrichtung, um in der Umgebung bewegungsanregende Plätze zu suchen. Initiiert von Kindern geführte Exkursionen. Das stärkt nicht nur ihr Selbstbewusstsein, sondern erhöht auch die Ortskenntnis aller Beteiligten.
- Lasst die Kinder so viel wie möglich selbst tun (zum Beispiel sich selbst anziehen). Gebt so wenig wie möglich Hilfestellung und vermeidet Lob und andere Bewertungen.
- Regt Kinder dazu an, sich Herausforderungen zu stellen, neue und ihnen unbekannte Bewegungen auszuprobieren und Hindernisse zu überwinden, ohne sie jedoch dazu anzuspornen, sich in Situationen zu bringen, in denen sie Angst haben.
- Schafft eine Atmosphäre der Sicherheit und Akzeptanz, in der Kinder keine Exposition oder Scham erleben, etwa durch gemeinsames Zuschauen und bewertende oder abwertende Kommentare („Ich verstehe einfach nicht, was am Balancieren so schwierig sein soll!“). Ermöglicht Kindern das Erfahren von Erfolg und Misserfolg durch eigene Bewegungserfahrungen statt durch Bewertung. Verzichtet darauf, Kinder nach ihren motorischen und körperlichen Voraussetzungen zu vergleichen („Guck mal, Arne balanciert schon ohne Festhalten. Du noch nicht, oder?“) und lasst sie sich nicht nach Größe oder Gewicht in einer Reihe aufstellen.
- Wenn Teams für kompetitive Spiele oder sportliche Wettbewerbe zusammengestellt werden, achtet auf Ausgewogenheit bei der Zusammensetzung. Lasst für kompetitive Spiele die Teams nicht von Kindern wählen und vermeidet jegliche Stigmatisierung, etwa Aufrufe-Situationen, in denen bestimmte Kinder als letzte aufgerufen werden und erleben, dass sie zum Schluss übrigbleiben.
- Achtet bei Bewegungsspielen darauf, diese an die von den Kindern aktuell bevorzugten Bewegungen anzupassen. Arrangiert dazu aber auch Bewegungsformen, die die Kinder bisher nicht selbstständig ausführen: Klettern und balancieren die Kinder zum Beispiel sehr gern auf verschiedenen Hindernissen im Garten, dann überlegt euch zusätzlich Spiele, die zum Beispiel das Springen oder Werfen anregen. Vermeidet monotones Üben von Bewegungen.
- Initiiert so oft wie möglich kooperative und bewegungsintensive Spiele wie zum Beispiel New Games, in denen es keine Gewinnenden oder Verlierenden gibt. *[QR-Code mit Link zu New Games Sammlung]*

Praxis-Impuls

Bewegungsbaustelle

Um eine Bewegungsbaustelle in den Alltag der Einrichtung zu integrieren, könnt ihr Alltagsmaterialien verwenden - zum Beispiel ein paar leere Getränkekisten und einige leichte Bretter. Beim weitgehend selbstbestimmten Gestalten der Bewegungsbaustelle lernen Kinder, welche Effekte ihr Handeln hat, erleben also Selbstwirksamkeit.

Kinder aller Altersstufen legen auf dem Rasen oder auf Sandflächen häufig Rennstrecken an, und ihr könnt dafür sorgen, dass diese Parcours täglich auf- und umgebaut werden können. Je nach Aufbau bieten die Parcours Gelegenheiten zum Klettern, Balancieren, Springen oder Wippen.

Weitere Projektideen

Kinder brauchen Nischen, Höhlen und Hängematten, in die sie sich gelegentlich allein oder in kleinen, selbstgewählten Gruppen zurückziehen können. Decken über Tische auszubreiten ist gut, doch besser ist ein dauerhafter Rückzugsort, zum Beispiel ein Nebenraum, ein Zelt oder ein großer, nicht verschließbarer Schrank mit Luftlöchern.

Bei der räumlichen Gestaltung ist weniger oft mehr. Kinder brauchen vor allem Gelegenheiten für eigenständiges Erkunden und Bewegung. Sind Räume mit Möbeln oder Gerätschaften vollgestellt, fehlt der Platz für raumgreifende Bewegungen und Aktionen.

Im Außengelände gibt es nicht nur künstliche Spielgeräte wie Schaukeln und Rutschen, sondern auch Bäume, Sträucher und Wasserstellen sowie unterschiedliche Materialien wie Sand, Gras, Steine oder Holz. Beachtet, dass die Kinder einerseits Platz für schnelle und riskante Spiele brauchen, aber andererseits auch zum Verstecken, für Rückzug und Ruhe.

Partizipative Bildungsumgebung

Der Bewegungsförderung dienen vor allem folgende Materialien:

- Großgeräte wie Kästen, Matten, Bänke und Kombinationsgeräte zum Klettern und Balancieren, die miteinander kombiniert und in Geräte-Landschaften eingebunden werden können;
- Kleingeräte wie Reifen und Bälle in verschiedenen Größen und aus unterschiedlichem Material, Seile, Stäbe, Tücher, Sandsäckchen und Schaumstoffteile;
- psychomotorische Geräte wie Rollbretter, Pedalos, Halbkugeln und Schwungtücher, die besondere Anforderungen an das Gleichgewicht und die Koordination stellen;
- Roll- und Fahrgeräte - zum Beispiel Rollschuhe, Rutschautos, Roller, Laufräder und Fahrräder, die vor allem auf dem Außenspielgelände genutzt werden und das Bewegungsrepertoire der Kinder erweitern;
- Elemente zum Bauen und ausrangierte Gebrauchsmaterialien - zum Beispiel Bretter, Autoreifen, Getränkeboxen und Rohre, die drinnen wie draußen genutzt werden können;
- Rampen, Treppen, Leitern oder Kletterseile, die sich für die Bewältigung von Höhenunterschieden drinnen und draußen eignen. Drinnen können Treppen Stockwerke oder den Fußboden mit einer Hochebene oder einem höhergelegenen Ausguck verbinden;
- Hügel und Höhlen, um das flache Außengelände in eine abenteuerliche Landschaft zum Erkunden, Verstecken und Bewegen zu verwandeln;
- Bäume als natürliche Klettermöglichkeiten, wenn vorher gemeinsam geklärt und gekennzeichnet wurde, auf welchen Bäumen die Kinder wie hoch klettern dürfen.

7.5 Natur und Technik

Naturwissenschaft ist das Erforschen und Verstehen der Natur. Physik, Chemie, Biologie und Astronomie sind Naturwissenschaften. Zur Technik gehören einfache und komplexe Maschinen des Alltags - zum Beispiel Autos, Bagger, die Waschmaschine und der Computer.

Von Geburt an sind Kinder neugierig und interessieren sich für naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge. Kinder müssen ihre naturwissenschaftlichen Fähigkeiten voll entfalten können. Um ihre Fragen und Theorien weiterzuentwickeln, brauchen sie Anregungen und Wissen von Erwachsenen.

Was Kinder lernen können

Die Kinder lernen nach und nach, Vorhersagen zu treffen, Fragen zu stellen, Hypothesen zu bilden und zu begründen.

Physik

Die Kinder erleben Schwerkraft und Statik, indem sie im Spiel experimentieren und Türme aus Bauklötzen bauen oder Tunnel in eine Sandburg graben, aber auch beim Wippen und Schaukeln.

Sie beschäftigen sich mit Phänomenen des Lichts, wie zum Beispiel der Lichtbrechung im Wasser und im Prisma oder der Entstehung der Regenbogenfarben.

Sie beobachten, wie Geräte und Maschinen in unserem täglichen Leben funktionieren und lernen, wie thermische oder elektrische Energie in mechanische Energie umgewandelt wird - zum Beispiel, wenn eine Batterie einen kleinen Elektromotor antreibt oder ein Lämpchen zum Leuchten bringt.

Chemie

Die Kinder untersuchen Stoffe wie Holz, Metall, Wasser und Luft. Sie führen einfache Experimente durch und merken: Beim Erwärmen schmilzt Eis zu Wasser, Wasser und Sand kann man mischen und wieder trennen, Backpulver reagiert mit Zitronensaft und schäumt.

Biologie

Die Kinder beobachten die belebte und unbelebte Natur. Sie pflanzen Samen ein, erleben das Wachstum von Pflanzen und beobachten verschiedene Tierarten in ihren jeweiligen Lebensräumen.

Astronomie und das Ökosystem Erde

Die Kinder beobachten die Sterne und die Phasen des Mondes. Sie benennen die Jahreszeiten.

Digitale Technologien und Informatik

Die Kinder erfinden Dinge und konstruieren mit Bausteinen und anderem Spielzeug. Sie lernen, wie man digitale Technik im Alltag nutzt - zum Beispiel beim Ablesen einer digitalen Wetterstation in der Kita - und beobachten, wie Computer und Künstliche Intelligenz in unserem täglichen Leben eingesetzt werden - zum Beispiel beim Einsatz einer Sprachübersetzungs-App.

Pädagogisches Handeln

Um Kinder bei der Entwicklung ihres naturwissenschaftlichen und technischen Lernens zu unterstützen, könnt ihr auf folgende Weise mit ihnen interagieren:

- Beobachtet, wie Kinder schon im Krippenalter spielen, ihre Umgebung neugierig erkunden und Besonderheiten wahrnehmen. Reagiert mit Interesse, wenn sie euch Dinge zeigen.
- Geht warmherzig und interessiert auf die Beobachtungen und Fragen der Kinder ein, kommentiert sie, erklärt oder erzählt etwas dazu, lasst euch eine Geschichte einfallen und ermöglicht den Kindern eine breite Auswahl an Bilder- und Sachbüchern zum Bildungsbereich Natur und Technik.
- Denkt mit den Kindern nach, ermutigt sie, Fragen zu stellen, fragt selbst und seid neugierig auf Natur und Technik.
- Denkt laut und logisch über Probleme und Fragen nach: „Ich frage mich, warum der Käfer in so vielen Farben schillert? Wie kann ich das rausbekommen? Zuerst überlege ich mal, wo ich solche schillernden Farben schon gesehen habe...“
- Sammelt die Fragen, Ideen und Interessen von Kindern systematisch und entwickelt mit ihnen Projekte daraus.
- Bringt interessante Gegenstände in die Kita mit - zum Beispiel ein Fernrohr, eine Wasserwaage, einen Globus, ein Mikroskop, ein Körpermodell.
- Schafft mehrere hochwertige Experimentier- und Sachbücher für die Kinder an und plant mit ihnen, rauszugehen, denn Spielplatz, Wald und Wiese sind gute Orte für naturwissenschaftliche Bildung. Erkundet die Natur: Draußen und sogar im Haus leben Tiere und Pflanzen. Oft verstecken sie sich aber. Macht euch mit Lupe und Fotoapparat auf die Suche.
- Besucht regelmäßig Museen und Lernwerkstätten - zum Beispiel die Planetarien in Potsdam, Frankfurt, Cottbus oder Berlin, das Berliner Naturkunde- und das Technikmuseum, das Extavium Potsdam oder die Forscherwelt Blossin.

Praxis-Impuls

Insektenhotels und Roboter

Legt mit den Kindern im Garten oder vor der Kita einen Blühstreifen aus Kräutern oder Ziergehölzen an, damit Insekten Nahrung finden. Achtet darauf, nur ungiftige Pflanzen zu verwenden. Baut ein Insektenhotel und beobachtet die Nützlinge.

Baut mit den Kindern einen Roboter. Verwendet zum Basteln kleine Elektromotoren, LEDs, Litzenleitungen, Haushaltsbatterien und Verpackungsmaterialien.

Partizipative Bildungsumgebung

Den Bildungsbereich könnt ihr mit folgenden Materialien anreichern und eure Räume damit ausstatten:

- eine hochwertige und reichhaltige Auswahl an Bauklötzern und Konstruktionsspielzeug;
- Werkbänke zum Schrauben und Hämmern;
- stabile, schnittfeste Unterlagen zum Kleben und Schneiden;
- Labormaterialien wie Becher und Spritzen;
- Magnete und Magnetspielzeug;
- einfache Maschinen: Flaschenzüge, Hebel, Räder und schiefe Ebenen.
- Im Außengelände könnt ihr Beete mit Blumen und Gemüse, einen Kräutergarten, Insektenhotels und Wildblumenstreifen anlegen und zusammen mit den Kindern pflegen.

7.6 Ästhetik und Musik

Ästhetische Bildung ist der Beginn aller Bildung. Kinder lernen, die Welt zu verstehen, indem sie mit möglichst allen Sinnen wahrnehmen, explorieren, imaginieren und ihren Eindrücken in „hundert Sprachen“ Ausdruck verleihen: zeichnen, malen, modellieren, spielen, singen, tanzen, mit Stimmen und Klängen experimentieren, bauen und konstruieren. Jedes Kind hat das Recht auf Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben sowie auf geeignete und gleiche Möglichkeiten zur kulturellen und künstlerischen Betätigung (vgl. Art. 31 UN KRK).

Weil die Künste und ihre universellen Ausdruckssprachen die Vernunft, das Imaginäre und das Emotionale zusammenzubringen, sind künstlerisch-kreative Tätigkeiten besonders geeignet, die Welt und sich selbst kennenzulernen. Die Künste können ihrer Zeit voraus sein, das tiefste Wesen und die innere Natur der Dinge erfassen, Gefühle wie Freude oder Trauer und tiefgreifendes Nachsinnen auslösen. Der Sinn der Künste liegt nicht darin, schöne Objekte zu schaffen, sondern sie sind ein Weg, die Welt und sich selbst zu verstehen.

Damit Kinder sich in „hundert Sprachen“ entfalten können, benötigen sie Raum und Zeit, Materialien und Werkzeuge, kulturelle Impulse und Menschen, die sich für die kindlichen Ideen interessieren, die den Mut haben, sich mit künstlerischen Mitteln in unvorhergesehene Situationen zu begeben und die auf produktorientierte oder den Maßstäben der Erwachsenenwelt entsprechende Bewertungen im Sinne von „schön, schöner, am schönsten“ verzichten.

Was Kinder lernen können

Bildnerisches Gestalten, Musik, Tanz und darstellendes Spiel

Die Kinder lernen, die Welt und sich selbst mit allen Sinnen bewusst und differenziert wahrzunehmen. Sie erfinden eigene Gestaltungs- und Ausdruckswege, um Gefühle, Gedanken und Ideen darzustellen. Dabei nutzen sie künstlerische Strategien – sie sammeln, arrangieren, ordnen, präsentieren, inszenieren, verfremden, spielen, forschen, experimentieren, improvisieren – und entdecken Farben, Formen, Oberflächen, Anordnungen und deren Wirkungen. Sie erproben Verfahren, Techniken und Werkzeuge, zum Beispiel bildnerische Techniken und Verfahren in der

Fläche (Zeichnen, Malen, Drucken, Collagieren, Schreiben) und im Raum (Formen, Bauen, Konstruieren, Installieren, Montieren).

Die Kinder singen, improvisieren, spielen, gestalten Szenen aus dem Alltag, erkunden Klänge, lernen Instrumente kennen, erleben und gestalten Melodien und Rhythmen.

Sie begegnen Künsten aus der Vergangenheit, der Gegenwart und aus anderen Kulturkreisen offen und wertschätzend. Künstlerisches Gestalten und Darstellen erfahren sie als Gemeinschaftsprozess mit anderen Menschen, kommunizieren mit ihnen über Kunstwerke und Formen der Musik, des bildnerischen Gestaltens und des darstellenden Spiels, tolerieren unterschiedliche Ausdrucksweisen und gewinnen Vertrauen in die eigenen kreativen Kräfte.

Pädagogisches Handeln

Musik und Tanz

- Experimentiert: Singt täglich – auch mit eurer Kopfstimme – nicht nur überlieferte Lieder, sondern ihr könnt auch mit spontan ausgedachten, sehr einfachen Melodien das singen, was ihr sonst sagen würdet. So können Kinder Melodien als strukturierte Tonfolgen verstehen lernen. Das Abspielen von Playlists oder CDs ersetzt diese musikalischen Grunderfahrungen nicht: Das Ausprobieren des ureigenen Instruments, der Stimme, verankert im Kind die Gewissheit: Ich bin musikalisch und jeder Mensch ist es von Geburt an. Sprecht mit den Kindern auch über Tonhöhen (hohe und tiefe Töne). Der ideale Tonumfang für den Krippenbereich liegt zwischen C1 und G1, für den Elementarbereich von C1 bis E2.
Entdeckt die Musik des Körpers, die Musik der Materialien, die Musik der Umwelt. Hört mit den Kindern bewusst Musik. Experimentiert und findet heraus, welche Geräusche und Klänge eure eigene Stimme, Hände und Füße erzeugen können. Macht Musik mit Musikinstrumenten und mit Alltagsgegenständen.
- Baut mit den Kindern Instrumente selbst: Rhythmus- und Schlaginstrumente entstehen aus Töpfen, Leitern aus Holz oder Metall, aus Dosen mit Reis, Linsen oder trockenen Bohnen. Ihr könnt auch Geräusche- und Klang-Memo-Spiele selbst bauen.
- Erforscht den Rhythmus – sinnlich und experimentell: Entdeckt beim Spielen Variationen von schnell und langsam, viel und wenig, regelmäßig und unregelmäßig - zum Beispiel: Wie ist es, wenn der Regen tröpfelt oder an die Scheibe prasselt? Erfahrt mit den Kindern unterschiedliche rhythmische Betonungen und Taktarten: Was macht einen Takt zum Marsch oder zum Walzer?
- Improvisiert: Unterstützt Kinder in ihren Improvisationen und darin, eigene Spielstrukturen zu entwickeln. Bietet eigene Spielideen an. Antwortet auf Klänge, wiederholt die Idee, verändert das Tempo, fügt Pausen ein oder einen Kontrast. Erfindet mit den Kindern Improvisationsregeln oder einfache und mehrteilige Bilder - zum Beispiel „Es soll so klingen, als ob der Wind leise mit den Blättern spielt, ... durch die Bäume pfeift, ... die Äste sich biegen und knarren, ... es donnert und blitzt.“ Sucht Bewegungen zu solchen Wortbildern - zum Beispiel in Pfützen springen: „Wir sind eine große Pfütze, ein Kind hopst in die Pfütze, alle anderen springen wie Spritzer aus der Pfütze heraus.“
- Haltet Gehörtes und Gestaltetes fest: Schreibt mit den Kindern Improvisiertes auf - zum Beispiel in Form von grafischen Zeichen und Symbolen: Punkte, Striche, Farbflächen. Die „aufgeschriebene“ Musik kann beim nächsten Mal weitergespielt werden.
- Komponiert: Sprecht mit den Kindern über das, was ihr hört: „Für mich klang es wie tausend Mücken auf der Wiese, wie die Pferdehufe vor dem Schloss ...“. Unterstützt Kinder, ihren eigenen Ausdruck zu finden und sich als Urheber zu erleben. Schreibt gemeinsam Musik auf und sucht nach einem Namen für sie. So wächst ein Repertoire an Musikstücken, das immer wieder gespielt werden kann: „Heute spielen wir das zweiteilige Stück von gestern. Die Teile heißen ‚Der Mond scheint‘ und ‚Drei Katzen tanzen‘.“
- Übt: Ermutigt die Kinder, an ihrer Musik, ihren Bewegungen, ihrem Spiel zu arbeiten. Bringt eigene Improvisationsideen ein und lasst euch bei ihrer Umsetzung von den Kindern beraten.

- Präsentiert: Unterstützt die Kinder, ihre Werke aufzuführen, sich zu präsentieren und vor anderen Menschen aufzutreten, jedoch nur freiwillig: Präsentationen gründen immer auf dem Wunsch der Kinder.
- Sammelt Musik: Baut ein internationales Repertoire fürs Singen, Hören und Bewegen mit unterschiedlichen Genres auf: Volkslieder, Schlager, Oper, Blues, klassische Orchestermusik, Reggae.
- Teilt eure Lieblingsmusik: Spielt Kindern eure eigenen Lieblingssongs, -kompositionen und die dazugehörigen Musikvideos vor. Erzählt den Kindern, was ihr daran besonders mögt.

Praxisbeispiel

Treppenmusik

Die Kinder lieben ihre Eisentreppe im Hort. Begeistert erinnern sie sich an die Geräusche, die sie durch rhythmische Schritte, wiederholtes Springen, Laufen und Rufen darauf erzeugt hatten: „Da war so ein Trommeln.“ „Ich hab` ein Rütteln gehört, die Treppe hat laut gelacht.“ „Wir haben die Treppe mit den Füßen gekitzelt.“ Beim Hören, Diskutieren und Zeichnen erschließen sie sich den Zusammenhang zwischen Klangquelle und Klang immer mehr: Die Treppe wird zum Musikinstrument. Um unterschiedliche Klänge zu produzieren, denken die Kinder sich immer neue Strategien aus und spekulieren: „Können verschiedene Schuhe verschiedene Klänge erzeugen?“ „Bestimmt“, sagt die Erzieherin. „Erst recht, wenn man sie mit verschiedenen Schrittfolgen kombiniert.“ Das versuchen die Kinder, erproben neue Klangnuancen, nehmen die Geräusche auf und zeichnen sie mit Stiften nach. So entsteht eine Geräusche-Sammlung mit Geräusch-Bildschrift: Der Klang wird zur Grafik. Später fertigen die Kinder eine Zeichnung der Treppe an. Sie wird zur Partitur, wenn die Kinder ihre Symbolbilder für bestimmte Geräusche mit Stiften darauf eintragen. Am Computer verändern sie aufgenommene Geräusche dann, indem sie sie wiederholen, kürzen, verlängern oder verzerren und erzielen ganz neue Klangeffekte.

Darstellendes Spiel

- Improvisiert zu Themen der Kinder - zum Beispiel: Alltag, Gefühle, Sehnsüchte, Wünsche, Essen, Träumen, Streiten, Freundschaft, Angst.
- Erfindet mit dem Körper Standbilder, friert sie ein und erweckt sie wieder zum Leben.
- Erschafft mit Bewegung, Musik und magischen Gegenständen „Gemälde für den Moment“ und fotografiert sie.
- Bewegt euch in Zeitlupe, erfindet Grimassen, ahmt einander nach, schreit und flüstert – aber mucksmäuschenstill wie die Pantomimen. Achtet darauf, dass jedes Kind, wenn es das möchte, die Bühne betreten und seinen Auftritt genießen kann. Vermeidet aber das Vorführen von Kinderkompetenzen. Kein Kind muss etwas vorführen.

Bildnerisches Gestalten

- Räumt den Kindern vielfältige Möglichkeiten ein, ihre Wahrnehmung zu differenzieren und ihren Gefühlen oder Gedanken eine Gestalt zu geben: zu zeichnen, zu malen, zu drucken, zu collagieren, zu schreiben, zu fotografieren, zu formen, zu bauen, zu konstruieren, zu installieren oder zu montieren. Beim Gestalten erwerben die Kinder erste grundlegende Kenntnisse über verschiedenste Materialien und Techniken. Projekte und Werkstätten bieten einen idealen Rahmen für ästhetisches Lernen.
- Sammelt und erkundet Material zum Gestalten - zum Beispiel Naturmaterial: Steinchen, Blätter, Moose, Stöckchen und Erden stecken voller Klang, Duft und Farbe. Sortiert sie zu einer Palette von Farben und Konsistenzen, macht Pulver daraus und kommt den wesentlichen Eigenschaften des Materials auf die Spur.
- Baut mit den Kindern Skulpturen oder Installationen und gestaltet eigene Ausstellungen. Erfährt Alltagsobjekte und Räume neu, indem ihr sie verfremdet, quasi „verzaubert“. Verpackt, verhüllt oder ver mummt zum Beispiel Dinge oder Möbel im Raum. Schafft lebende Körperskulpturen, erstarrt, verhüllt, bewegt und verwandelt euch.

- Stellt Lieder, Gedichte oder Geschichten in Kartons dar: Wählt ein Lieblingsstück, singt, spielt, erzählt, baut und inszeniert es in der Kiste. Eröffnet eine Kisten-Galerie.
- Legt Sammlungen und Ausstellungen mit Dingen an, denen Kinder einen eigenen Wert zuschreiben, und erzählt einander die Geschichten dazu.

Praxis-Impuls

Mein Krafttier und ich

Kita-Kinder, die demnächst in die Schule kommen, sammeln ihre Kräfte: Sie malen ihre Krafttiere. Das sind Tiere, die ihnen in Märchen, Filmen oder in der Natur begegneten und ihnen auf dem Weg in die Schule Kraft geben sollen. Seit Wochen bereiten die Kinder sich darauf vor und wissen inzwischen, welche Tiere sie malen wollen. Beim Aufbau der Rahmen und Leinwände haben Eltern geholfen. Bevor es losgeht, stimmt die Erzieherin die Kinder auf die Aktion ein: „Beobachtet euren Atem, spürt, wie er kommt und geht. Atmet tief ein und aus. Stellt euch dabei eine Wiese an einem Sommertag vor. Plötzlich erkennt ihr eine Bewegung am Waldrand. Da ist es, euer Krafttier! Habt keine Angst, sprecht mit ihm. Fragt es, was es alles machen kann. Schnell rennen zum Beispiel?“ Im Laufe der Zeit entstehen Bilder fantastischer Tiere, die den Kindern ungeahnte Kräfte verleihen.

Weitere Projektideen

Fotografiert, malt, zeichnet, baut oder kartografiert eure Lieblingsorte und erzählt einander die Geschichten dazu.

Wie klingen Haus, Baum, Wald, Straße, Wiese, Tiere, Menschen, Licht und Farben, Tag und Nacht? Nehmt Bilder, Klänge und Geräusche auf und komponiert eine „Symphonie“ des Ortes. „Malt“ Bilder aus Musik und Bewegung.

Sammelt die Lieblingsmusik der Kinder, Eltern und Großeltern. Hört sie, singt oder tanzt dazu und feiert ein Fest.

Partizipative Bildungsumgebung

Achtet auf den intelligenten Einsatz von Farben, Licht, Geräuschen, Materialien und Gerüchen. Folgendes könnt ihr tun:

- **Farben:** Nutzt die chromatische Farbskala mit vielen Schattierungen. Sie enthält weit mehr als das einfache System von Rot, Gelb und Blau, das Erwachsene oft assoziieren, wenn sie an Kinder denken. Bietet ein vielfältiges Farbschema Ton nach Ton an, das Ausdruckskraft hervorbringt und Kontrastfarben einschließt.
- **Licht:** Beleuchtet die Umgebung mit Glühlampen, Neonlicht oder Halogen. Nutzt warmes, kühles oder rosiges Licht, dessen Farbe und Intensität die Kinder verändern können, um verschiedene Stimmungen zu erzeugen. Setzt Tageslichtprojektoren, Leuchttische und Schattenspielleinwände ein. Bietet den Kindern halbtransparente und lichtundurchlässige Materialien verschiedenster Form, Dichte und Konsistenz für das Spiel mit Licht und Schatten an.
- **Material:** Verwendet Materialien mit weichen und derben, feuchten und trockenen, durchsichtigen und undurchsichtigen, glänzenden und stumpfen Oberflächen, die die Sinne intensiv und vielfältig anregen. Nutzt Oberflächen mit unterschiedlichen Eigenschaften: Holz, Stein, Pflanzen, Stoffe, Glas.
- **Akustik:** Schallabsorbierende Materialien wie Raufasertapete oder Sajadeanstrich, unlackierte Möbel, Stoffe und Naturmaterialien sorgen für eine gute akustische Atmosphäre. Trennt Bereiche für leise Aktivitäten von Bereichen für laute. Ermöglicht Kindern den Zugang zu Materialien mit vielfältigem Klang, baut mit ihnen Klanglandschaften drinnen und draußen, in denen Kinder unterschiedliche Soundeffekte erkunden und produzieren können. Beim Experimentieren mit Klängen und Rhythmen entstehen erste Klang- und Materialkompositionen.

- Gerüche: Nutzt Naturmaterialien und verzichtet auf künstliche Duftstoffe. Achtet darauf, den Geruchssinn nicht überzustrapazieren und verschließt Windeleimer.

Materialien für Miniateliers

Zur Grundausstattung von Miniateliers für jüngere Kinder gehören zum Beispiel:

- eine verbreiterte Fensterbank oder ein Tisch in Stehhöhe der Kinder; eventuell Hocker, aber keine Stühle;
- eine stabile Staffelei und ein offenes Regal, zirka 30 Zentimeter tief, auf dessen unteren Brettern die Materialien der Kinder lagern; ein geschlossener Schrank für Materialien der Fachkräfte und für Vorräte; ein Gestell mit Malbrettern, das auch zum Trocknen der Bilder dient; ein für alle erreichbarer Wasseranschluss mit Becken; Papiere in verschiedenen Formaten, Stärken und Farben; Borstenpinsel in verschiedenen Stärken: viele kurze, dicke Flach- und Rundpinsel, wenig mittlere und dünne Pinsel, keine teuren Schulpinsel, dafür einfache Backpinsel; angerührter Tapetenkleister; Farbpigmente; Gläser mit Schraubverschluss zum Aufbewahren der Farben; Ton;
- Malkittel, zum Beispiel ausrangierte Oberhemden mit kurzen Ärmeln; dicke Malstifte und Behälter, in denen die Stifte farblich sortiert sind, sowie passende Spitzer; Aquarellmalkreide; Graphit- und Kohlestifte; Gesammeltes wie Steine, Muscheln, getrocknete Blüten, Tannenzapfen, Zweige, Stoff- und Papierreste, Schachteln und Kartons; transparente, halbtransparente und lichtundurchlässige Materialien verschiedenster Form, Dichte und Konsistenz; transparente Behälter zum Aufbewahren; Beleuchtung auf den Arbeitsflächen - zum Beispiel Lampen, die nach oben und unten strahlen; Wände, an denen Werke ausgestellt und Aktivitäten dokumentiert werden können; Draht zum Befestigen.

Zur Grundausstattung von Miniateliers für ältere Kinder gehören zum Beispiel:

- neben mittleren und dicken, flachen und runden Borstenpinseln feine Pinsel mit Spitze; gebrauchte Gläser mit und ohne Deckel zum Aufbewahren von Farben; angerührter Kleister; Ton; Sand; Malbretter in A4 bis A2; Lappen und Aufbewahrungsbehälter für Pinsel; Malkittel, zum Beispiel alte Oberhemden mit kurzen Ärmeln; Wachstuchdecken für Arbeiten auf dem Boden;
- Werkzeuge, wie eine kleine Bügelsäge mit Holzgriff, bei der die Sägeblätter ausgetauscht werden können; ein Fuchsschwanz; eine Feinsäge, Hämmer in verschiedenen Größen (100 bis 300 Gramm); Kneifzangen zum Herausziehen von Nägeln; Seitenschneider zum Abzwacken von Draht; eine Rundzange zum Biegen von Draht; Nagelbohrer; eine Handbohrmaschine mit einem Satz Spiralbohrer; ein leichter Akkuschauber; Holzraspel und Holzfeile, Schmirgelpapier mit verschiedenen Körnungen und in verschiedenen Größen (auch sehr kleine); Schlitz- und Kreuzschraubenzieher; Schraubenschlüssel; Schrauben; Schraubzwingen; Nägel; ein Meterstab; eine Wasserwaage; Allzweckscheren; Holzleim und Bastelkleber;
- Materialien zum Werken - zum Beispiel weiche Hölzer wie Kiefer, Tanne und Fichte; Holzreste von Leisten und Stangen; getrocknete und frische Äste; Holzdübel; Holzperlen und Holzkugeln; Schnüre aller Art und Folien; alte Wecker; Handys oder Computerteile zum Auseinanderschrauben.

Ermöglicht es den Kindern, Räume drinnen und draußen zeitweilig zu verwandeln - zum Beispiel in ein Mini-Atelier, in ein Theater oder eine Werkstatt, in eine Klanglandschaft oder eine Galerie. Stellt dafür multifunktionale Materialien zur Verfügung - zum Beispiel Tücher, Stoffe, Seile, Tape-Band, Matten, Paletten und magische Gegenstände für die Bühne.

Materialien für Theater- und Rollenspiele

Zur Grundausstattung für Theater- und Rollenspiele gehören zum Beispiel:

- multifunktionale Materialien, wie große, stabile Kartons, Getränkekisten oder Boxen; Tische mit abgesägten Beinen; oben geschlossene Euro-Paletten als Bühne oder Tape-Band, um eine Bühne anzudeuten;
- Betttücher als Bühnenvorhang und Rückzugsmöglichkeit; Taschen, Hüte, Stoffe und Textilien zum Verkleiden;
- Spiegel, Regale und Unterschränke, die sich zum Beispiel als Kaufladen oder Höhle umfunktionieren lassen;
- ausrangierte Utensilien, wie alte Kassen, Waagen, Schreibmaschinen, Mühlen, Geschirr und andere Küchenutensilien;
- Recycling-Materialien;
- Puppen mit unterschiedlichen Hauttönen und Haarstrukturen;
- Bausteinhocker, mit denen Kinder Wohnungen, Läden oder Baustellen improvisieren können;
- für draußen: Holzbretter, Kanthölzer, Holzpaletten, Getränkekisten, Zuber, Kabeltrommeln, Drainagerohre, Abflussrohre, Verbindungsstücke, Schläuche, Seile und Taue.

Materialien für Musik

- Bietet Instrumente an, mit denen mehrere Kinder zusammen spielen können, zum Beispiel Orff'sche Instrumente, Flöten, Rasseln, Zimbeln, Glöckchen, Trommeln und andere Rhythmusinstrumente.

7.7 Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie

Menschenrechte sind die Rechte, die jedem Menschen von Geburt an zustehen, weil er ein Mensch ist. Sie sind also unabhängig von Alter, Geschlecht, Sprache, Religion und Hautfarbe.

Kinderrechte sind die auf Kinder bezogenen Menschenrechte. Wie den Erwachsenen stehen auch den Kindern die verfassungsrechtlich garantierten Grundrechte zu. Da Kinder besonders verletzlich sind, benötigen sie einen besonderen Schutz ihrer Rechte durch die Gesellschaft. In der UN-Kinderrechtskonvention, die auch in Deutschland gilt, sind die Kinderrechte verankert. Die UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet Deutschland zur Inklusion.

Demokratie ist eine Staatsform und zugleich eine Lebensform, in der alle Beteiligten an politischen Entscheidungen teilhaben können. Menschen, die in dieser Staatsform leben, müssen sich immer wieder aufs Neue für ihren Bestand einsetzen, und das ist manchmal aufwändig. Kinder haben das Recht, auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft vorbereitet zu werden.

Was Kinder lernen können

In der Kindertagesbetreuung begegnen Kinder den Themen Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie im täglichen Zusammenleben. Alle Alltagssituationen müssen so gestaltet werden, dass Kinder demokratierelevante Kompetenzen entwickeln können. Dazu gehören:

- Wissen über die Kinderrechte sowie über die Möglichkeiten ihrer Ausübung;
- die Fähigkeit, andere Menschen als gleichwertige autonome Personen zu verstehen und deren Rechte zu respektieren, eigene und fremde Grenzverletzungen und Vorurteile zu erkennen, sie zu vermeiden und sich ihnen entgegenzustellen;
- die Fähigkeit, sich Selbstwirksamkeit zuzuschreiben;
- die Fähigkeit, Regeln in Frage zu stellen, sie gemeinsam zu verändern und sie als eigene Regeln anzuerkennen;
- die Fähigkeit zu diskursiver Rationalität. Das bedeutet, eigene und fremde Überzeugungen prinzipiell als begründungsbedürftig zu verstehen und selbst Begründungen zu geben.

Diese Kompetenzen erwerben Kinder vor allem in Alltagssituationen, besonders in denen, die im Kapitel 6.4 beschrieben sind, also in Konflikten, bei Ausgrenzung, Protest und Beschwerden.

Recht und Gerechtigkeit

Die Kinder lernen, was es bedeutet, Rechte zu haben, die nicht verhandelbar sind, und was man tun kann, wenn jemand einer anderen Person ein Recht abspricht oder sie ungerecht behandelt. Sie lernen, dass Gerechtigkeit und Gleichheit nicht dasselbe sind. Sie lernen die Prinzipien von Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und Machtbegrenzung kennen.

Regeln

Die Kinder lernen, dass Regeln transparent sein müssen, begründet werden müssen und veränderbar sind. Sie lernen, welche Regeln verändert werden können, wie man das tun kann, welche Regeln nicht verhandelbar sind und warum – etwa, weil sie ethische Normen oder kausale Gesetze betreffen, wie zum Beispiel Bau- oder Brandschutz-Vorschriften.

Demokratische Prozesse

Die Kinder lernen, dass Ideen und Interessen in Konkurrenz zueinander stehen können. Sie lernen Bedingungen und Verfahren von Beteiligung kennen, erleben, wie Abstimmungen funktionieren und wie gerecht entschieden werden kann. Sie lernen, dass es richtig ist, sich zu beschweren, wenn ihre Rechte von anderen Kindern oder von Erwachsenen missachtet werden und wie man sich beschwert.

Pädagogisches Handeln

Bei der Aneignung dieser Kompetenzen könnt ihr die Kinder unterstützen, indem ihr Folgendes tut:

Nutzt den Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Geht entschieden gegen jede Äußerungsform von Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Homo- und Trans*phobie, Adultismus, Klassismus oder Ableismus vor. Gestaltet den Alltag durchgängig so, dass die Kinder Demokratie und Inklusion erleben. Da Rechte für sie immer nur in konkreten Situationen deutlich werden, ist es notwendig, dass ihr mit den Kindern klärt, welche Selbst- und Mitbestimmungsrechte sie in eurer Einrichtung haben sollen. Das könnt ihr zum Beispiel im Rahmen einer Kita-Verfassung festhalten. Achtet darauf, nur Regelungen zu treffen, die mit den Förder-, Beteiligungs- und Schutzrechten von Kindern übereinstimmen. Das ist beispielsweise nicht der Fall, wenn festgelegt wird, dass Kinder Essen probieren oder aufessen müssen.

In der Kita-Verfassung eurer Einrichtung könnt ihr differenziert beschreiben, was die Kinder selbst oder mitentscheiden und welche Entscheidungsrechte sich die Erwachsenen aus guten Gründen vorbehalten. Ihr könnt zum Beispiel regeln, wie Kinder in die inhaltliche, zeitliche und räumliche Gestaltung des Alltags – zum Beispiel über die kinderrechtsbasierte Gestaltung der Schlaf-, Pflege-, Spiel- und Essenssituationen –, in Finanz- und Personalfragen einbezogen werden.

Klärt auch, welcher Gremien es bedarf und was Kinder sonst brauchen, um ihre unterschiedlichen Ideen und Wünsche zu äußern, sich eine Meinung zu bilden und schließlich abstimmen zu können. Achtet darauf, Partizipation so niedrigschwellig und inklusiv zu gestalten, dass alle Kinder zum Beispiel an Gruppenkonferenzen oder Kinderkreisen teilnehmen können. Sorgt dafür, dass es ein gruppenübergreifendes Gremium gibt - zum Beispiel ein Kinderparlament mit Vertreterinnen und Vertretern aus verschiedenen Gruppen, wenn Entscheidungen zu treffen sind, die die ganze Einrichtung betreffen.

Denkt mit Kindern über Rechte, Gerechtigkeit, Regeln und Mitbestimmung nach. Das erleichtert es ihnen, demokratische Erfahrungen auch auf andere Situationen zu übertragen. Folgendermaßen könnt ihr das tun:

Rechte und Gerechtigkeit

- Thematisiert die Rechte von Kindern immer wieder in konkreten Situationen, zum Beispiel: „Es ist dein Recht, selbst zu entscheiden, ob...“
- Visualisiert Kinder- und Menschenrechte zum Beispiel durch Fotos, Symbole oder Zeichnungen und regt die Kinder an, die für sie wichtigsten Rechte aufzuzählen.

- Denkt gemeinsam darüber nach, was man tun kann, wenn jemand ungerecht behandelt wird, wie man sich beschweren kann und dass Beschwerden vielfältig und sowohl verbal als auch non-verbal geäußert werden können.

Regeln

- Besprecht mit den Kindern, welche Regeln in der Kita wichtig für sie sind und welche ihnen nicht sinnvoll erscheinen. Findet ihr solche Regeln dennoch sinnvoll, dann überlegt, wie ihr sie gut begründen könnt. Falls ihr das nicht könnt, sprecht im Team darüber, verändert sie oder schafft sie ab.
- Seid sparsam mit der Festlegung und Visualisierung von Regeln. Sorgt dafür, dass alle Kinder sie verstehen.
- Begründet Regeln, besonders diejenigen, die nicht verhandelbar sind.
- Beachtet, dass Regeln sowohl für die Kinder als auch für euch gelten.
- Verzichtet bei Regelverstößen auf Sanktionen und besprecht stattdessen mit den Kindern, warum es wichtig ist, die Regeln einzuhalten, und was die Folgen für Andere sein können, wenn Regeln verletzt werden.

Praxisbeispiel

Das Recht mitzubestimmen

Als die Kinder sehen, dass Monika und Sabine die Fotos im Flur austauschen, beschweren sie sich: „Wieso nehmt ihr die Fotos weg und entscheidet das alleine? Wir müssen doch mitbestimmen können, wie der Kita-Flur aussieht.“ Daran hatten die Erzieherinnen einfach nicht gedacht. „Ja, ihr habt Recht, das hatten wir vergessen. Bitte entschuldigt! Gut, dass ihr uns daran erinnert“, sagt Monika.

Demokratische Prozesse

- Wenn es Konflikte gibt, weil Kinder unterschiedliche Interessen oder Ideen haben, dann unterstützt sie dabei, die eigenen Anliegen zum Ausdruck zu bringen und die jeweils andere Position zu verstehen. Begleitet sie in den Konfliktsituationen partizipativ.
- Wählt kritisch aus, welche Fragen per Mehrheitsabstimmung von Kindern entschieden werden können. Habt auch im Blick, was eine Abstimmungsniederlage für einzelne Kinder bedeutet und ob Minderheiten geschützt werden müssen.
- Erklärt den Kindern, wie, wo und bei wem sie sich beschweren können. Nehmt Beschwerden von Kindern – auch über Kolleginnen und Kollegen – ernst, bearbeitet sie schnell und berichtet den Kindern, wie mit ihren Beschwerden umgegangen wurde. Diffamiert Beschwerden von Kindern nicht als „Petzen“.

7.8 Philosophie, Ethik und Religion

Denken Kinder darüber nach, was die Maßstäbe für ihr Handeln sein sollen, beschäftigen sie sich mit Ethik. Fragen sie danach, wer Gott ist oder was nach dem Tod passiert, sind sie an religiösen Themen interessiert. Ihre philosophischen Bildungsprozesse werden sowohl durch die Familienkulturen geprägt als auch durch die Kulturen in ihren Einrichtungen der Kindertagesbetreuung.

Was Kinder lernen können

Beschäftigen Kinder sich mit Grundfragen des Menschseins, des Zusammenlebens und mit Fragen nach Ursprüngen, Gründen oder Sinn, dann erwerben sie vielfältige Kompetenzen:

Navigieren im Raum der Gründe: begründen und nach Gründen fragen

Die Kinder lernen, gemeinsam nachzudenken, erfahren, dass Positionen generell begründungsbedürftig sind, fragen nach Gründen und lernen, selbst Begründungen zu geben. Sie erfahren, dass Sachverhalte miteinander in Zusammenhang stehen können und lernen, in Was-wäre-wenn-Szenarien zu denken. Vielen Kindern fällt es leicht zu erkennen, dass das Fragen nach Gründen kein Ende hat.

Argumentieren

Die Kinder lernen, wie man Hypothesen formuliert, Meinungen austauscht und begründet, also wie man eigenständig argumentiert.

Gemeinsame Werte entwickeln

Die Kinder erarbeiten sich Grundregeln für das Zusammenleben in der Gemeinschaft und ein Verständnis dafür, was in der Kita und in ihren Familien gut und richtig ist.

Abstrakte und mentale Begriffe verstehen

Die Kinder entwickeln ein Verständnis für abstrakte Begriffe wie Liebe, Gott, Freundschaft, Denken, Tod und Trauer, Freude und Angst, Staunen und Hoffen.

Pädagogisches Handeln

Ihr unterstützt die Auseinandersetzung der Kinder mit Themen dieses Bildungsbereichs, indem ihr sie ermutigt, eigene Gedanken zu äußern, Gefühle auszudrücken, Ideen zu entwickeln und Erklärungsansätze zu finden. Erklärt den Kindern nicht die Welt, sondern etabliert eine Gesprächskultur des gemeinsamen Nachdenkens. Das gelingt, wenn ihr offene Fragen stellt – „Warum, glaubst du, ist das so?“ – und eigene Gedanken so einbringt, dass sie die Kinder zum Weiterdenken anregen: „Ich frage mich, warum...“ Oder: „Ich denke, das könnte so sein, weil...“

Themen aus diesem Bildungsbereich entstehen vielfach im Alltag. Um sie weiter zu verfolgen, ist es wichtig, dass ihr gegenüber den Gedanken der Kinder offen seid und ihre Einfälle auch nicht versehentlich abwertet. Seid neugierig darauf, wie die Kinder auf ihre Ideen kommen. Bringt eure Ideen ein, ohne besserwisserisch zu sein. Lasst euch auf offene Dialoge mit den Kindern ein und entdeckt dabei vielleicht gemeinsam andere Seiten der Welt, die euch allen verborgen geblieben wären, wenn ihr allein nachgedacht hättet.

Ihr könnt euch und den Kindern ruhig zutrauen, gemeinsam über „große Themen“ wie Gott, Tod, Liebe, Gerechtigkeit, Freundschaft, Geld oder Angst nachzudenken. Bringt eure Meinungen und Fragen ein, macht eure Äußerungen als eigene Ideen kenntlich, begründet sie und erweckt nicht den Anschein, allwissend zu sein. Kinder brauchen keine andere Art von Begründungen als Erwachsene. Also müsst ihr keine Bedenken haben, sie zu überfordern. Komplizierte oder unbekannte Wörter erläutert ihr ihnen natürlich.

Praxisbeispiel

Was ist Freundschaft?

Im Moment beschäftigt die Kinder immer wieder das Thema Freundschaft. Das belegen Äußerungen wie: „Du bist nicht mehr meine Freundin!“ Oder: „Darf ich dein Freund sein?“ Als Birgit, die Erzieherin, mit vier Kindern auf der Bank im Garten sitzt, greift sie dieses Thema auf und fragt: „Wann ist man eigentlich eine Freundin oder ein Freund?“ Die Kinder haben verschiedene Ideen: „Salim ist mein Freund, weil ich ganz viel mit ihm spiele“, sagt Anna. Birgit erzählt, dass sie sich oft mit einer guten Freundin trifft, um mit ihr zu kochen. „Aber meine andere Freundin sehe ich kaum“, sagt sie, „obwohl das meine beste Freundin ist.“ Pedro überlegt, wie das sein kann, und findet, dass ein Freund vielleicht eher einer ist, der immer etwas abgibt – zum Beispiel, „wenn er Süßigkeiten hat und ich nicht“. Ein intensives Gespräch über Freundschaft entsteht.

Philosophische Gespräche mit Kindern zu führen, erfordert keine besonderen Voraussetzungen. Die Themen ergeben sich permanent im Alltag:

Praxisbeispiel

Die Wolke

Marit liegt auf dem Rücken, schaut in die Wolken und überlegt laut: „Ob man auf der Wolke liegen kann? Sie sieht ganz weich aus.“ Erzieher Lars hat ihr zugehört und sagt: „Ja, wirklich. Was wäre, wenn man auf der Wolke wie in einem Bett schlafen könnte? Was denkst du?“ „Dann würde ich jetzt hinfliegen und mich einkuscheln. Aber leider fällt man ja durch“, antwortet Marit. „Wieso ist das eigentlich so?“, fragt Lars.

Die Themen dieses Bildungsbereichs verschränken sich und sind häufig auch mit Emotionen verbunden. Im folgenden Beispiel beschäftigen die Kinder sich nach dem Tod ihres Meerschweinchens mit ethischen und religiösen Fragen.

Praxisbeispiel

Ist Kiki im Himmel?

Das Kita-Meerschweinchen Kiki ist gestorben. Gemeinsam überlegen Kinder und Fachkräfte, was nun geschehen soll. „Wir müssen Kiki begraben. Wie meine Oma“, schlägt Mona vor. „Ja, auf jeden Fall“, bestätigt Sergio, „der Körper verfault ja.“ „Aber Kikis Seele ist jetzt beim lieben Gott im Himmel“, sagt Tine. „Ja, das glaube ich auch“, sagt der Erzieher Lars. „Aber viele glauben was anderes. Elli, die Erzieherin unserer Nachbargruppe, denkt zum Beispiel, dass Kiki einfach nur begraben wird und nicht zu Gott kommt. Auf jeden Fall werde ich Kiki vermissen.“ Da sagt Milo leise: „Jetzt ist Kiki nicht mehr da. Ich bin ganz traurig.“

Situationen wie diese bieten sich an, um mit Kindern über ihre Gefühle und darüber zu sprechen, wie man mit ihnen umgehen kann: „Wenn ich traurig bin, denke ich manchmal, dass... Dann fühlt sich mein Bauch wie ein Stein an, und ich habe gar keine Lust auf...“ Ihr könnt mit den Kindern auch mögliche Strategien besprechen, mit Trauer umzugehen: „Wenn ich traurig bin, dann hilft es mir, mit jemandem darüber zu reden, spazieren zu gehen oder zu schlafen.“

Wenn ihr mit Kindern über unterschiedliche Weltanschauungen oder Glaubensvorstellungen sprecht, bedenkt, dass die Kinder in ihren Familien wahrscheinlich unterschiedliche Erfahrungen machen. Erkundigt euch deshalb bei den Familien, wie sie etwa ihren Glauben leben, welche Feste sie wie feiern, welche Bräuche sie pflegen, ob und wie sie etwa Geburtstage feiern oder was, wann und wie die Familien essen. Bezieht euch auf die Erfahrungen und Erzählungen der Familien, um keine Stereotypen oder verallgemeinernden Vorstellungen über Religionen oder Lebensweisen an die Kinder heranzutragen. Durch vielfältige Kinderbücher oder Geschichten könnt ihr den Kindern weitere Lebensweisen eröffnen.

Ihr unterstützt die Kinder bei der Beschäftigung mit Familienkulturen, indem ihr Unterschiede immer vor dem Hintergrund von Gemeinsamkeiten thematisiert. Zum Beispiel könntet ihr über unterschiedliche Schulmappen und Schulwege vor dem Hintergrund sprechen, dass alle Kinder zur Schule gehen. Unterschiedliche Ess-Gewohnheiten – mit Messer und Gabel, mit Stäbchen oder mit den Händen – thematisiert ihr vor dem Hintergrund, dass alle Menschen mit Hilfe ihrer Hände essen. Geht es um unterschiedliche Lieblingsessen, dann vor dem Hintergrund, dass die meisten Menschen ein Lieblingsessen haben. Versucht in euren Gesprächen, mit den Kindern Anknüpfungspunkte und Gemeinsamkeiten zu formulieren und achtet bei der Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden darauf, dass Kinder nicht als „anders“ bloßgestellt werden.

Partizipative Bildungsumgebung

Geht auf die Themen dieses Bildungsbereichs auch in der Raumgestaltung ein. Aus den Lebenswelten der Kinder stammende Fotos - zum Beispiel aus verschiedenen Ländern - können Anlässe für Gespräche sein. Ein Kalender im Gruppenraum erinnert an die verschiedenen Feiertage unterschiedlicher Religionen.

7.9 Nachhaltige Entwicklung

Kinder brauchen Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Nachhaltige Entwicklung zielt darauf ab, die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten; Gerechtigkeit weltweit und zwischen den Generationen zu schaffen; Lebens-, Wirtschafts- und Konsum-Muster zu ändern: besser, weniger und gerechter zu konsumieren, um Ressourcen dauerhaft zu erhalten. Schlüsselthemen sind unter anderem Klima, Wasserknappheit, Ernährung, Energie, Konsum, Diversität und Gerechtigkeit.

Was Kinder lernen können

Werte bilden

Die Kinder lernen, Gerechtigkeit und Wertschätzung der Natur bei Entscheidungen und Handlungen zu berücksichtigen.

Verstehen

Die Kinder entwickeln Vorstellungen von sich selbst als Teil der Natur, von systemischen Zusammenhängen und Kreisläufen, von Zukunft und persönlicher Verantwortung. Sie lernen, diese Vorstellungen in demokratischen Aushandlungsprozessen zu vertreten.

Reflektieren

Die Kinder lernen, Informationen, die für Nachhaltigkeitsthemen wichtig sind, zu beschaffen, zu bewerten und den eigenen Alltag zu hinterfragen - zum Beispiel, indem sie recherchieren, experimentieren oder Expertinnen und Experten aus der Familie und ihrem Umfeld befragen.

Pädagogisches Handeln

Damit die Kinder lernen, ihre Handlungen an Nachhaltigkeitskriterien auszurichten, könnt ihr die Bildung für Nachhaltige Entwicklung von Anfang an unterstützen, indem ihr zum Beispiel Folgendes tut:

- Sucht mit den Kindern hinter dem Gewohnten nach ökologischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Phänomenen. Regt sie an, darüber nachzudenken und ermöglicht berührende Erlebnisse oder Erfahrungen, denen die Kinder persönliche Bedeutung beimessen und die sie für Nachhaltigkeit sensibilisieren.
- Fragt die Kinder: „Wie viel Spielzeug besitzt ihr? Welches liebt ihr besonders? Würdet ihr gern so viel Spielzeug in die Kita mitbringen, wie ihr wollt? Was wäre, wenn alle Kuscheltiere auf einmal in die Kita kommen? Wie viel ist genug? Wie wenig ist genug? Was passiert mit den Sachen, wenn wir nicht mehr damit spielen? Womit haben Oma und Opa gespielt? Womit spielen Kinder in 100 Jahren?“
- Entdeckt mit den Kindern Kreisläufe und fragt: „Woher kommen die Dinge des Alltags? Wer hat sie hergestellt? Benutzen alle Menschen die gleichen Dinge? Muss man Dinge besitzen, um sie zu benutzen? Was geschieht mit ihnen, wenn sie nicht mehr gebraucht werden?“
- Mit den Kindern könnt ihr die Kreisläufe umdenken und euch Handlungsalternativen überlegen. Fragt zum Beispiel: „Was wäre, wenn...? Wie könnte es besser, schneller, langsamer, gerechter, ungerechter, unkomplizierter oder komplizierter sein?“
- Sammelt mit den Kindern Informationen zu kontroversen Themen und ermutigt sie, Expertinnen und Experten aus ihren Familien oder deren Umfeld zu befragen. Diskutiert mit den Kindern darüber, wem Ressourcen gehören. Fragt zum Beispiel: „Wem gehört die Luft, der Boden, das Wasser, die Flüsse und Meere, die Arktis, das Weltall, die Wälder, die Tiere im Wald, der Strom, die Kita, die Schule, die Straßen, das Krankenhaus, das Internet?“ Fragt die Kinder, wer Entscheidungen über die Verteilung von Ressourcen und Lasten künftiger Generationen treffen darf.

- Regt die Kinder an, verschiedene Perspektiven einzunehmen - wie zum Beispiel die eines Fisches in der Oder, eines Nadelbaums im Wald, eines Wolfs oder Jägers in der Lausitz. Ermutigt sie, ihre Interessen auszuhandeln und Ideen für Kompromisse zu finden.
- Sprecht mit den Kindern über Dilemma-Situationen, für die es nicht die eine beste Lösung gibt - zum Beispiel: „Wenn Erdbeeren in der Kita verteilt werden, und jedes Kind bekommt gleich viele, obwohl einige Kinder gar keine Erdbeeren mögen und für andere Kinder Erdbeeren das Lieblingsobst sind: Ist das dann gerecht?“ Oder: „Wenn wir Bäume eigentlich schützen wollen, warum fällen wir sie dann, wenn wir Holz für Regale, Holzbausteine oder Häuser brauchen? Haben wir alle gleich viel zu essen und zu trinken? Und wenn nicht: Darf man klauen, wenn man Hunger hat?“ Oder: „Warum werfen wir Essen weg?“

Über den Umgang mit Verbrauchsmaterialien, Lebensmitteln, Möbeln, Bildungs- und Spielmaterial könnt ihr euch an den „6R“ orientieren: Reuse (Wiederverwenden), Refuse (Ablehnen), Reduce (Reduzieren), Rethink (Umdenken), Repair (Reparieren), Recycle (Verwerten).

Argumentiert nicht belehrend und erhebt nicht den moralisierenden Zeigefinger, denn Kinder sind nicht schuld an den Problemen der Welt. Verzichtet auf Abschreckung und Panikmache: Dramatisiert problematische ökologische Entwicklungen nicht zusätzlich, damit Kinder nicht in Handlungsunfähigkeit und Resignation verfallen, und spielt nicht mit dem Einfühlungsvermögen der Kinder. Vermeidet Lippenbekenntnisse: Wenn ihr etwa über Sparsamkeit sprecht, dürft ihr auch nicht selbst verschwenderisch mit Materialien umgehen.

Wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung wirksam in Institutionen etabliert werden kann, zeigt der Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

7.10 Digitale Medien

Digitale Bildung bezieht sich auf unterschiedliche Arten des Umgangs mit technischen Geräten und Kommunikationsmedien, die Inhalte in Zahlen (Code 1-0) maschinenlesbar machen. Beispiele sind Digitalkameras, Laptops, Tablets, Mobiltelefone, Programme, Datennetzwerke wie Künstliche Intelligenzen, Internet und Social Media. Kinder haben ein Recht darauf und müssen darauf vorbereitet werden, verantwortungsvoll selbst gewählte Mittel zu nutzen, um Informationen und Ideen zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben (vgl. Art. 13 UN KRK).

Was Kinder lernen können

Schon junge Kinder nehmen digitale Medien wahr, entdecken sie und integrieren sie in den Alltag. Sie lernen, digitale Medien zu nutzen, um Informationen zu finden, zu verarbeiten und zu speichern, zu kommunizieren und zu kooperieren, Erlebnisse zu teilen, Probleme zu lösen und eigene Inhalte zu produzieren. Sie lernen, ihre Daten zu schützen, ihre Mediennutzung mit anderen Menschen zu analysieren und zu reflektieren. Ausgangspunkt ist dabei oft die sinnliche Welt.

Pädagogisches Handeln

Um Kinder in der Entwicklung ihrer Medienkompetenz zu unterstützen, könnt ihr zum Beispiel Folgendes tun:

- Schafft im Alltag regelmäßig Möglichkeiten für die Kinder, mit digitalen Medien umzugehen, und ladet sie ein, das kreative Potenzial solcher Medien kennenzulernen, um sich auszudrücken oder zu gestalten, statt passiv zu konsumieren.
- Orientiert euch, wenn ihr mit den Kindern digitale Medien einsetzen oder thematisieren wollt, an den Interessen, Alltagsfragen und Lieblingsthemen der Kinder.
- Sprecht mit den Kindern über die bei ihnen beliebten Figuren aus Büchern und Serien. Wenn ihr sie nicht kennt, dann lasst euch von den Kindern über sie erzählen.
- Entwickelt mit den Kindern Medienprodukte: Sprecht mit ihnen gemeinsam Witze, Anekdoten oder mehrsprachige Begrüßungen auf sprechende Stifte oder Sprechklammern, die die Kinder

jederzeit anhören und abspielen können. Nehmt mit einem Diktiergerät oder Tablet Geschichten von Kindern und Geräusche auf, aus denen ein Hörspiel werden könnte.

- Regt die Kinder an, selbst Informationen zu suchen, zu verarbeiten und aufzubewahren. Sprecht mit ihnen darüber.
- Nutzt digitale Medien als Werkzeuge zur Welterkundung, die die Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikations- und Lernformen der Kinder erweitern oder ihre Gedanken sichtbar machen können. Verknüpft die analoge und digitale Welt miteinander, aber beachtet dabei, dass digitale Medien nicht verdrängen, was für die Entwicklung von Kindern wesentlich ist: Sie wollen anfassen, was sie erkunden - zum Beispiel Blätter, Wasser, Sand oder Erde - wollen im Wald Käfer suchen und auf dem Spielplatz miteinander toben.
- Macht Medien zum Thema in Gesprächen, Spielen, Projekten und Elternabenden, tauscht euch mit den Kindern und Erziehungsberechtigten über Vorlieben und Ängste, über Handy-Nutzung, Social Media, Medienhelden, Influencerinnen und Influencer, Werbung und Games aus und spricht über gesundes Medien-Nutzungsverhalten.
- Fragt die Kinder: „Findet man im Netz alles? Stimmt immer, was im Internet steht? Wie hat die Welt ohne Internet funktioniert? Kann man Dinge aus dem Internet wieder löschen? Gibt es Räuber im Internet? Kann im Netz jeder machen, was er will? Oder gibt es einen Bestimmer, Gesetze oder ein Internet-Gefängnis? Wann ist ein Passwort sicher? Können mich auch Fremde durch die Webcam sehen? Darf ich Fotos von mir ins Netz stellen? Dürfen meine Eltern oder andere Menschen Fotos von mir ins Netz stellen, ohne mich zu fragen?“
- Lernt mit den Kindern zu verstehen, wie man programmiert: Spielt offline einfache Rollenspiele - zum Beispiel „Roboter“: Ein Kind gibt einen Befehl und der „Roboter“ führt ihn automatisch aus. Er kann aber nur eindeutige Befehle ausführen. Unklare Befehle wie „beweg dich“ versteht er nicht.
- Ihr könnt Codieren auch analog üben: Denkt euch mit den Kindern Anleitungen für andere Kinder aus - zum Beispiel: Matteos Lieblingskuchen backen oder einen Papierflieger falten. Dazu müssen die Kinder die einzelnen Schritte fotografieren und die Fotos in der korrekten Reihenfolge anordnen. Schreibt mit Bildern, Wörtern, Farben, Geräuschen, Symbolen oder Zeichen einen einfachen Algorithmus, also einen Ablauf für einen natürlichen Prozess – zum Beispiel die Befruchtung einer Eizelle.

Klärt mit den Kindern und Eltern die Aufnahme, Verarbeitung und Aufbewahrung von Foto-, Sprach- oder Filmaufnahmen und von anderen Daten der Kinder, denn Kinder und Eltern haben das Recht auf Selbstbestimmung und auf den Schutz ihrer personenbezogenen Daten und ihrer Privatsphäre.

Legt Kinder-Suchmaschinen als Standard-Browser fest, um kindgerechte Inhalte zu finden. Begleitet Kinder bei der Suche, um zu erfahren, wofür sie sich besonders interessieren, wie sie recherchieren und wo sie eure Unterstützung brauchen. Probiert selbst digitale Medien aus und teilt eure Überlegungen und Erkenntnisse mit dem Team.

Praxisbeispiel

Kräfte vervielfachen

Der Erzieher Nils hört den Kindern zu, als sie sich über die Superkräfte von Monstern austauschen. In einem Spiel hatten sie eine magische Karte gefunden, die zwei Monster zu einem Supermonster werden lässt. Das wollen die Kinder auch ausprobieren und nutzen dafür digitale Medien: Sie machen Fotos von sich und ihren Freunden, verändern sie per App, verwandeln und variieren ihre Identität. Dabei entdecken sie, was sie mit der App bewirken können: den Körper vergrößern, Volumen und Form verändern, sich unsichtbar machen, Teile von sich vervielfachen. Begeistert sagt die fünfjährige Marie: „Ich habe die Kraft von allem, was an mir dran ist, von vielen Händen und Köpfen!“

Weitere Projektideen

Wie etwas funktioniert: Gestaltet eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, die alle Kinder verstehen.

Der analog-digitale-Spielplatz: Baut euch aus Recycle-Materialien einen Spielplatz, der Analoges und Digitales verknüpft und den ihr selbst gestaltet und verändert: Mit einer ausrangierten Webcam könnt ihr zum Beispiel euer Spielzeug, die Puppenstube oder die Bauecke filmen, die Aufnahmen auf einen Computer übertragen, mit einem Beamer riesengroß auf eine Wand projizieren und dann gemeinsam Details entdecken oder Szenen vor der Projektion spielen und sie vertonen.

Digital kommunizieren: Nehmt für ein Kind, das gerade nicht da ist, ein Lied, ein Gedicht oder ein Bild auf und schickt es dem Kind.

Vereinbart gemeinsam Regeln für die Mediennutzung, zum Beispiel für den offenen Zugang zu den Geräten, den sorgsamen Umgang und medienfreie Zeiten.

Partizipative Bildungsumgebung

Wählt geeignete Kindermedien aus: Sind sie pädagogisch unbedenklich und altersgerecht? Ermöglichen sie die selbsttätige, aktive Nutzung? Fördern sie kreatives Problemlösen, gemeinsames Nutzen und Erleben, sozialen Austausch?

Sichert die Geräte, zum Beispiel durch Flugmodus, geführten App-Zugriff, Kindersperren, den Offline-Modus (zur Vermeidung von Gerätestrahlung) oder den Kinder-Modus.

Nutzt Checklisten zur digitalen Ausstattung, zum Zubehör, zum Datenschutz und Empfehlungslisten für Kinder- und Fachliteratur, Links, Expertisen und Praxismaterialien. Folgende Materialien zur Mediennutzung könnt ihr hier finden: www.kinderrechte.digital; <https://www.bildungsserver.de/kindersuchmaschinen-empfehlungsdienste-3161-de.html>.

Angebote für Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren findet ihr hier: www.blinde-kuh.de, inklusive Kurs zur Suche: <https://www.blinde-kuh.de/suchkurs/index.html>; www.fragfinn.de.

Angebote für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren findet ihr hier: www.helles-koepfchen.de.

Eine anonyme Suchmaschine, also eine Website zum anonymen Suchen im Netz für Kinder und Erwachsene findet ihr hier: www.duckduckgo.com.

8. Literaturverzeichnis

Die Literaturangaben sind nach den folgenden Themen geordnet: 1. Grundlagen, 2. Interaktion und Partizipation, 3. pädagogische Alltagssituationen sowie 4. Bildungsbereiche.

1 Grundlagen

Alemzadeh, M. (2021). *Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege: Partizipatorische Didaktik*. Herder.

Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (Heft 4-2018), 183–197.

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>

Andres, B., & Laewen, H.-J. (2021). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen* (3. unveränderte Auflage). Das Netz.

Baumert, J., Klieme, E., & Neubrand. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske, Budrich.

Boll, A., & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas: Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Verlag Barbara Budrich.

Breitenbach, E., & Bormann, I. (2012). Pädagogische Orientierung als Kernstück pädagogischer Professionalität. *Frühe Bildung*, 95-102.

- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. SAGE.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deutsche Liga für das Kind e.V. (2022). Kitas als sichere Orte für Kinder Verletzendes Verhalten aus Sicht von Fachkräften. *Frühe Kindheit*, 06(22).
- Faas, S., & Kluczniok, K. (2023). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Bildungspläne im Elementarbereich und die Frage nach der Qualität pädagogischer Praxis. *Frühe Bildung*, 12(1), 30–38.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000604>
- Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben*. Friedrich August Fröbel. Leipzig: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten*. Cornelsen.
- Hansen, R., & Knauer, R. (2016). Standards für Beschwerdeverfahren nach § 45 SGBVIII in Kitas. *Kita aktuell spezial: Partizipation in der Kita*, 04/2016, 130–132.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hildebrandt, F., Knauer, R., Maywald, J., Pergande, B., & Sturzenhecker, B. (2022). Wissenschaftliches Gutachten "Kinderrechte/Partizipation als Querschnittsthema des Bildungsplans für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg. *Deutsche Liga für das Kind*.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten. (2017a). *Inklusion in der Kitapraxis: Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten*. Was mit Kindern GmbH.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten. (2017b). *Inklusion in der Kitapraxis: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten*. Was mit Kindern GmbH.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten. (2017c). *Inklusion in der Kitapraxis: Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten*. Was mit Kindern GmbH.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten. (2017d). *Inklusion in der Kitapraxis: Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten*. Was mit Kindern GmbH.
- Kergel, D., Heidkamp-Kergel, B., & August, S.-N. (Hrsg.). (2021). *Handbuch: Interdisziplinäre Bildungsforschung* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Knauer, R. (2023). Fachliche Standards für Beschwerdeverfahren für Kinder in Kitas. *Frühe Kindheit*, 03/2023, 20–26.
- Köller, O., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Dreyer, R., Maaz, K., Prediger, S., & Thiel, F. (2020). *Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin: Abschlussbericht der Expertenkommission*. IPN. Verfügbar unter: <https://www.ipn.uni-kiel.de/en/the-ipn/news/Abschlussbericht.6.10.final.pdf>
- Köller, O., Thiel, F., van Ackeren, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Kuper, H., Stanat, P., Maaz, K., & Lewalter, D. (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Zusammenfassung* (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), (Hrsg.)). Bonn.
<https://doi.org/10.25566/01:25543>
- Laewen, H. (2002). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Cornelsen.
- Laewen, H.-J., & Andres, B. (Hrsg.). (2008). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Cornelsen Scriptor.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., & Pack, I. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. verlag das netz.

- Luthardt, J., Schröder, T., Hildebrandt, F., & Bormann, I. (2020). "And Then We'll Just Check If It Suits Us" – Cognitive-Affective Maps of Social Innovation in Early Childhood Education. *Frontiers in Education*, 5, 33. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00033>
- Machowiak, K., Küssbauer, C., Budnik, L., & Mai, M. (2022). Bildungsverständnis von pädagogischen Fachkräften in Kitas. *Frühe Bildung*, 140–147.
- Maywald, J. (2023). Kinderrechte als Fixstern in der Arbeit mit Kindern. In A. Boll, D. Gutknecht, A. König, J. Maywald, R. Remsperger-Kehm (Hrsg.). *Hör auf damit! Zwischen verletzendem und achtsamem Verhalten in der KiTa*. Herder. 31–45.
- Maywald, J. (2024). Die Kita als sicherer Ort für Kinder. Professionalisierungsschritte auf dem Weg zu einem kinderrechtsbasierten Kinderschutz. In T. Friederich, K. Liebers, V. Jankowicz, S. Reinhold, & M. Rönna-Böse (Hrsg.). *Facetten der Professionalisierung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Festschrift für Susanne Viernickel*. FEL Verlag.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2009). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich (GOrBiKs)*. verlag das netz. Online verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/uebergangKitaGrundschule/gorbiks/orientierungsrahmen_neu.pdf
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. (2016). *Bausteine für die Konzeption der Horte im Land Brandenburg*. verlag das netz.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) (Hrsg.). (2004). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. Online verfügbar unter https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/140/grundsaeetze_elementarer_bildung.pdf
- Müller, G., & Thümmel, R. (Hrsg.). (2020). *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik*. Beltz Juventa.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, & Duncan, G. J. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*, 74(5), 1454–1475. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00617>
- Pesch, L., Dohle, K., & Maywald, J. (Hrsg.). (2023). *Ganztag im besten Interesse der Kinder. Kinderrechte für Große Kinder verwirklichen*. Herder.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz Juventa.
- Ramseger, J., Preissing, C., & Pesch, L. (2009). *Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele*. verlag das netz.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2009). Children's cognitive attainment and progress in English Primary Schools during Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.). *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (179–198). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_12
- Schäfer, G. E. (2008). Das Denken lernen. Bildung im Krippenalter. *Betrifft Kinder*, 8-9/2008, 7–15.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.). (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. verlag das netz.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2021) Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten Zeitschrift für Pädagogik 67 2, 251-274
- Spitzer, M. (2022). *Grundsätze elementarer Bildung Qualitätsrahmen und Gerüst für einen Bildungsplan im Land Brandenburg*. Unveröffentlicht.

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Elliot, K., & Taggart, B. (2004). „The effective provision of pre-school education project.“ Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. G. Faust-Siehl; M. Götz; H. Hacker & H.G. Rossbach (Hrsg.). Klinkhardt.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Verlag das netz.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., & Schuster, K. M. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Berlin Luchterhand
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of Ontogeny*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- Vandenbussche, E., & Laevers, F. (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern: Arbeitsbuch zur Leuveners Engagiertheitsskala*. Berufskolleg.
- Viernickel, S. (2022). Beobachtung und Dokumentation. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*. Verlag Barbara Budrich. 559–570.
- Viernickel, S., & Weltzien, D. (2023). Bildungspläne und -programme für den Elementarbereich. *Frühe Bildung*, 12(1), 1–3. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000606>
- Wagner, P. (2013). *Handbuch Inklusion Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Verlag Herder.
- Wustmann, C. (2012). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Cornelsen Scriptor.

2 Interaktion und Partizipation

- Bäuerlein, K., Rösler, J., & Schneider, W. (2017). Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Krippe: Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Bindung. In *Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln. Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Springer. 115–145.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., & Koch, K. (2019). *Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung*. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000443>
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). *The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery*. 120, 322–330.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.10.001>
- Coppola, G., Ponzetti, S., & Vaughn, B. E. (2014). Reminiscing style during conversations about emotion-laden events and effects of attachment security among Italian mother–child dyads. *Social Development*, 23(4), 702–718. <https://doi.org/10.1111/sode.12066>
- Cusati Müller, M., Wustmann Seiler, C., Simoni, H., & Hedderich, I. (2019). *Die Teilhabe von Kindern an Sustained Shared Thinking im Freispiel. Einflüsse von Geschlecht und Alter der Kinder*. 3(8), 153–160.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000435>
- Deutsche Liga für das Kind e.V. (2022). Partizipation junger Kinder. *Frühe Kindheit*, 04(22).
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). *The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care. A meta-analysis*. *Educational Research Review*.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77(6), 1568–1588.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hansen, R., & Knauer, R. (2015). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fordern*. Bertelsmann Stiftung.
- Häuser, D., & Jülich, B.-R. (2013). *Meilensteine der Sprachentwicklung: Ein Beobachtungsinstrument*. Verlag das netz.
- Hildebrandt, A., Wiemann, M. J., & Macha, K. (2022). *Partizipation im Kita-Alltag. Impulse aus der Praxis*. wamiki.
- Hildebrandt, F., & Musholt, K. (2020). Teaching Rationality—Sustained Shared Thinking as a Means for Learning to Navigate the Space of Reasons. *Journal of Philosophy of Education*, 54(3), 582–599. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12407>
- Hildebrandt, F., & Pergande, B. (2020). Das Kinderrecht auf Beteiligung im Krippenalltag umsetzen. Theoretische Überlegungen und Qualitätskriterien. In *Partizipation in der Bildungsforschung*. In S. Thomas; J. Rothmaler; F. Hildebrandt; R. Budde & S. Pigorsch. (Hrsg.). Weinheim Beltz/Juventa. 178-196.
- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M., & Pergande, B. (2021). *BiKA - Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag: Abschlussbericht zur Studie*. Online verfügbar unter https://www.pina-research.de/wp-content/uploads/2022/12/Bika_Abschlussbericht_digital-Kopie.pdf
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*.
- Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (Hrsg.). (2016). *Demokratische Partizipation von Kindern*. Beltz Juventa.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Körner, F., Sachse, S., & Egert, F. (2024). Bedeutung sprachlicher Interaktionen im Kita-Alltag mit Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf: Konzeption, sprachliches Handeln und fachliche Begleitung. *Frühe Bildung*, 13(1), 3–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000644>
- Langer-Bachmann, K., & Winkelhofer, U. (2023). Qualität pädagogischer Beziehungen im Ganztag. Impulse der „Reckahner Reflexionen“. In *Ganztag im besten Interesse der Kinder. Kinderrechte für Große Kinder verwirklichen*. Herder. 145-159.
- Lohse, K., Hildebrandt, A., & Hildebrandt, F. (2022). Hypotheses in adult-child interactions stimulate children's reasoning and verbalizations. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 254–263. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.014>
- Luthardt, J., Bormann, I., & Hildebrandt, F. (2021). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten. *Frühe Bildung*, 10 (3), 151–169.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E., & Munk, L.-M. (2020). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Priebe, M. (2012). Vorgehen und Ergebnisse der Projektevaluation „Demokratie leben“. In E. Höhme-Serke, M. Priebe, & S. Wenzel (Hrsg.). *Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation*. Shaker Verlag. 159-190.
- Range, A., & Hildebrandt, F. (2021). Partizipation von Anfang an? *Welt des Kindes*, 99(4), 14–17.
- Regner, M., & Schubert-Suffrian, F. (2018). *Partizipation in der Kita: Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten*. Herder.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.). *Developmental psychopathology: Theory and method*. John Wiley & Sons, Inc. 795-849.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2009). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the

- potential continuing influences of pre-school education. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.). *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 179-198. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_12
- Schelle, R., Friedrich, T., & Buschle, C. (2020). Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses – Ein Diskussionsbeitrag, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. 2, 199–216. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i2.07>
- Schönfeld, R., Range, A.-K., Lonnemann, J., Walter-Laager, C., & Hildebrandt, F. (2024). Einsatz partizipationsförderlicher Elemente in Bilderbuchbetrachtungen mit Krippenkindern und die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Partizipation. *Frühe Bildung*, 13(3), 142–150. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000651>
- Singer, E., Van Hoogdalem, A., De Haan, D., & Bekkema, N. (2012). *Day care experiences and the development of conflict strategies in young children*. 182(12), 1661–1672. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000651>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY)*. Research Report No. 356. Queen's Printer.
- Szymanski, L., Hildebrandt, F., & Wronski, C. (2024). Sustained Shared Thinking fördert das innovative Verhalten vier- bis sechsjähriger Kinder. *Frühe Bildung*, 13(3), 124–132. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000642>
- Thomas, S., Rothmaler, J., Hildebrandt, F., Budde, R., & Pigorsch, S. (Hrsg.). (2021). *Partizipation in der Bildungsforschung*. Beltz Juventa.
- Van Deth, J. W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>
- Wadepohl, H., Damaske, L., Johannsen, T., & Mackowiak, K. (2024). Lernunterstützung in Fachkraft-Kind-Dyaden in der Kita: Differenzierte Analysen zur kognitiv anregenden Interaktionsgestaltung aus den KoAkiK-Projekten. *Frühe Bildung*, 13(1), 13–19. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000645>
- Weltzien, D., Bücklein, C., & Huber-Kebbe, A. (2024). *Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GlnA)—Ein Kita Praxisbuch*. Herder.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M., & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung* 4(5), 206–213.

3 Pädagogische Alltagsituationen

- Abeck, I.-M., Jegodtka, A., & Schmude, C. (2023). Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in gruppenpädagogischen Settings: Eine empirische Untersuchung von Partizipation als Schlüsselement einer inklusiven Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*. 12(2), 74–81. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000609>
- Ahn, R., & Nelson, M. R. (2015). Observations of food consumption in a daycare setting. *Young Consumers*. 16(4), 420–437. <https://doi.org/10.1108/YC-05-2015-00531>
- Cordes, A., Radan, J., & Wirts, C. (2019). Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*. 8(4), 200–205. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000445>
- Deutsche Liga für das Kind e.V. (Hrsg.). (2023). Komplexe Gefühle von Kindern. *Frühe Kindheit*, 02(23).
- Deutsche Liga für das Kind e.V. (Hrsg.). (2024a). Gesunde Ernährung und Gestaltung von Mahlzeiten. *Frühe Kindheit*, 01(24).
- Deutsche Liga für das Kind e.V. (Hrsg.). (2024b). Umgang mit Wut und Aggressionen bei Kindern. *Frühe Kindheit*, 02(24).
- Dietrich, C. (2016). Essen in der KiTa: Institution – Inszenierung – Imagination. In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.). *Essen – Bildung – Konsum: Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*. Springer Fachmedien Wiesbaden. 65-75. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01543-5>
- EDIT-Team. (2023a). Mit Kindern essen und trinken - Aber wie? *Wamiki*. 14–26.
- EDIT-Team. (2023b). Wie wir Kinder bei Konflikten begleiten können. *Wamiki*. 20–21.

- Gutknecht, D., & Höhn, K. (2017). *Essen in der Kinderkrippe: Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. Entwicklungs- und Bildungsort Krippe*. Herder.
- Hildebrandt, F. & Dittmar, S. (2020). Die Müdigkeit spüren lernen. Über Selbstregulation und das Ruhebedürfnis von Kindern. *Kindergarten heute*, 50(9), 10–14.
- Hildebrandt, F., & Glauer, R. (2022). Ich will das und ich schaffe das!: Mit Musik nah dran an Gefühlen. *kindergarten heute*. 09(2022). 10-14.
- Izumi-Taylor, S., Ito, Y., Lin, C. H., & Akita, K. (2017). A comparative study of American, Japanese and Taiwanese early childhood teachers' perceptions of cleanup time. <https://doi.org/10.1177/1745499917712610>
- Klein, A., & Landhäußer, S. (2022). Essen in Kindertageseinrichtungen. *Soziale Passagen*. 14, 307–320. <https://doi.org/10.1007/s12592-022-00438-0>
- Knauer, R. (2023). Fachliche Standards für Beschwerdeverfahren für Kinder in Kitas. *Frühe Kindheit*, 03/2023, 20–26.
- Macha, K., & Hildebrandt, F. (2020). *Wir müssen mittags nicht mehr schlafen! Veränderungsprozesse mit Kita-Kindern gestalten*. wamiki.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2017a). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In *Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln. Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Springer. 53-81. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0>
- Schlattmeier, F. (2022). Handlungsräume in Essenssituationen - zur Agency von Kindern in Kindertagesstätten. *Soziale Passagen*. 14, 321–338. <https://doi.org/10.1007/s12592-022-00436-2>
- Schönfeld, R., Range, A.-K., Lonnemann, J., Walter-Laager, C., & Hildebrandt, F. (2024). Einsatz partizipationsförderlicher Elemente in Bilderbuchbetrachtungen mit Krippenkindern und die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Partizipation. *Frühe Bildung*. 13, 142–150. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000651>
- Simon, S., Lochner, B., & Thole, W. (2021). Freundschaften, Symmetrien und Markierungen von Differenz: Aushandlungen und Konflikte in Peer-Beziehungen aus Sicht von Kindern in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 10(2), 73–79. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000514>
- Tull, M. (2018). *Essen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Eine ethnographische Studie von Frühstück und Mittagessen*. Springer.
- Van Deth, J. W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>
- Wadepohl, H., & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 1(5), 22–30. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000241>

4 Bildungsbereiche

4.1 Sprache und Kommunikation

- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2023). *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen - Konzepte – Bildung*. Kohlhammer.
- Fivush, R. (2019). *Family Narratives and the Development of an Autobiographical Self: Social and Cultural Perspectives on Autobiographical Memory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429029158>
- Heyes, C. (2018). *Cognitive Gadgets: The Cultural Evolution of Thinking*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674985155>
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, E. & Dreier, A. (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 82–90.
- Lee, T. (2015). *Princesses, Dragons and Helicopter Stories: Storytelling and story acting in the early years*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315756967>

- Lüdtke, U. (2012). Person und Sprache. In O. Braun, U. Lüdtke (Hrsg.). (2012). *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Bd. 8). Kohlhammer, 60–81.
- Prochnow, A. (2022). Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Frühpädagogik. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.). (2022): *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung*. Springer Fachmedien, 475 – 494.
- Voet Cornelli, B., Geyer, S., Müller, A., Lemmer, R. & Schulz, P. (2022). Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule. Mit Online-Materialien. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 49(2–3), 264–266. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0049>
- Wronski, C. & Hildebrandt, F. (2021). Lernen und Entwicklung in Interaktion. In B. Heidkamp-Kergel, & D. Kergel. (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung*. Beltz Juventa, 296 – 310.

4.2 Mathematik

- Atit, K., Power, J. R., Pigott, T., Lee, J., Geer, E. A., Uttal, D. H., Ganley, C. M. & Sorby, S. A. (2022). Examining the relations between spatial skills and mathematical performance: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 699-720. <https://doi.org/10.3758/s13423-021-02012-w>
- Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2633-8>
- Daucourt, M. C., Napoli, A. R., Quinn, J. M., Wood, S. G. & Hart, S. A. (2021). The home of math environment and math achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(6), 565 – 596.
- Deutsche Liga für das Kind e.V. (Hrsg.). (2021). Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. *Frühe Kindheit*, 04(2021).
- Eichen, L. & Bruns, J. (2017). Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen. *Frühe Bildung*, 6(2), 67–73.
- Haberstroh, S. & Schulte-Körne, G. (2022). The Cognitive Profile of Math Difficulties: A Meta-Analysis Based on Clinical Criteria. *Frontiers in Psychology*, 13, 842391. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842391>
- Hawes, Z. C. K., Gilligan-Lee, K. A. & Mix, K. S. (2022). Effects of spatial training on mathematics performance: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 58(1), 112–137. <https://doi.org/10.1037/dev0001281>
- Lorenz, J.-H. (2016). *Kinder begreifen Mathematik: Frühe mathematische Bildung und Förderung*. Kohlhammer.
- Schneider, M., Beeres, K., Coban, L., Merz, S., Susan Schmidt, S., Stricker, J. & De Smedt, B. (2017). Associations of non-symbolic and symbolic numerical magnitude processing with mathematical competence: A meta-analysis. *Developmental Science*, 20(3), e12372. <https://doi.org/10.1111/desc.12372>
- Silver, A. M., Alvarez-Vargas, D., Bailey, D. H. & Libertus, M. E. (2024). Assessing the association between parents' math talk and children's math performance: A preregistered meta-analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 243, 105920. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105920>

4.3 Körper und Gesundheit

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2012). *Die gute gesunde Kita gestalten. Referenzrahmen zur Qualitätsentwicklung in der guten gesunden Kita – Für Kita-Träger, Leitungen und pädagogische Mitarbeiter*. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-gute-gesunde-kita-gestalten-referenzrahmen>
- Bittmann, F. (2006). *Bedeutung von Bewegung und Raum in der Kindertagesstätte für die kindliche Entwicklung. Gutachten für das MBJS Brandenburg*. Online verfügbar unter https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/gutachten_bedeutung_bewegung_kita.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Viernickel, S. (2020). Prävention und Gesundheitsförderung in der Kita. *Frühe Bildung*, 9(2), 53 – 55. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000474>
- Fuchs, G. (2015). Die Sprache der Bewegung verstehen. Das „Instrument Körper“ zum Vorschein kommen lassen. *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 06/2015, 12–15.
- Gardner, H., Spengler, U. & Gardner, H. (2002). *Intelligenzen: Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Klett-Cotta.

- Maywald, J. (2024). *Sexualpädagogik in der Kita: Sexuelle Bildung und Schutz vor sexualisierter Gewalt*. Herder.
- Pesch, L. (2022). Leben ist lebensgefährlich. Zwischen Aufsichtspflicht und dem Mut, etwas allein zu tun. *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8, 28–31.
- Pesch, L. (2024). Stubenhocker leben gefährlich. *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2, 8 – 11.
- Zimmer, R. (2015). Das Glück der gelungenen Tat. Mit dem Körper die eigenen Stärken entdecken. *TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 6, 4 – 7.

4.4 Bewegung und Sport

- Adler, K. & Andrä, C. (2021). *Bewegung, Spiel und Sport im Krippen- und Kindergartenalter. Forschung aus der Praxis für die Praxis*. Universitätsverlag Chemnitz.
- Andrä, C. (2023). Bewegtes Lernen. *Pädagogik*. 2(2023), 48 – 52.
- Andrä, C. & Kowalzik, T. (2023). Bewegtes Lernen. Körpererfahrung und sensomotorisches Lernen als Grundlage von bewegten Lernprozessen. *Sportunterricht*. 4 (2023), 163–167.
<https://doi.org/10.30426/SU-2023-04-4>
- Andrä, C. & Macedonia, M. (2020). *Bewegtes Lernen – Handbuch für Forschung und Praxis*. Lehmanns Media.
- Hunger, I. (2022). Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung und Gesundheitsförderung. *WIFF Expertise*, 54. Online verfügbar unter
https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF-Exp_54_Hunger_WEB.pdf
- Voss, A. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Bewegung in der frühen Kindheit. *Frühe Bildung*, 8(2), 71–72.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000420>
- Walther, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Kinder in Bewegung: Fokussierte Bewegungserfahrungen und -praktiken vier- bis sechsjähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 8(2), 89 – 99.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000423>

4.5 Natur und Technik

- Ansari, S. (2009). *Schule des Staunens: Lernen und Forschen mit Kindern*. Spektrum Akademischer Verlag.
- Burtscher, I., Krug, M. (2020). Technikprojekte im Alltag von Kindern. Das Kita-Handbuch. Online verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/technikprojekte-im-alltag-von-kindern-technikprojekte-im-alltag-von-kindern/>
- Drieschner, E. (2007). Die Metapher vom Kind als Wissenschaftler. Zum Forschergeist und zur Kompetenz von Säuglingen und Kleinkindern. In D. Hoffmann, D. Gaus & R. Uhle (Hrsg.). *Mythen und Metaphern, Slogans und Signets: Erziehungswissenschaften zwischen literarischem und journalistischem Jargon*. Dr. Kovac Verlag, 71–90.
- Fthenakis, W. E., Wendell, A., Schmitt, A., Eitel, A. & Daut, M. (2008). *Handbücher für die frühkindliche Bildung/ Frühe naturwissenschaftliche Bildung: Natur-Wissen schaffen*. Westermann Lernwelten GmbH.
- Gopnik, A. (2010). *Kleine Philosophen: Was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können*. Ullstein Taschenbuch.
- Gopnik, A., Kuhl, P. & Meltzoff, A. (2001). *Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift*. Hugendubel.
- Hellmich, F. & Köster, H. (2008). *Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und Naturwissenschaften*. Julius Klinkhardt.
- Keil, F. C. (2022). *Wonder. Childhood and the Lifelong Love of Science*. The MIT Press.
- Koerber, S. (2006). Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens bei Vier- bis Achtjährigen. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 24(2), 192–201.
- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip: Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Bildungsverlag EINS.

- Schomaker, C., Engelhardt, H., Homann, C & Kleuker, M. (2015). *MINT in der Ausbildung*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe).
- Sönnerås, K. (2020). *Programmieren im Kindergarten: Grundlagen und erste Übungen*. Bananenblau.
- Steffensky, M. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Bd. 48. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Deutsches Jugendinstitut).
- Wedekind, H. (2016). Das Kinderforscherzentrum HELLEUM. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.). *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung: Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Springer Fachmedien. 205–217.
- Zimmermann, M. (2012). Professionalisierung von Erzieherinnen im Bereich früher naturwissenschaftlicher Bildung. Ergebnisse einer mehrperspektivischen Längsschnittstudie. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik. 5. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung - Begegnungen mit Dingen und Phänomenen*. 101–134.

4.6 Ästhetik und Musik

- Beck-Neckermann, J. (2014). *Mit Kindern Musik entdecken: Musikalisches Experimentieren und Gestalten in der frühpädagogischen Bildungsarbeit*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bossen, A. (2013). Sprachförderung mit Musik und Bewegung - Evaluation eines Berliner Modellprojektes. *Sprache-Stimme-Gehör*, 38(01), 20-24. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1358458>
- Busch, B., & Müller, S. (2016). Plädoyer für das Singen im Kita-Alltag: Musikpädagogische Anmerkungen zur Entwicklung und Vermittlung eines vielfältigen Liedrepertoires. *Frühe Bildung*, 5(3), 142–149. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000269>
- Huisman Koops, L. (2016). Förderung der musikalischen Entwicklung bei Kindern von der Geburt bis zum 5. Lebensjahr: Schnittpunkte von Forschung und Praxis. *Frühe Bildung*, 5(3), 125–133. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000278>
- Laner, I. E. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Junius.
- Neuß, N. & Kaiser, L. S. (Hrsg.). (2019). *Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter*. Kohlhammer.
- Reggio Children (2020). *Das Wunder des Lernens. Die hundert Sprachen der Kinder*. Wamiki.
- Reggio Children (2021). *Mosaik aus Zeichen, Worten und Material*. Wamiki.
- Winderlich, K. (2010). *Kunst und Ästhetik*. Cornelsen.
- Winderlich, K. (2023). *Von Bild zu Bild: Kinderzeichnung anders denken*. Wamiki.

4.7 Kinderrechte, Menschenrechte und Demokratie

- Knauer, R. (2014). *Partizipation in der frühen Kindheit*. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, M. Hopf & R. Knauer (Hrsg.). *Handbuch frühe Kindheit*. Barbara Budrich. 649 – 658.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2010). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/fe59de84a8fc3a6ffc61e8a5559cac9d/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>
- Doll, I. (2020). *Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa*. Online verfügbar unter https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Demokratie_Druck.pdf
- Hansen, R. & Knauer, R. (2023). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita: Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*. Bertelsmann Stiftung.
- Hildebrandt, F. & Preissing, C. (2016). Wertebildung in der Kita: Frühkindlicher Bildungsort mit vielen Zusatzaufgaben. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) *Werte lehren und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland*. Verlag Bertelsmann Stiftung. 93–114.

- Höhme-Serke, E., Behring, E. & Beyersdorff, S. (2012). Fünf Prinzipien für Demokratie in der Kita-Erfahrungen aus dem Projekt „Demokratie leben“. In E. Höhme-Serke, M. Priebe & S. Wenzel (Hrsg.). *Mit Kindern Demokratie leben: Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation*. Shaker.
- Höhme-Serke, E., Priebe, M. & Wenzel, S. (Hrsg.). (2012). *Mit Kindern Demokratie leben: Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation*. Shaker.
- Maywald, J. (2017). *Kinderrechte. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende, Seminare*. Don Bosco Verlag.
- Maywald, J. (2021a). Kinderrechte sind ein Prüfstein für gute Kita-Qualität. *KINDgerecht, Magazin für frühkindliche Bildung*, Nr. 1/2021, 27–28.
- Maywald, J. (2021b). *Kinderrechte in der Kita: Kinder schützen, fördern, beteiligen*. Herder.
- Maywald, J. (2019). Kinderrechte und Demokratiepädagogik: Den Kinderrechtsansatz in der Kita verwirklichen. In A. Schneider & C. Jacobi-Kirst (Hrsg.). *Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen: Partizipation von Anfang an*. Verlag Barbara Budrich. 35 – 48.
- Maywald, J. (2020). Kinderrechte und Partizipation. In J. Roos & S. Roux (Hrsg.). *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita: Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis*. Carl Link. 425 – 434.
- National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. (Hrsg.). (2024). *Kinderrechte-Portal*. Online verfügbar unter <https://kinderrechte-portal.de/>
- Prenzel, A. & Maywald, J. (2020). *Reckahner Regelbüchlein. Für große und kleine Kinder*. Rochow-Edition Reckahn.
- Richter, E., Lehmann, T. & Sturzenhecker, B. (2017). *So machen Kitas Demokratiebildung*. Beltz.
- Ruppin, I. (Hrsg.). (2018). *Kinder und Demokratie*. Beltz Juventa.
- Walther, B. et al. (2023). *Partizipation: Schulkindbetreuung in Kita, Hort und Grundschule*. Herder.

4.8 Philosophie, Ethik und Religion

- Bussmann, B. (2024). *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*. J.B. Metzler.
- Friedrich, A., Galgóczy, V. de & Klein, C. (2013). *Mit Kindern philosophieren: Gemeinsam staunen – Fragen – Verstehen*. Beltz.
- Hebenstreit-Müller, S. & Hildebrandt, F. (Hrsg.) (2022). *Denken lernen. Erkenntnisse und Anregungen zum Denken mit jungen Kindern*. Wamiki.
- Hildebrandt, F. (2017). Raum der Gründe. Philosophische Grundlagen für (sozial)pädagogische Perspektiven in der Arbeit mit Kindern. In G. Perko (Hrsg.). *Philosophie in der Sozialen Arbeit*. Beltz Juventa, 134 – 152.
- Hildebrandt, F. & Dreier, A. (2014). *Was wäre wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag*. verlag das netz.
- Hildebrandt, F. & Glauer, R. (2022). „Ich denke, dass es so ist. – Und was meinst du?“ Nachdenkgespräche mit Kindern führen. *Lehren und Lernen*, 8/9, 69–74.
- Keller, M. (2007). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster (Hrsg.). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17 – 49. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90720-8_2
- Knop, J. & Töpferwien, M. (2023). *Philosophie für Kinder: Die großen Fragen des Lebens*. Herder.
- Martens, E. (2020). *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie* (Neue Auffassung). Philipp Reclam Jun.
- Scheidt, A. (2011). *Warum? Kinder erklären sich die Welt: philosophische Nachdenkgespräche im Kindergarten*. Bananenblau.
- Siegmund, M. (2020). *Philosophieren mit Kindern in der Kita. Ein Handbuch mit vielen Themen, Tipps, Tricks und Geschichten*. BoD – Books on Demand

4.9 Nachhaltige Entwicklung

- Forum Frühkindliche Bildung. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung. (2020). *Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Online verfügbar unter <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/referenzrahmen-fuer-die-fruehkindliche-bildung.html>
- Jacobs, D. (2020). *Die Kita als weltoffenes Dorf. Vom Gedankenspiel zum Entwicklungskonzept*. Wamiki.
- Mancuso, S. (2021). *Die Pflanzen und ihre Rechte: Eine Charta zur Erhaltung unserer Natur*. Klett-Cotta.
- Mancuso, S. (2023). *Die Welt der Pflanzen... und wie sie Geschichte machen*. Klett-Cotta.
- Singer-Brodowski & Voss, N. (2024). Kindheit im Anthropozän – Stand und Spannungsfelder frühkindlicher Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, J. Moran-Ellis & H. Süner (Hrsg.). *Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit*. Barbara Budrich, 388–399.
- Stiftung Kinder forschen. (2023). *Tür auf! Mein Einstieg in Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Online verfügbar unter <https://campus.stiftung-kinder-forschen.de/totara/engage/resources/article/index.php?id=118&source=pl.69>
- UNESCO. (Hrsg.). (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.pdf
- Welzer, H. (2023). *Zeiten Ende: Politik ohne Leitbild, Gesellschaft in Gefahr*. S. Fischer.

4.10 Digitale Medien

- Deutsche Liga für das Kind e.V. (Hrsg.). (2021). *Digitale Medien: Bedeutung für Kinder, Eltern und Fachkräfte. Frühe Kindheit, 05(21)*.
- Filippini, T., Vecchi, V. & Reggio Children Srl (Hrsg.). (2017). *Ideen bilden*. Wamiki.
- Grüber, E. & Reggio Children (Hrsg.). (2021). *Grenzen überschreiten: Lebewesen treffen - digitale Landschaften erfinden*. Wamiki.
- Holleben, J. von, Baer-Krause, J., & Kretschmer, K. (2016). *WWWas? Alles, was du schon immer übers Internet wissen wolltest*. Spiegel-Verlag.
- Institut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2023). *Checkliste für digitale Bildungsaktivitäten in der Kita*. Online verfügbar unter <https://materialkiste.kita.bayern>
- Knauf, H. (2020). Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Status quo. *Frühe Bildung, 9(2)*, 99–101. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000476>
- Roboom, S. (2019). *Mit Medien kompetent und kreativ umgehen: Basiswissen & Praxisideen*. Beltz Nikolo.