

Fachberatung



Bildung



Erziehungs-
und Bildungs-
partnerschaft



Team und
Leitung



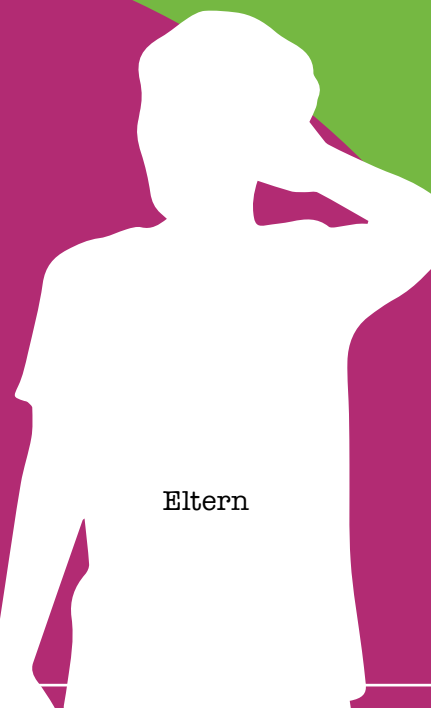
(Mikro-)
Transitionen

Pädagogische
Fachkräfte,
Kindertages-
pflegepersonen



Kinder

Eltern



Handreichung

Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während einer Pandemie

Andrea G. Eckhardt,
Anna-Maria Herrmann,
Andrea Joanne Holland,
Carl Justus Kröning,
Ivonne Zill-Sahm,
Maria Zimmer

Geleitwort



**Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Leserinnen und Leser,**

zunächst spreche ich Ihnen meine Anerkennung und Hochachtung für Ihre Leistungen in den zurückliegenden Monaten der Corona-Pandemie aus. Sie haben mit Ihrer unermüdlichen täglichen Arbeit und Ihrem immerwährenden Engagement dafür gesorgt, dass der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen in Sachsen trotz der enormen Einschränkungen mit einer hohen Qualität umgesetzt wurde.

Dabei waren Sie täglich vor neue Herausforderungen gestellt, die Sie kompetent gemeistert haben. Es galt innerhalb kürzester Zeit die Vorgaben der Landesregierung in den Praxisalltag zu überführen und dabei stets das Wohl der Kinder im Blick zu behalten.

Die vor Ihnen liegende Handreichung zur Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages während einer Pandemie wurde unter wissenschaftlicher Leitung gemeinsam mit Praktikern in Workshops, Austauschrunden und moderierten Gesprächen entwickelt. Ziel war es hierbei, die von der Praxis gefundenen Lösungsansätze zu sammeln und allen Fachkräften der Kindertagesbetreuung zur eigenen Verwendung zur Verfügung zu stellen. Das Lernen aus den Erfahrungen anderer steht im Mittelpunkt dieses Materials.

Sie können den Praxisordner als wertvolle Quelle für die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit und auch für institutionelle Veränderungen nutzen. Ihnen stehen dazu zahlreiche Einschätzungsbögen zur Selbstevaluation, ein für unterschiedliche Themen einsetzbarer Reflexionsbogen und weitere Praxisimpulse zur Verfügung.

Die Ausgestaltung einer kindorientierten pädagogischen Praxis war gerade unter einschränkenden Vorgaben zur Hygiene, Abstandswahrung und zum Infektionsschutz einem ständigen Wandel unterworfen. Pädagogische Konzeptionen mussten angepasst, neue Strukturen gefunden und kindgerecht vermittelt werden. Mit dem vorliegenden Material haben Sie ein Handwerkszeug, das es Ihnen ermöglicht, den Fokus vor allem auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern zu richten, ohne dabei die vielfältigen organisatorischen Fragen außer Acht zu lassen.

Die Pandemie ist noch nicht vorbei. Und es werden weitere intensive Bemühungen notwendig sein, um den Kindern ihr Recht auf Bildung zu gewährleisten. Mit der Handreichung haben Sie ein Arbeitsmaterial, welches Sie auch über die Pandemie hinaus begleiten kann und Sie mit den Checklisten bei der Ausgestaltung des pädagogischen Alltags unterstützt.

Mit dem Blick auf die Kinder und deren Wohlbefinden möchte ich Sie in Ihrem fachlichen Wirken bestärken. Wir wissen nicht, welchen zukünftigen Herausforderungen wir uns stellen müssen. Aber wir wissen, dass wir reich an Erfahrungen und gestärkt aus dieser Zeit herausgehen können, wenn wir die Netzwerke und Personen um uns herum wirkungsvoll nutzen. Für die Kinder, für die Familien und für die Teams.

Ich wünsche Ihnen alles Gute,

Ihr



Christian Piwarz

Inhalt

Danksagung	5
1 Herausforderungen für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während der COVID-19-Pandemie	7
1.1 Hinführung	7
1.2 Zielstellung der Handreichung	8
1.3 Methodischer Zugang	9
1.4 Untersuchungsanlage	12
1.4.1 Sample	12
1.4.2 Diskussionsleitfaden	13
1.4.3 Durchführung	14
1.5 Handreichung zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages	15
1.5.1 Einordnung	15
1.5.2 Überblick über die Handreichung	16
1.5.3 Arbeit mit der Handreichung	17
1.5.4 Die einzelnen Arbeitsmaterialien	18
2 Gestaltung von Bildungsgelegenheiten	21
2.1 Bedürfnisse von Kindern	21
📎 Einschätzung: Bedürfnisse von Kindern	25
📎 Reflexionsbogen zu Bedürfnissen von Kindern	28
2.2 Tagesstruktur	29
📎 Einschätzung: Tagesablauf und Schlüsselsituationen	33
2.3.1 Möglichkeiten strukturierter Aktivitäten mit Kindern innerhalb der Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegestelle während der Notbetreuung	36
2.3.2 Unterstützung durch strukturierte Aktivitäten beim Übergang in den Regelbetrieb	38
2.3.3 Möglichkeiten strukturierter Aktivitäten mit Kindern außerhalb der Einrichtung während der Notbetreuung	39
2.4 Projektarbeit als Möglichkeit der strukturierten Aktivität für alle Kinder	45
2.5 Vorschularbeit als strukturierte Aktivität	47
📎 Einschätzung: Strukturierte Aktivitäten	51
2.6 Strukturierung von Gruppen und räumliche Gestaltung in Kindertageseinrichtungen	55
📎 Einschätzung: Raum und Strukturierung von Gruppen	59
2.7 Kindeswohl und Kinderschutz	61
2.7.1 Kindeswohl und Kinderschutz im familialen Kontext	63
📎 Einschätzung: Kindeswohl und Kinderschutz im familialen Kontext	65
2.7.2 Kindeswohl und Kinderschutz im Kontext von Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege	67
📎 Einschätzung für pädagogische Fachkräfte: Kindeswohl und Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen	69
📎 Einschätzung für Leitungen: Kindeswohl und Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen	71
📎 Einschätzung für Kindertagespflegepersonen: Kindeswohl und Kinderschutz in Kindertagespflegestellen	73

3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertages-	75
pflege und Kindertageseinrichtungen	75
3.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – eine Annäherung	75
3.2 Analoge Formen der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften	80
3.3 Digitale Formen der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften	84
📎 Einschätzung: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	89
📎 Formatvorlage Begleitheft	92
4 Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten	93
4.1 Einführung	93
4.1.1 Begriffsklärung	93
4.1.2 Veränderungen der Öffnungsgrade: Wechsel zwischen Notbetreuung, eingeschränktem Regelbetrieb und Regelbetrieb	94
📎 Einschätzung: Veränderungen der Betreuungssituation	95
4.2 Transitionen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	97
4.2.1 Unterstützung der Kinder bei der Ersteingewöhnung unter pandemischen Bedingungen	97
📎 Einschätzung: Ersteingewöhnung	99
4.2.2 Transition von Krippe in den Kindergarten	101
📎 Einschätzung: Transition Krippe-Kindergarten innerhalb einer Einrichtung	105
4.2.3 Transition von der Kindertagespflege zur Kindertageseinrichtung	107
📎 Einschätzung: Transition Kindertagespflege-Kindertageseinrichtung	109
4.2.4 Transition vom Kindergarten in die Grundschule	111
📎 Einschätzung: Transition Kindergarten-Grundschule	113
4.2.5 Wiedereingewöhnung	115
📎 Einschätzung: Wiedereingewöhnung	121
4.3 Mikrotransitionen - Situationen des Ankommens und Abholens unter pandemischen Bedingungen	123
📎 Einschätzung: Situation des Ankommens und Abholens	127
5 Führen, Leiten und Beraten in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	129
5.1 Aufgaben von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen	130
📎 Reflexionsbogen: Leitungsaufgaben	133
5.2 Organisation und Verwaltung – Unterstützungsangebote durch Träger bzw. Fachorganisationen	134
📎 Einschätzung: Organisation und Qualitätsmanagement	137
5.3 Kommunikation innerhalb und außerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. des Trägers und der Kindertagespflegestelle	139
5.3.1 Kooperation und Vernetzung im Sozialraum	139
📎 Einschätzung: Vernetzung im Sozialraum	143
5.3.2 Öffentlichkeitsarbeit und fachpolitisches Engagement	145
5.3.3 Kooperation und Vernetzung mit (Fach-)Hochschulen in der Fort- und Ausbildung von Fachkräften	146
📎 Einschätzung: Zusammenarbeit Träger/Fachverband	147
5.4 Personal- und Teamentwicklung	149
5.4.1 Austausch zwischen Leitung und Team	149

📎	Einschätzung: Personal- und Teamentwicklung	151
	5.4.2 Gesundheit von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen	153
📎	Einschätzung: Gesundheit	157
📎	Einschätzung: Selbstfürsorge für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen	159
	5.5 Unterstützung pädagogischer Arbeit durch digitale Kommunikationsformate	160
📎	Einschätzung: Formate der Kommunikation	165
	6 Beratung, Begleitung und Unterstützung durch Fachberatung	167
	6.1 Heterogenität der Aufgabenprofile von Fachberatungen	167
	6.2 Rolle der Fachberatung und Themenschwerpunkte unter pandemischen Bedingungen	169
	6.3 Kontakt zu Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen	172
	6.3.1 Analoge Formen des Kontaktes	173
	6.3.2 Digitale Formen des Kontaktes	174
📎	Einschätzung: Fachberatung	177
📎	Einschätzung: Kontakt zu Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen	178
📎	Kontakt mit Leitungskräften, pädagogischen Fachkräften, Kindertagespflegepersonen	180
	7 Kontextualisierung/Anhang	181
	7.1 Einordnung und Ausblick	181
📎	Reflexionsbogen	185
	7.2 Datenschutz in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Beate Naake)	189
	7.2.1 Datenschutzrechtliche Grundlagen	189
	7.2.2 Datenschutzrechtliche Hinweise für das Versenden von Daten per E-Mail	192
	7.2.3 Datenschutzrechtliche Hinweise für Videokonferenzen	194
	7.2.4 Datenschutzrechtliche Hinweise für das Veröffentlichen von einrichtungsspezifischen/ selbstgedrehten Videos	195
	Literatur und Quellen	199
	Autorinnen und Autoren	207
	Impressum	208

Danksagung

Mit dieser Handreichung werden die Ergebnisse des Aktionsforschungsprojektes „Herausforderungen für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während der COVID-19-Pandemie“ (Projektlaufzeit: 15.11.2020 – 30.11.2021), das vom Freistaat Sachsen im Rahmen der SächsKitaQualiRL (Aktenzeichen: 340-69-811/041/2020) finanziert wurde, vorgelegt. Für die Zusammenarbeit bedanken wir uns sehr herzlich bei Frau Dr. Nicole Wolfram, Referatsleiterin Referat 42 (Kindertagesbetreuung), Sächsisches Staatsministerium für Kultus, die die Arbeit an der Handreichung von der Idee bis zur Umsetzung konstruktiv begleitet hat.

Unser ganz besonderer Dank gilt den pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen sowie den Fachberaterinnen, die an den drei Workshopphasen im Rahmen des Projektes teilgenommen und die durch ihre konstruktiven Beiträge und Rückmeldungen zu den Texten substantiell zum Gelingen der Handreichung beigetragen haben. Im Einzelnen haben pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte aus den folgenden Kindertageseinrichtungen mitgewirkt:

Beiersdorf

- Integrative Kindertagesstätte „Bielebohknirpse“

Bannewitz

- Kindertageseinrichtung „Kirschallee“

Dresden

- Kindertageseinrichtung „Grunaer Kinderwelt“
- Kindertageseinrichtung in der LOUISE
- Kindertageseinrichtung „Regenbogen“
- Kindertageseinrichtung „Haus der kleinen Entdecker“
- Kindertageseinrichtung „SpielWerk“
- Kindertageseinrichtung „Loschwitzer Straße“
- Kindertageseinrichtung „Claras Abenteuerland“
- Kindertageseinrichtung „Koboldland“
- Integrations-Kindertageseinrichtung „Prohliser Spatzennest“
- Kindertageseinrichtung „Wirbelwind“
- Kindertageseinrichtung „Hauptstraße 26a“

Eckartsberg

- Kinderhaus „Sonnenblume“

Glauchau

- Christl. integrative Kindertageseinrichtung „Lebensbaum“

Görlitz

- Kinderkrippe „Haus der kleinen Hände“
- Kindergarten „Schlumpfenland“
- Kindertageseinrichtung „SieKids TurBienchen“

Großfriesen

- Integrative Kindertagesstätte „Marienkäfer“

Hoyerswerda

- Integrationskita „Brüderchen und Schwesterchen“
- Kindertageseinrichtung „Haus der Lebenshilfe“

Leipzig

- Kindertageseinrichtung „Regenbogen“

Lückendorf

- Kindertageseinrichtung „Zwergenhäus'l“

Löbau

- Kinderhaus „Am Löbauer Berg“
- Kindertageseinrichtung „Dreikäsehoch“

Neusalza-Spremberg

- Kindertageseinrichtung „Spreezwerge“

Plauen-Neundorf

- Evangelisches Kinderhaus „Spatzennest“

Olbersdorf

- Integrative Kindertagesstätte „Zwergenhäus'l“

Radeberg

- Kindertageseinrichtung „Baumhaus“

Radebeul

- Christliches Kinderhaus „Guter Hirte“

Ruppertsdorf

- Integrative Kindertagesstätte „Storchennest“

Waltersdorf

- Kindertagesstätte „Lauschezwerge“

Weißwasser

- Kinderhaus „Sonnenschein“

Zittau

- Kindertagesstätte „Querxenhäusl“
- Integrative Kindertageseinrichtung „Knirpshausen“
- Christliches Kinderhaus „St. Antonius“
- Kindertageseinrichtung „Bienchen“

Darüber hinaus waren an den Workshops Kindertagespflegepersonen aus Bautzen, Dresden, Freital, Görlitz, Leipzig, Löbau, Radebeul und Schkeuditz vertreten, die hier namentlich genannt werden und denen unser herzlicher Dank gilt:

- Meiken Bauer
- Yvonne Eggert
- Katja Meyer
- Anja Sonntag
- Peggy Beyer
- Levke Heitmann
- Martina Müller
- Katrin Thänert
- Kerstin Brosig
- Gabriele Kinzel
- Bettina Parade
- Annett Zieger
- Bernada Bulang
- Heike Klein
- Titus Parade

Außerdem haben Fachberaterinnen aus den Regionen Görlitz, Dresden, Leipzig, Mittelsachsen, Radebeul, Sächsische Schweiz-Osterzgebirge sowie Zittau an dem Workshop für Fachberaterinnen teilgenommen und uns damit wichtige Einblicke in ihre Arbeit gegeben: DANKE!

Am Projekt haben studentische Hilfskräfte der Evangelischen Hochschule Dresden, Charlotte Hedderich, Natalie Lowke, Viktoria Wiesner, sowie der Hochschule Zittau/Görlitz, Fionka Langkavel, Marie Sommer und Carolin Thomas, mitgewirkt. Sie haben das Projektteam im technischen Support während der Workshops, bei den umfangreichen Recherchen und während der Auswertung begleitet und unterstützt – auch dafür ein herzliches Dankeschön!

Das Projekt wurde am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs zentrum) realisiert. Für die Unterstützung bei der organisatorischen Umsetzung danken wir Professorin Dr. Silke Geithner, Sabine Wendelin und Tina Wünschmann sowie den Kolleginnen und Kollegen des Kompetenz- und Beratungszentrums Aufwachsen in sozialer Verantwortung am ehs zentrum wie auch den Kolleginnen und Kollegen der Kompetenz- und Beratungsstelle zur Unterstützung von Maßnahmen für Kinder mit besonderen Lern- und Lebensschwierigkeiten für ihre wertvollen Hinweise und Rückmeldungen zur Handreichung. Unser besonderer Dank gilt Professorin Beate Naake, die uns zum Datenschutz beraten und die Darstellung der rechtlichen Grundlagen übernommen hat.

Für die graphische Gestaltung und Umsetzung danken wir Manuela Vock von BLAOGestaltungsraum. Sie stand uns geduldig und engagiert mit Rat und Tat zur Seite.

Ein Projekt, wie das hier vorgestellte, ist selten die Leistung einzelner Personen, vielmehr ist es eine Gesamtleistung, die von mehreren Menschen getragen wird. Wir danken daher Anna-Maria Herrmann, Andrea Holland, Carl Justus Kröning und Maria Zimmer, die mit großem Engagement und Leidenschaft als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an diesem Projekt in all seinen Phasen mitgewirkt und gestaltet haben: **DANKE!**



Prof. Dr. phil. habil. Andrea G. Eckhardt und Prof. Ivonne Zill-Sahm

Herausforderungen für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während der COVID-19-Pandemie

1.1 Hinführung

Eine Pandemie stellt alle gesellschaftlichen Bereiche vor große Herausforderungen. Für Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen bedeuten Schließung bis hin zum Übergang in den eingeschränkten Regelbetrieb und den Normalbetrieb unter besonderen Hygienemaßnahmen, dass das Recht auf Betreuung der Eltern eingeschränkt wird und Einrichtungen ihrem Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag nur bedingt nachkommen können. Gleichermaßen wird die Umsetzung des Bildungsauftrages ausgesetzt bzw. sehr stark eingeschränkt.

Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflege stehen damit vor der Herausforderung auch unter Bedingungen der Pandemie auf qualitativ hohem Niveau pädagogisch zu handeln, um nicht nur den Betreuungsanspruch der Eltern, sondern auch das Recht der Kinder auf qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung umzusetzen. Daher gilt es, Erfahrungen der Praxis festzuhalten, theoretisch zu fundieren und Empfehlungen für vergleichbare Szenarien abzuleiten.

Die Frage, wie es der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege gelungen ist, den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag während der COVID-19-Pandemie umzusetzen, war Gegenstand des Projektes „Herausforderungen für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während der COVID-19-Pandemie“ unter der Leitung von Professorin Dr. phil. habil. Andrea G. Eckhardt (Hochschule Zittau/Görlitz) und Professorin Ivonne Zill-Sahm (Evangelische Hochschule Dresden). Diese Handreichung ist das Ergebnis eines kooperativen Forschungs- und Entwicklungsprojektes und folgt dem Ansatz der Aktions- und Handlungsforschung. Impulse und Themen der pädagogischen Praxis wurden aufgegriffen und in einem zirkulären Prozess evaluiert und theoretisch angereichert. Im Mittelpunkt stehen dabei Aspekte des pädagogischen Handelns, die zu Beginn der Pandemie möglicherweise hinter strukturellen und organisatorischen Fragen zurückgetreten sind: die Gestaltung von Bildungsprozessen, von Übergängen bzw. (Mikro-)Transitionen, der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern, der Teamarbeit und Leitungstätigkeit sowie der Fachberatung sind Gegenstand dieser Handreichung.

Die Handreichung wurde in Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen und Fachberatung entwickelt. Sie liefert Begründungszusammenhänge für pädagogische Praxis, zeigt anhand von Beispielen Lösungsansätze für alternatives Handeln in pädagogischen Situationen und enthält Einschätz- und Reflexionsbögen, auf deren Grundlage die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege geprüft und ggf. weiterentwickelt werden kann. Die Handreichung versteht sich als ein Instrument zur Unterstützung der Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages und will einen Beitrag zu Qualitätsentwicklung im Elementarbereich liefern.

1.2 Zielstellung der Handreichung

Vor dem Hintergrund des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (§22 KJHG) und dem sich daraus ergebenden Spannungsverhältnis zwischen der Sicherstellung der Betreuung (Recht der Eltern zur Vereinbarung von Familie und Beruf), der Bereitstellung einer hohen pädagogischen Qualität (Recht der Kinder auf Bildung) bei gleichzeitiger Berücksichtigung pandemischer und z.T. einschränkender Bedingungen wird in dieser Handreichung der Frage nachgegangen, wie sich der Alltag in Kindertageseinrichtungen verändert hat, welche Auswirkungen die COVID-19-Pandemie auf die pädagogische Arbeit hat und welche Lösungsansätze in der Praxis zum pädagogischen Umgang unter den Bedingungen des Pandemiegeschehens gefunden wurden.

Im Einzelnen lag der Fokus des Projektes während der Entwicklungsphasen der Handreichung auf

- den strukturellen Bedingungen der Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in den Phasen der COVID-19-Pandemie (Auswirkungen organisatorischer, räumlicher, materieller, personeller Bedingungen auf die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages),
- der Realisierung alters- und entwicklungsspezifischer Bildungsprozesse (Bildungsgestaltung als alltagsintegrierte Förderung und strukturierte pädagogische Angebote) sowie
- den Strategien von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen sowie Fachberatungen, um dem Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden (erprobte bzw. neue Strategien im Umgang mit pandemischen Situationen).

Ziel der Handreichung ist es, vor dem Hintergrund der regionalen Bedingungen und Bedarfe in Sachsen, Ansätze zum Umgang und zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages unter pandemischen Bedingungen vorzulegen. Grundlage für den Entwicklungsprozess der Handreichung sind einerseits die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und andererseits Erfahrungen und Empfehlungen von Fachverbänden und Interessensorganisationen mit Bezug zum FBBE im deutschsprachigen Raum. Unter Berücksichtigung dieser Diskurse und Erfahrungen wurden die im Projekt erhobenen Daten systematisiert und aufbereitet, um eine differenzierte Perspektive auf die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen während der COVID-19-Pandemie zu ermöglichen.

Die Handreichung fokussiert die pädagogische Praxis der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. Die umfangreiche empirische Forschung zu den Auswirkungen der Pandemie, die sich seit Beginn der pandemischen Situation etabliert hat, wird in der Dar-

stellung nicht systematisch berücksichtigt. Insbesondere sei hier auf die Corona-KiTa-Studie des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) und des Robert Koch-Instituts (RKI), die von Bundesfamilienministerium und Bundesgesundheitsministerium finanziert wird, verwiesen. Die wissenschaftliche Forschung und empirische Datenlage insbesondere zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie steht noch am Anfang. Zwar konnten bereits aussagekräftige Ergebnisse vorgelegt werden, gleichzeitig ist eine hohe Dynamik im Forschungsfeld zu beobachten. Vor diesem Hintergrund verzichtet die Handreichung auf eine Aufbereitung des Forschungsstandes und verweist auf einschlägige Publikationen, u.a. des Deutschen Jugendinstituts e.V. zu den Auswirkungen der Pandemie auf den Elementarbereich und des Robert Koch-Instituts zur gesundheitlichen Entwicklung bei Kindern sowie laufende Förderlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend sowie Landesprogramme und Stiftungen etc.

1.3 Methodischer Zugang

Diese Handreichung zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie und den damit einhergehenden Umsetzungsvorschriften wurde in Zusammenarbeit mit der Praxis entwickelt. Das methodische Vorgehen erfolgte nach dem Paradigma der Aktionsforschung, das im Folgenden kurz vorgestellt wird.

Zentrale Fragestellung aller Aktionsforschungsansätze ist die Frage danach, wie Praktikerinnen und Praktiker mit den komplexen Herausforderungen des beruflichen Alltags umgehen und wie sie gleichzeitig ihre Kompetenzen weiterentwickeln können, um die Herausforderungen auf einem hohen fachlichen Niveau zu bearbeiten (Altrichter, Aichner, Soukup-Altrichter & Welte, 2013, S. 804). Damit ist der Ausgangspunkt für Aktionsforschung immer eine konkrete Herausforderung, die in der Praxis von den dort tätigen Professionellen als eine solche wahrgenommen und bezeichnet wird. Während einer Pandemie werden in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflege sowohl strukturelle Abläufe und Routinen als auch konkrete pädagogische Arbeitsweisen in Frage gestellt. Damit bleibt zunächst offen, wie die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages unter Bedingungen der permanenten Unsicherheit und von Hygienevorschriften realisiert werden kann. Dieser Fragestellung widmet sich das Forschungsprojekt. Die Realisierbarkeit des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages stellt somit den Ausgangspunkt für Forschung und Entwicklung dar (Altrichter et al., 2013, S. 805), in deren Ergebnis die Handreichung vorgelegt wird. Nach Altrichter et al. findet Aktionsforschung „statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen“ (Altrichter & Posch 1990, S. 7; zitiert nach Altrichter, Lobenwein & Welte, 2003, S. 640).

Vier Merkmale kennzeichnen Aktionsforschung (Altrichter et al., 2013, S. 803):

- Forschung und Entwicklung werden nicht methodologisch voneinander getrennt, sondern stellen aufeinander zu beziehende Interessen eines Vorhabens (Projektes) dar. Zum einen wird ein Entwicklungsinteresse verfolgt, das darauf abzielt Praxis weiter zu entwickeln. In diesem Zusammenhang werden Entwicklungsziele und ein damit verbundenes Handeln, das zur Umsetzung der Ziele beitragen kann/soll, fokussiert. Zum anderen geht es um ein Erkenntnisinteresse, bei dem Fragen in den Blick genommen werden, die Wissen erschließen und generieren wollen, um zu einem differenzierteren Verständnis konkreter Situationen im professionellen Alltag zu gelangen.
- Praktikerinnen bzw. Praktiker werden in Aktionsforschungsprojekten zu handelnden Akteurinnen bzw. Akteuren, zu (Mit-)Forscherinnen bzw. Forschern in einem Entwicklungs- und Erkenntnisprozess, der ihre je konkrete Praxis betrifft. Damit einher geht ein verändertes Verhältnis zwischen Praktikerinnen bzw. Praktikern und Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern, was sich auf Kommunikations- und Interaktionsprozesse auswirkt und so zu einer stärkeren Demokratisierung von Forschung (i.S. partizipativer Forschung) beiträgt.
- Aktionsforschung versucht, den unterschiedlichen Interessen, die es aufeinander zu beziehen gilt, durch multiperspektivische wie auch unterschiedliche methodische und situative Zugänge gerecht zu werden.
- Im Rahmen von Aktionsforschung wird das Erforschen der eigenen Praxis durch Einzelne in einen größeren fachlichen Kontext eingebunden. Damit ist die These verbunden, dass die Entwicklung von Wissen und Können Einzelner den sinnhaften Austausch mit einer relevanten fachlichen Gruppe bedarf.

Der Entwicklungsprozess der Handreichung zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages folgt diesen Merkmalen. Der gesamte Entwicklungsverlauf war auf den kontinuierlichen und systematischen Austausch mit, die Beteiligung von und

Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen angewiesen. Die Praktikerinnen bzw. Praktiker waren nicht nur Auskunftgebende, vielmehr waren sie Forscherinnen bzw. Forscher. Sie haben durch ihre Beiträge die Entwicklung der

Handreichung maßgeblich beeinflusst. Ihre Diskussionsbeiträge, Impulse und Praxisbeispiele haben dazu beigetragen, dass das vorliegende Praxismaterial anschlussfähig an die Bedingungen und Erwartungen der Praxis ist. Dieser Austauschprozess ist gekennzeichnet durch ein gegenseitiges Einlassen auf und gemeinsames Lernen von unterschiedlichen Handlungsstrategien und -logiken: die der Praxis wie auch die der Forschung.

Das Aktionsforschungsprojekt wurde als ein volldigitales Projekt realisiert, um der pandemischen Situation Rechnung zu tragen und Kontakte weitgehend zu minimieren. In Online-Workshops mit pädagogischen Fachkräften und Leitungskräften von Kindertageseinrichtungen (Zielgruppe 1), Kindertagespflegepersonen (Zielgruppe 2) und Fachberatungen (Zielgruppe 3) wurden Erkenntnisse darüber gewonnen, wie es gelingen kann, den Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege unter Pandemiebedingungen umzusetzen. Während der Workshops kamen unterschiedliche Methoden zum Einsatz, mit dem Ziel, Austausch zu initiieren und Erfahrungen aus der Praxis offenzulegen. Die daraus gewonnenen Ergebnisse wurden systematisch aufbereitet und den Teilnehmenden zurückgespielt. Dies bezeichnen Altrichter et al. als Kernphase eines Aktionsforschungsprojekts, in der Daten gesammelt und analysiert sowie Handlungsstrategien entwickelt und in die Praxis umgesetzt werden (2013, S. 807). In einem zirkulären Prozess von Reflexion und Aktion – auch dies ist ein charakteristisches Merkmal von Aktionsforschung – dienen diese Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage für das weitere Vorgehen, auch trugen sie zur Präzisierung des Handlungsleitfadens bei. Nicht zuletzt ist dieser zirkuläre Prozess die Voraussetzung für den Transfer der Arbeitsergebnisse, die gemeinsam mit der Praxis hergestellt werden und die Eingang in die Handreichung finden.

Das Gelingen eines Prozesses - im Sinne von Aktionsforschung - ist jedoch voraussetzungsvoll, denn es bedarf

der Offenheit und Bereitschaft aller Beteiligten, an einem gemeinsamen Projekt zu arbeiten und sich immer wieder (Prinzip der Zirkularität) auf einen alternierenden Prozess von Reflexion und Aktion einzulassen. Aktionsforschung stellt besondere Anforderungen an alle Beteiligten, die offen sein müssen für eine multiperspektivische und multimethodische Herangehensweise. Neben dieser Offenheit benötigt Aktionsforschung auch ein transparentes Offenlegen des eigenen Vorgehens und der daraus resultierenden Erkenntnisse. In einem diskursiven Austausch werden die unterschiedlichen Erfahrungen und Erkenntnisse zueinander in Beziehung gesetzt, alle Forschenden (Praktikerinnen bzw. Praktiker und Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler) kommen darüber in ein Gespräch, aus dem die weiteren Schritte abgeleitet werden. Ein solches Vorgehen ist zudem auf die Bereitschaft angewiesen, sich auf einen mehr oder weniger offenen Prozess einzulassen, ohne im Vorfeld bereits absehen zu können, was am Ende als Ergebnis vorliegen wird. Vor diesem Hintergrund kann gefragt werden, was der Nutzen von Aktionsforschung ist, die durch ihr zirkuläres, partizipatives, multiperspektivisches und multimethodisches Vorgehen durchaus als anspruchsvoll zu bezeichnen ist.

Eine mögliche Antwort auf diese Frage geben Hedi Colberg-Schrader und Marianne Krug¹: „Warum halten wir die Erfahrungen der Erzieher für so wichtig? Weil wir glauben, daß [sic] notwendige pädagogische Reformen im vorschulischen Bereich tragfähiger werden, wenn Erzieher sie wesentlich mitentwickeln und -gestalten.“ (1980, S. 7) Dieses Zitat spiegelt nicht nur ein wesentliches Merkmal von Aktionsforschung wider, die Beteiligung der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson, vielmehr verweist es auf das besondere Potential von Aktionsforschung. Denn es kann begründet vermutet werden, dass die Beteiligung bzw. das Wissen um die Beteiligung der Praktikerinnen bzw. Praktiker maßgeblich dazu beiträgt, dass ein Verfahren angewandt wird, weil seine Praxistauglichkeit und Nützlichkeit bereits im Entwicklungsprozess durch die beteiligten Praxisexpertinnen und -experten kommunikativ validiert wurde.

1 Hedi Colberg-Schrader und Marianne Krug waren Mitarbeiterinnen der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung am Deutschen Jugendinstitut e.V., die das Curriculum Soziales Lernen gemeinsam mit Praktikerinnen bzw. Praktikern entwickelt haben. Das Curriculum Soziales Lernen ist die Grundlage des Situationsansatzes.

Dies trifft auch auf die hier vorgelegte Handreichung zu. So ist davon auszugehen, dass der Diskurs der Workshopteilnehmenden zur Reflektion ihrer pädagogischen Praxis angeregt hat und damit ggf. zur Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz sowie zu einer (weiteren) Verfachlichung der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen beigetragen hat. Aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit ist an dieser Stelle eine abschließende Beurteilung nicht möglich. Insgesamt liefert die Handreichung jedoch Ansätze und Hinweise zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages, die aus der pädagogischen Praxis heraus abgeleitet und theoretisch angereichert wurden und damit nicht zuletzt einen Beitrag zur Sicherung und Entwicklung der Qualität der Kindertagesbetreuung liefern.

1.4 Untersuchungsanlage

Schwerpunkt des Aktionsforschungsprojektes war die Analyse der Bedingungen und Handlungsstrategien zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege während der COVID-19-Pandemie. Der Forschungs- und Entwicklungsprozess folgt dem Ansatz der Aktions- bzw. Handlungsforschung und gestaltet sich als Lern- und Veränderungsprozess sowohl des Forschendenteams als auch der Praxisvertreterinnen bzw. Praxisvertreter. In einem zirkulären Prozess aller Beteiligten wurden Erfahrungen benannt, konkretisiert, permanent neu reflektiert, überarbeitet und weiterentwickelt sowie auf theoretischer Ebene eingeordnet (vgl. Abb. 1).

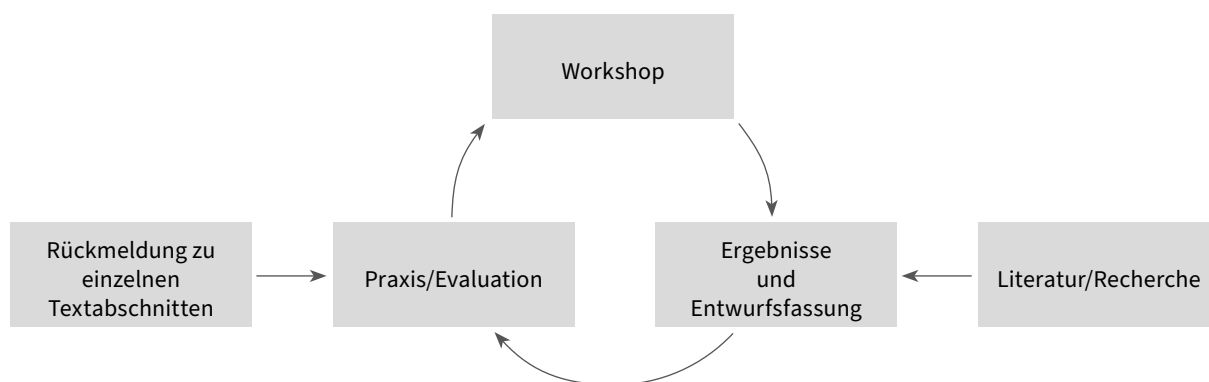


Abbildung 1: Zirkularität des Aktionsforschungsprojektes

Die vorliegende Handreichung ist somit Ergebnis eines intensiven Diskussionsprozesses und dessen Systematisierungen. Gleichsam ist die Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den dargestellten Themen nicht abgeschlossen. Die Zirkularität des Forschungsprozesses bedeutet eine Offenheit und Flexibilität für weitere Ent-

wicklungen. In diesem Sinne ist die Handreichung nicht als abgeschlossenes Produkt zu verstehen, sondern als Grundlage für vertiefende Auseinandersetzungen, die an den Lösungsansätzen der Praxis zur pandemischen Situation ansetzen und darüber hinausgehen können.

1.4.1 Sample

In Workshops mit Expertinnen bzw. Experten in jeweils drei Fokusgruppen wurden Erfahrungen zur Umsetzung der pädagogischen Arbeit während einer Pandemie diskutiert und reflektiert. Jeweils zwei Fokusgruppen zielten auf pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen und je eine Fokusgruppe auf Kindertagespflegepersonen. Somit beruhen die

Aussagen auf insgesamt neun Fokusgruppen. Zur Perspektiverweiterung wurde ein Workshop mit Vertreterinnen der Fachberatungen² während der 2. Workshoprunde durchgeführt, um Abläufe und Handlungsoptionen aus einer weiteren organisationalen Perspektive zu ergänzen.

² Am Workshop für Fachberatungen nahmen ausschließlich Fachberaterinnen teil.

Anzahl der Teilnehmenden in der ...	1. Workshopphase	2. Workshopphase	3. Workshopphase
pädagogische Fachkräfte	39	16	25
Kindertagespflegepersonen	15	12	15
Fachberaterinnen		8	

Tabelle 1: Teilnehmende pro Workshopphase

Zugang zum Feld wurde über mit den Hochschulen kooperierende Praxiseinrichtungen realisiert. In den Fokusgruppen ist die Diversität der Einrichtungslandschaft in Sachsen berücksichtigt, indem pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte aus Einrichtungen verschiedener Träger sowie aus unterschiedlich großen Einrichtungen – im städtischen und ländlichen Raum – einbezogen wurden. Darüber hinaus wurden Kinder-

tagespflegepersonen berücksichtigt, die persönlich angesprochen oder über die Informations- und Koordinierungsstelle Kindertagespflege in Sachsen (IKS) rekrutiert wurden und ebenfalls unterschiedliche Regionen im Bundesland vertreten. Gleiches gilt für die Fachberaterinnen, die in ihrer Zuständigkeit für verschiedene Regionen, Einzugsgebiete und Träger variieren.

1.4.2 Diskussionsleitfaden

Die Diskussionsschwerpunkte in den Expertinnen- und Expertenworkshops sind theoretisch begründet und stehen mit der Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages in engem Zusammenhang (vgl. Tab. 2). Für die Gestaltung pädagogischer Prozesse unter besonderen Hygienemaßnahmen waren insbe-

sondere Rahmenbedingungen (u.a. räumlich, materiell) und alters- und entwicklungsbezogene Aspekte der pädagogischen Arbeit von Bedeutung. Darüber hinaus waren Beratungs- und Unterstützungsbedarfe auf Seiten der pädagogischen Leitung und der Fachberatung relevant.

Fokusgruppe	Schwerpunkte der Expertinnen- und Expertenworkshops
pädagogische Fachkräfte/ Kindertagespflegeperson	<ul style="list-style-type: none"> • Auswirkungen der Bedingungen (räumlich, materiell, personell, organisatorisch) auf die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages • Realisierung von alters- und entwicklungspezifischen Bildungsprozessen • Umsetzung pädagogischer Angebote (intern, extern) • Strategien zum Umgang mit der COVID-19-Pandemie
Fachberatung	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungsbedarfe bei Herausforderungen in der päd. Arbeit (räumlich, materiell, personell, organisatorisch) • (weitere) Strategien zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages • Funktion/Aufgabe von Fachberatung im weiteren Pandemiegesehen

Tabelle 2: Zielgruppen und inhaltliche Schwerpunkte der Workshops

1.4.3 Durchführung

Das Aktionsforschungsprojekt „Herausforderungen für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während der COVID-19-Pandemie“ (Projektlaufzeit: 15.11.2020 – 30.11.2021) wurde zu einem Zeitpunkt realisiert, an dem das gesellschaftliche Leben zum Teil stark eingeschränkt war. Diese Rahmenbedingungen haben sich auf das methodische Vorgehen im Forschungsprojekt ausgewirkt. Der Erfahrungsaustausch mit den pädagogischen Fachkräften, Kindertagespflegepersonen und Fachberatungen in den Workshops wurde volligital geplant und umgesetzt. Nach dem Prinzip der Zirkularität wurden die Aussagen der Teilnehmenden im Anschluss an die Workshops systematisiert und als Entwurfss Fassungen der Praxis zurückgespiegelt. Unter Einbezug der Evaluationen und Rückmeldungen aus der Praxis sowie theoretischer Bezüge wurden wiederum (neue) Fragestellungen für die jeweils folgenden 2. und 3. Workshoprunden formuliert. Diese vorläufigen Ergebnispräsentationen waren dann Ausgangspunkt für die weitere Diskussion und Weiterentwicklung der Handreichung (vgl. Abb. 3).



Abbildung 3: Entwicklungsprozess der Handreichung

Die Workshops fanden im Abstand von ca. zwei Monaten statt und dauerten 2,5 Stunden (vgl. Abb. 4). Insbesondere während der 1. Workshoprunde wurde ausreichend Zeit dafür eingeplant, dass die Teilnehmenden sich mit dem digitalen Workshopformat vertraut machen

konnten. Die Workshops waren didaktisch abwechslungsreich mit einem Wechsel zwischen unterschiedlichen Präsentations- und Diskussionsformaten aufgebaut und wurden durch verschiedene digitale Tools unterstützt.

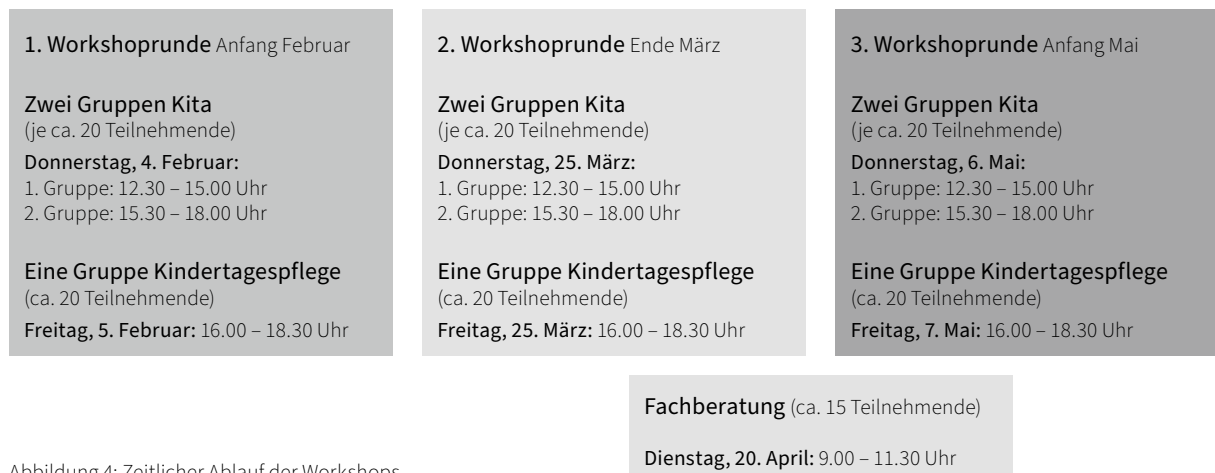


Abbildung 4: Zeitlicher Ablauf der Workshops

1.5 Handreichung zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages

1.5.1 Einordnung

Für die Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen sowie für Kinder und ihre Eltern gingen die Einschränkungen im gesellschaftlichen Leben mit unterschiedlichen Öffnungsgraden der Kindertagesbetreuung einher. Während eine außerfamiliäre Betreuung zum Teil nicht gewährleistet war oder nur als Notbetreuung in Anspruch genommen werden konnte, z.B. von Familien in systemrelevanten Berufen, bedeutete der Übergang vom eingeschränkten Regelbetrieb bis hin zum Regelbetrieb eine Rückkehr zur Inanspruchnahme und damit zur Normalität.

Nach Ergebnissen der Corona-Kita-Studie betrug der durchschnittliche Anteil von betreuten Kindern für die 33. - 38. KW 2020 gemessen am Anteil der betreuten Kinder vor der COVID-19-Pandemie in Sachsen 83 Prozent (81% unter 3-Jährige; 82% der Kinder ab 3 Jahre bis Schuleintritt; vgl. www.corona-kita-studie.de, Abb. 1). Zwar fällt in diesen Zeitraum auch das Ende der Sommerferien, dennoch deuten die Daten darauf hin, dass die Bildungsbeteiligung zumindest zeitweise aufgrund der Pandemie etwas zurückgegangen ist. Zudem geben Einrichtungen an, ihr Gruppenkonzept geändert zu haben. So haben im Vergleich zum März 2020 jeweils ca. 55 Prozent der Kitas mit offenen bzw. teiloffenen Gruppenstrukturen ihre Gruppenstruktur hin zu fester bzw. zu teilweise offener Struktur verändert (ebd., Abb. 4). In Sachsen wie in einigen anderen Bundesländern, war eine Betreuung in Kindertagespflege bereits ab Mitte Mai 2020 (19. KW) wieder möglich. Informationen über Veränderungen der Inanspruchnahme liegen für das Land Sachsen jedoch nicht vor (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie, 2020). Aktuelle Ergebnisse der Corona-KiTa-Studie sprechen dafür, dass Eltern seit den Frühjahrs- und Sommermonaten 2021 wieder auf ein verlässliches Betreuungssystem zurückgreifen konnten. Für Kinder bis zum Schuleintritt liegt die Quote der Inanspruchnahme bundesweit durchschnittlich bei 87% (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie, 2021). Vor diesem Hintergrund der unterschiedlichen Öffnungsgrade der außerfamiliären Kindertagesbetreuung und der damit einhergehenden Herausforderungen an die pädagogische Praxis ist die Handreichung zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages zu verorten. Sie setzt am Verständnis dafür an, welchen Herausforderungen sich pädagogische Fach-

kräfte und Kindertagespflegepersonen gestellt haben und welche Lösungsansätze für diese gefunden werden konnten. Aufgrund der hohen Dynamik, die eine pandemische Situation entwickelt, kann diese Handreichung lediglich einen Ist-Stand zum Projektende abbilden. Sie gibt Anregungen zum Weiterdenken, unterstützt eine kritische und reflexive Auseinandersetzung und liefert damit insgesamt einen Beitrag zur Verfachlichung der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.

Die Handreichung setzt an den Zielgruppen Kind – Eltern – pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson an. Jede Personengruppe stellt sich in pandemischen Situationen besonderen Herausforderungen: Während mit einem fehlenden außerfamiliären Betreuungsangebot u.a. für Kinder weniger Sozialkontakte mit Peers bzw. Bezugspersonen einhergehen, ein geringerer Bewegungsradius aufgrund eingeschränkter bzw. fehlender Freizeitaktivitäten erlebt wird und sich unter Umständen die Anzahl von Bildungsgelegenheiten reduziert, stehen Eltern vor der Aufgabe, den beruflichen Anforderungen bei gleichzeitiger Betreuung ihres Kindes bzw. ihrer Kinder gerecht zu werden. Darüber hinaus können sie mit finanziellen Sorgen bzw. Sorgen um den Arbeitsplatz, Überforderungserleben im häuslichen Umfeld und fehlenden bzw. eingeschränkten Sozialkontaktmöglichkeiten belastet sein. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind dagegen mit dem Auftrag eines qualitativ hochwertigen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots unter veränderten organisatorischen Rahmenbedingungen konfrontiert.

Dem gegenüber stehen positive Erfahrungen von Kindern – Eltern – pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen, die von qualitativ hochwertigen

Interaktionen in der Familie und in kleineren Betreuungsgruppen berichten. Das Zurückgeworfensein auf den familialen Kontext kann ebenso wie eine geringere Fachkraft-Kind-Relation (neue) Spielräume für gemein-

same Erlebnisse, intensive Interaktionen und das Erkunden und Explorieren eröffnen und damit Anlass für Bildungs- und Entwicklungsprozesse sein.

1.5.2 Überblick über die Handreichung

Die Handreichung widmet sich den genannten Zielgruppen in insgesamt fünf thematischen Kapiteln. Ausgangspunkt der Diskussion ist der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (§22 KJHG). Damit steht zunächst die *Gestaltung von Bildungsgelegenheiten* und damit das Kind im Mittelpunkt der Betrachtung. Dabei werden Bedürfnisse von Kindern, die Gestaltung von Schlüsselsituationen, strukturierte Aktivitäten, Projektarbeit, Vorschularbeit, die räumliche Gestaltung ebenso diskutiert wie die Beachtung des Kindeswohls und Kindesschutzes. Wie pädagogische Fachkräfte und Kindertagespersonen in spezifischen Situationen interagieren (können), ist Gegenstand dieses Kapitels.

Die Gestaltung einer konstruktiven *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen* ist die Grundlage für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit. Insbesondere in pandemischen Zeiten mit reduzierten persönlichen Kontakten stellt sich die Frage, wie diese Partnerschaft realisiert werden kann. Dafür werden unterschiedliche Formen der analogen und digitalen Kommunikation diskutiert.

Eine Triangulation der Kind- und Elternperspektive mit der Perspektive pädagogischer Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen wird in *Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten* vorgenommen. Transitionen bzw. Übergänge beschränken sich dabei nicht auf den Wechsel von der familialen in die außerfamiliale Betreuung, sondern schließen Übergänge zwischen Betreuungsformen (Kindertagespflege – Kindertagesbetreuung; Krippe – Kindergarten; Kindertageseinrichtung - Grundschule), zwischen Gruppen und im Alltag (Mikrotransitionen) ein.

Die konkreten Interaktionen von Kind, Eltern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen finden unter jeweils spezifischen organisatorischen Rahmenbedingungen statt. Für die Sicherstellung der Abläufe sind in Kindertageseinrichtungen Leitungskräfte verantwortlich. Fachverbände, Interessenverbände bzw. Koordinierungsstellen können vergleichbare Aufgaben für Kindertagespflegestellen übernehmen. Das Kapitel *Führen, Leiten und Beraten in Kindertageseinrich-*

tungen und Kindertagespflege setzt sich mit dieser institutionellen Perspektive auseinander und diskutiert, unter welchen organisationalen Rahmenbedingungen die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages gelingen kann.

Damit insbesondere unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die in der Regel mit Unsicherheiten verbunden sind, die Qualität der pädagogischen Arbeit sichergestellt ist, stellt *Beratung, Begleitung und Unterstützung durch Fachberatung* ein Angebot zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung dar. Die Kontaktpflege und Erreichbarkeit via analoge bzw. digitale Formate ist dabei eine entscheidende Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit des Unterstützungssystems.

Die Handreichung versteht sich als ein Beitrag zur Debatte um die Sicherung und Entwicklung der Qualität im System Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). In *Einordnung und Ausblick* erfolgt die Zuordnung in den Qualitätsdiskurs. Gleichzeitig werden Grenzen des Projektes, Perspektiven für weitere Untersuchungen und offene Fragen aufgezeigt. Nicht zuletzt wird auf die besonderen Erfordernisse des *Datenschutzes in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege* eingegangen.

1.5.3 Arbeit mit der Handreichung

Die Handreichung zielt auf die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages und fokussiert dabei die Sicherung und Weiterentwicklung pädagogischer Praxis unter pandemischen Bedingungen. Dabei richtet sie sich an pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen und liefert darüber hinaus Hinweise für Beratung, Begleitung und Unterstützung von Fachberatungen sowohl auf individueller Ebene als auch auf der Ebene des Teams. Die Kapitel nehmen die Perspektiven Kind – Eltern – pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen mit unterschiedlichen Akzentsetzungen ein. Dabei werden jeweils vier Aspekte thematisiert (vgl. Abb. 5):

1. Theoretische Rahmung

Die Kapitel beginnen jeweils mit einer theoretischen Einordnung. Dabei werden aktuelle theoretische Diskurse angerissen und ggf. durch Definitionen bzw. zentrale Beschreibungen ergänzt. Diese themenbezogenen Begründungszusammenhänge ordnen die folgenden Aussagen der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ein und unterstreichen deren Bedeutung für die Qualitätssicherung und -entwicklung pädagogischer Arbeit. Gleichzeitig dienen sie als Reflexionsrahmen für die eigene pädagogische Praxis und stärken fachlich fundiertes Handeln (von Spiegel 2013, S. 85).

2. Besonderheiten unter pandemischen Bedingungen

Die pädagogische Praxis in den Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen vollzieht sich innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen. Veränderte gesellschaftliche Bedingungen während einer Pandemie sind mit Herausforderungen verbunden, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Auf diese Besonderheiten wird im Kontext der behandelten Themen eingegangen. In der Regel wurden die genannten Aspekte von den Teilnehmenden der Workshops in die Diskussion eingebracht. Sie zeigen damit im besonderen Maß auf, mit welchen Herausforderungen sich pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen während der COVID-19-Pandemie konfrontiert sehen. Gleichzeitig lenken sie die Aufmerksamkeiten auf ausgewählte Aspekte, die vor dem Hintergrund von Qualitätssicherung und -entwicklung einer fachlichen Orientierung dienen

und zur Reflexion und Weiterentwicklung anregen.

3. Beispiele aus der Praxis

Im Rahmen des Aktions- und Handlungsforschungsprojektes haben die pädagogischen Fachkräfte, Leitungskräfte und Kindertagespflegepersonen Beispiele für ihr Handeln aus der pädagogischen Praxis berichtet und Einblicke in organisatorische Arbeitsabläufe gegeben. Die aufgeführten Beispiele berichten über Lösungsansätze unter gegebenen Rahmenbedingungen. Nicht alle genannten Beispiele sind für andere Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen gleichermaßen praktikabel. Zudem haben pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen in anderen Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen ggf. andere Lösungen gefunden. Die aufgeführten Beispiele sind daher nicht erschöpfend, sondern als Anregung für die eigene pädagogische Praxis gedacht und können vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen und eigener theoretischer oder erfahrungsspezifischer Wissensbestände angepasst und weiterentwickelt werden.

4. Arbeitsmaterialien: Einschätzbogen, Reflexionsbogen

Die Arbeitsmaterialien stellen wesentliche Instrumente für die Entwicklung der eigenen Praxis dar. Sie fokussieren die unterschiedlichen Perspektiven Kind, Eltern, pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen mit Blick auf die individuelle pädagogische Praxis

als auch die pädagogische Praxis als Team sowie ggf. organisatorische Rahmenbedingungen und weiterführende Aspekte. Der Einschätzbogen ist sowohl kriteriengeleitet als auch diskursiv angelegt und dient dazu, die aktuelle Praxis zu beurteilen und gleichzeitig als Grundlage für individuelle Reflexionen und Teamdiskurse. Der Reflexionsbogen (vgl. Kap. 7.1 *Einordnung und Ausblick*) kann als Diskussionsgrundlage für eine weiterführende vertiefende Auseinandersetzung und zum Finden von Lösungsansätzen in der Praxis herangezogen werden. Die vorgelegten Arbeitsmaterialien dienen der begleitenden Unterstützung zur Qualitäts-

sicherung und -entwicklung pädagogischer Praxis. Die Materialien stehen nicht für sich, sondern sind Teil einer inhaltlichen Auseinandersetzung um die Sicherung und Entwicklung der Qualität Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Sie geben Anregungen für die Gestaltung pädagogischer Praxis unter pandemischen Bedingungen, sind aber ebenso als Qualitätsentwicklungsinstrument angelegt, das auch über die Pandemie hinaus seine Gültigkeit besitzt. Darüber hinaus empfiehlt es sich, weitere Instrumente und Konzepte in Überlegungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in die Diskussion einzubeziehen.

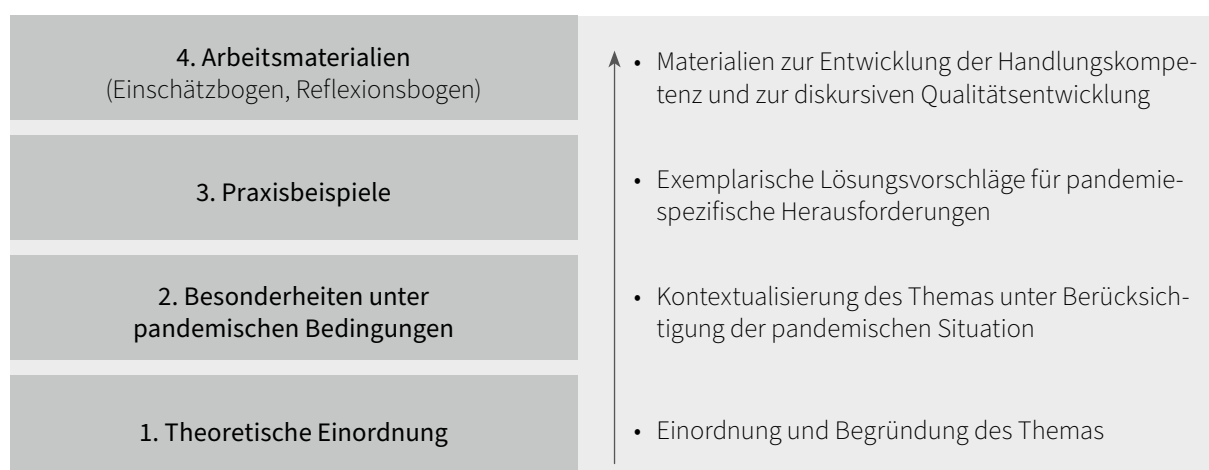


Abbildung 5: Aspekte zur Arbeitsweise mit den Themen der Handreichung

1.5.4 Die einzelnen Arbeitsmaterialien

Einschätzbögen

Die Einschätzbögen, die in jedem Kapitel zu finden sind, stellen den kriteriengeleiteten Teil der Arbeitsmaterialien dar. Sie ermöglichen einen kompakten Überblick über wesentliche Eckpunkte bzw. pädagogische Grundannahmen und Prinzipien zur Bearbeitung des in den einzelnen Einschätzbögen fokussierten Themas. Die unter anderem auf der Grundlage der Workshops zusammengetragenen und durch wissenschaftliche Recherche ergänzten Kriterien beschreiben sowohl pandemiespezifische als auch

generalistische, das bedeutet von der pandemischen Situation unabhängige Merkmale pädagogischer Praxis. Die Einschätzbögen können sowohl vor, als auch nach Austauschprozessen in kleinen Gruppen bzw. Teams oder Arbeitsgruppen im Bereich der Kindertagespflege genutzt werden. Für die Arbeit mit den Einschätzbögen ist zu beachten, dass das Negieren einzelner Kriterien nicht mit einer geringeren Qualität einhergehen muss, da die Kriterien zwar wichtige Orientierungspunkte darstellen, aber immer im jeweiligen Kontext und Prozess betrachtet werden müssen. Von besonderer Bedeutung

für die Arbeit mit den Einschätzbögen ist zudem, dass sie nicht die Gesamtheit des jeweiligen Themas erfassen und nicht als alleinige Qualitätsprüfung genügen.

Reflexionsbogen

Der Reflexionsbogen ist zunächst als Unterstützung für die Selbstreflexion von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen themenunspezifisch konzipiert - ausgenommen der Reflexionsbogen zu Bedürfnissen von Kindern (vgl. Kap. 2.1 *Bedürfnisse von Kindern*, S. 28) sowie der Reflexionsbogen zu Aufgaben von Leitungskräften (vgl. Kap. 5.1 *Aufgaben von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*, S. 133) - und dient in einem nächsten Schritt als Grundlage für einen teaminternen Austausch, an dessen Abschluss grundlegende Ableitungen für die weitere Handhabung des Themas stehen können. Grundannahme des Bogens ist, dass

Reflexion ein „wesentlicher Motor professioneller Handlungskompetenz“ (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014, S. 23) und nachhaltige Qualitätsentwicklung ein Konstrukt aller Beteiligten ist (Klug & Kratzmann, 2018, S. 71). Dem fachlichen und über den Reflexionsbogen strukturierten Austausch innerhalb von Teams in Kindertageseinrichtungen oder Arbeitsgruppen von Kindertagespflegepersonen kommt eine besondere Bedeutung zu, da es hier um einen multiperspektivischen Austausch geht, durch den die eigenen Perspektive, Wahrnehmung oder auch Bewertung des fokussierten Themas durch andere (alternative) Perspektiven erweitert wird. Dadurch werden Lern- und Verfachlichungsprozesse angestoßen, die zu einer Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität beitragen (können). Daher kann der Bogen entweder innerhalb von Teams von Kindertageseinrichtungen, zwischen mehreren Kindertagespflegepersonen wie auch auf Leitungs- oder Fachberatungsebene genutzt werden

Hinweise zur Verwendung der Einschätz- und Reflexionsbögen:

Vorbereitung:

- Im Sinne der Selbstreflexion sollte zunächst jede beteiligte Person einen Einschätzbogen und einen Reflexionsbogen erhalten bzw. zur Verfügung haben.
- Es sollten Verabredungen für die Zusammensetzung der Reflexionsgruppe getroffen werden, z.B. Kleinteam oder Arbeitsgruppe von Kindertagespflegepersonen.
- Für die Reflexionsrunde bzw. den Austauschprozess sollte eine Moderation festgelegt werden.
- Die zur Verfügung stehende Zeit sollte festgelegt werden (je nach Thema ca. 30-45 Minuten).
- Das Format – digital oder analog – sollte im Vorfeld abgestimmt werden.

Möglicher Ablauf eines gemeinsamen Austauschprozesses:

1. Alle am Austauschprozess beteiligten Personen notieren sich ihre Gedanken zu den gestellten Reflexionsfragen (Selbstreflexion).
2. Es wird eine Moderatorin bzw. ein Moderator festgelegt. Hier kann es sinnvoll sein, dass jede bzw. jeder einmal diese Rolle übernimmt.
3. Die beteiligten Personen stellen sich ihre Gedanken nacheinander vor. Hierbei sollte auf Kommentierungen verzichtet werden. Die Moderatorin bzw. der Moderator achtet auf Einhaltung dieser Vorgabe.
4. Auf der Basis der vorgestellten Gedanken werden gemeinsam Ableitungen für Veränderungsprozesse und Vereinbarungen besprochen. Die Moderatorin bzw. der Moderator kann an geeigneter Stelle Nachfragen zur Vertiefung bestimmter Themen stellen.
5. Gemeinsam getroffene Ableitungen werden festgehalten. Hier übernimmt die Moderatorin bzw. der Moderator die Aufgabe der Dokumentation. Ein Zeitpunkt zur Überprüfung der getroffenen Vereinbarungen wird bestimmt.

2 Gestaltung von Bildungsgelegenheiten

2.1 Bedürfnisse von Kindern

Die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder gehört zum Selbstverständnis von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen. Grundlage dafür ist die Annahme, dass es Kindern erst dann möglich ist, sich in das soziale Miteinander zu begeben und Bildungsinhalte aufzunehmen, wenn sie zum einen glücklich und zufrieden sind und zum anderen ihre Bedürfnisse wahrgenommen werden und eine dem Entwicklungsstand angemessene Befriedigung erfahren (Schmitz, 2018, S. 36 f.; Wendewart & Hohmann, 2021, S. 18 ff.). Vor diesem Hintergrund stellen die hier vorgestellten Überlegungen eine wesentliche Grundlage für diese Handreichung dar.

Eine mögliche Orientierung für die pädagogische Praxis bieten Berry Brazelton und Stanley Greenspan (2002).¹ Sie gehen davon aus, dass folgende sieben Grundbedürfnisse von Kindern unverzichtbar für die Entwicklung einer emotional stabilen, willensstarken, empathischen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit sind. Dazu gehört das Bedürfnis nach:

1. beständigen und liebevollen Beziehungen,
2. körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit,
3. individuellen Erfahrungen,
4. entwicklungsgerechten Erfahrungen,
5. Grenzen und Strukturen,
6. stabilen Gemeinschaften und kultureller Kontinuität sowie
7. einer sicheren Zukunft für die Menschheit.

Die Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Kinder in pandemischen Situationen ist von besonderer Bedeutung, insbesondere dann, wenn es zu einem wiederholten Wechsel zwischen unterschiedlichen Öffnungsgraden in der Betreuungssituation, z.B. Notbetreuung und eingeschränktem Regelbetrieb, kommt. Im Folgenden werden die Bedürfnisse von Kindern mit Bezug zur pandemischen Situation betrachtet.



¹ Neben den sieben Grundbedürfnissen von Brazelton und Greenspan (2002) gibt es zahlreiche weitere Annäherungen an kindliche oder menschliche Grundbedürfnisse. So zum Beispiel die Bedürfnispyramide von Maslow (Schmitz, 2018, S. 36 f.; Wendewart & Hohmann, 2021, S. 18 ff.; Maslow, 2021) oder die psychischen Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, Selbstbestimmung) nach Deci und Ryan (1993).

Das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen


Unter pandemischen Bedingungen kann das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen sowohl innerhalb von Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflege als auch innerhalb von Familien eingeschränkt sein. So kann es innerhalb der Familien dazu kommen, dass Eltern starker Belastung ausgesetzt sind, die u.a. durch Unsicherheiten bzgl. ihrer wirtschaftlichen Lage oder eine Gleichzeitigkeit von Erwerbsarbeit und Kinderbetreuung zuhause entstehen kann. Dies kann mitunter zu autoritäreren Erziehungsstilen führen und sich auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirken (Baumann, Berghäuser, Bolz & Martens, 2021, S. 13 f.). Neben innerfamiliären Beziehungen können sich auch die

Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen aus den Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen verändern. Zeitweise Schließungen oder eingeschränkte Öffnungen erschweren den Kontakt zwischen Kindern und Erwachsenen als Bezugspersonen aus Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen sowie den Kontakt zwischen befreundeten Kindern. Vor diesem Hintergrund ist es Teil der pädagogischen Arbeit, Familien nach Möglichkeit zu unterstützen und zu entlasten, selbst Kontakt zu den Kindern zu halten sowie Kontakt zwischen den Kindern zu ermöglichen, z.B. über Telefonate, Videokonferenzen, Briefe oder Zaungespräche.

Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit

Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und körperlicher Sicherheit ist unter pandemischen Bedingungen offenkundig und unmittelbar betroffen (vgl. Kap. 2.7 Kindeswohl und Kinderschutz). Neben der Gefahr einer möglichen Infektion kann es auch dazu kommen, dass die Grundversorgung der Kinder durch mögliche Ausgangssperren, angeordnete Quarantäne oder Einkommensverlust der Eltern nicht sichergestellt werden kann oder Eltern aufgrund ihrer persönlichen Situation ein unangemessenes Erziehungsverhalten ausüben.

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen können innerhalb ihrer unmittelbaren Arbeit mit den Kindern zum einen eine Grundversorgung teilweise sicherstellen, wichtige Einschätzungen mit Blick auf Kindeswohlgefährdungen vornehmen und sind zudem gefordert, ihre eigene pädagogische Praxis in Bezug auf grenzwahrendes und grenzverletzendes Verhalten zu reflektieren. Zum anderen können sie Familien direkt oder indirekt, ggf. durch Vernetzung mit anderen Hilfesystemen, unterstützen.



Wenn man Entwicklungspotential plötzlich wieder davonrauschen sieht, was mal da war. Entwicklungen bei Kindern, die Probleme hatten mit der Reinlichkeit, die so gut bearbeitet wurden, dass es gut händelbar war, das kommt plötzlich wieder.

Das Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen

Individuelle Erfahrungen können möglicherweise durch eingeschränkte Bewegungsfreiheiten, erschwerte Beziehungsgestaltungen sowie den Wegfall kultureller Angebote (deutlich) begrenzt sein. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen stehen mit Blick auf dieses Grundbedürfnis vor der Herausforderung, mögliche Freiheiten wie bedürfnisorientiertes Schlafen oder interessengeleitetes Spielen unter veränderten Rahmenbedingungen neu denken zu müssen. So sind

pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen zum einen gefordert, einen Alltag innerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle zu gestalten, der individuelle Erfahrungen für die Kinder ermöglicht, und zum anderen Eltern im Zuge der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft dahingehend zu unterstützen, individuelle Erfahrungen auch innerhalb ihrer Familie für die Kinder zu ermöglichen.

Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen

Kinder benötigen je nach Entwicklungsstand und Interessen individuelle Erfahrungen, die sie in ihren Kompetenzen bestärken und zu deren Erweiterung herausfordern. Hierfür benötigen insbesondere jüngere Kinder die Unterstützung Erwachsener, welche die Interessen und Kompetenzen der Kinder erkennen, Anregungen zu deren Erweiterung geben und einen Rahmen schaffen, in welchem die Kinder autonom handeln können. Unter pandemischen Bedingungen stehen Erwachsene vor der Herausforderung, selbst stärker belastet zu sein, was die Bereitschaft zu dieser Form der Begleitung mindern kann. Darüber hinaus verändern sich die An-

forderungen an pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen unter pandemischen Bedingungen. Dies betrifft sowohl die zu bearbeitenden Aufgaben als auch die Rahmenbedingungen vor Ort, was die entwicklungsgerechte Begleitung von Kindern erschweren kann. Nichtsdestotrotz gehört es zu den zentralen Aufgaben von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen, Impulse für Kinder – sowohl mit als auch ohne Anspruch auf Notbetreuung – entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihren Interessen anzubieten, zu gestalten und diese dabei zu begleiten.

Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen

Unter pandemischen Bedingungen kann sich der Alltag der Kinder sowohl innerhalb als auch außerhalb ihrer Familien stark verändern. Neben einem möglichen Wegfall der Betreuung in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen verändert sich oftmals auch die Tagesstruktur im familialen Umfeld (Baumann et al., 2021, S. 16). Auch innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen kann es bspw. aufgrund von Hygienevorschriften zu einer Veränderung des Tagesablaufes und der gewohnten Rhythmen kommen. Vor diesem Hintergrund sind pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen gefordert, innerhalb ihres

pädagogischen Alltags gemeinsam mit den Kindern neue und an den Kindern orientierte Strukturen zu entwickeln und zu etablieren. Darüber hinaus können auch gegenüber den Eltern die Bedeutung von verlässlichen Strukturen innerhalb der Familien kommuniziert und Eltern im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bei der Umsetzung unterstützt werden.

Das Bedürfnis nach stabilen Gemeinschaften und kultureller Kontinuität

Alle genannten Bedürfnisse und deren Befriedigung sind wesentlich von der Stabilität des sozialen und kulturellen Netzwerkes abhängig (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 269). Unter pandemischen Bedingungen sind diese Netzwerke größeren Veränderungen unterworfen. So können Treffen im sozialen Umfeld entfallen oder eingeschränkt sein. Zudem können sich Kommu-

nikationsformen verändern, unter anderem durch verstärkte Nutzung von digitalen Kommunikationsformen oder mögliche Abstandsregelungen im Alltag. Vor diesem Hintergrund sind Erwachsene gefordert, Veränderungen kindgerecht zu erklären und gemeinsam mit Kindern neue bzw. andere Formen der Kommunikation zu entwickeln und zu erproben.

Das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft für die Menschheit

Das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft für die Menschheit formulieren Brazelton und Greenspan „als ein übergreifendes Bedürfnis, das mit all den übrigen aufs Engste zusammenhängt“ (2002, S. 297). Hierbei stehen Erwachsene besonders in der Verantwortung, sich (globalen) Herausforderungen gemeinschaftlich zu stellen, um den kommenden Generationen eine sichere Zukunft zu ermöglichen. Eine solche globale Herausforderung stellt eine Pandemie dar, die auch Kinder

bewusst und nah miterleben. Ein verantwortungsvoller und gewissenhafter gesellschaftlicher Umgang und das Sichern von körperlichen Grundbedürfnissen sowie das Aufgreifen von Ängsten und Themen von Kindern diesbezüglich sind hierbei essentiell. Daraus ergibt sich für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Verantwortung, die aktuelle Situation zu thematisieren und sich damit direkt und konstruktiv auseinanderzusetzen.



 **Einschätzung: Bedürfnisse von Kindern**

Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen:	ja	eher ja	eher nein	nein
Haben alle Kinder (auch Kinder ohne Anspruch auf Betreuung in einer Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege) regelmäßigen Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben die Kinder innerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle konstante Bezugspersonen (Kinder und Erwachsene)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird der Kontakt zwischen den Kindern inner- und außerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle gefördert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird der Kontakt zwischen den Kindern unterschiedlicher Gruppen bzw. Bereiche gefördert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Bedürfnisse der Kinder gegenüber Eltern regelmäßig thematisiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Eltern bei Bedarf unterstützt, um Bedürfnisse der Kinder sicherzustellen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit:	ja	eher ja	eher nein	nein
Gibt es Anzeichen dafür, dass die körperliche Unversehrtheit und Sicherheit eines Kinder in seiner Familie nicht sichergestellt werden kann?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist in der pädagogischen Praxis gegenüber jedem einzelnen Kind ein grenzwahrendes bzw. grenzreflektierendes Verhalten gewährleistet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Bedürfnis nach individuellen bzw. entwicklungsgerechten Erfahrungen:	ja	eher ja	eher nein	nein
Wird in der aktuellen (pandemischen) Situation systematische Beobachtung bzw. pädagogische Diagnostik mit etablierten Instrumenten bzw. Verfahren durchgeführt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommen in der aktuellen (pandemischen) Situation Beobachtungsverfahren zur Entwicklungsbegleitung zum Einsatz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Themen und Interessen der Kinder innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung aufgegriffen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen:	ja	eher ja	eher nein	nein
Gibt es innerhalb der Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestelle klare und den Kindern bekannte Strukturen und Regeln?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden diese Strukturen und Regeln gemeinsam mit den Kindern entwickelt und mit ihnen überarbeitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Bedürfnis nach stabilen Gemeinschaften und kultureller Kontinuität:	ja	eher ja	eher nein	nein
Werden gesellschaftliche (pandemiespezifische) Veränderungen gemeinsam mit den Kindern besprochen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Veränderungen innerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle gemeinsam mit den Kindern besprochen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird der Zusammenhalt der gesamten Kindertageseinrichtung (bereichsübergreifend und mit den Familien) bzw. Kindertagespflegestelle gefördert und für die Kinder erlebbar gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft für die Menschheit:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind die existenziellen Grundfragen (z.B. Ängste und Themen) der Kinder bezüglich der pandemischen Situation bekannt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden diese gemeinsam mit den Kindern erkundet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden diese Themen aufgegriffen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Reflexionsbogen zu Bedürfnissen von Kindern

• Welche der folgenden Grundbedürfnisse sind in Ihren Augen zurzeit am stärksten eingeschränkt?

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen | <input type="checkbox"/> |
| 2. Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit | <input type="checkbox"/> |
| 3. Das Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen | <input type="checkbox"/> |
| 4. Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen | <input type="checkbox"/> |
| 5. Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen | <input type="checkbox"/> |
| 6. Das Bedürfnis nach stabilen kulturellen Umfeldbedingungen | <input type="checkbox"/> |
| 7. Das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft für die Menschheit | <input type="checkbox"/> |

• Inwieweit ist die Beschränkung dieser Grundbedürfnisse „veränderbar“ im Rahmen Ihrer pädagogischen Möglichkeiten?

• Welche drei Grundbedürfnisse sind für Sie in Ihrer Praxis von besonderer Bedeutung und warum?

• Sammeln Sie die drei Grundbedürfnisse, die Sie in den Blick nehmen wollen.

• Wie können Sie innerhalb der aktuellen pädagogischen Arbeit diese Grundbedürfnisse stärker in den Fokus nehmen?

• Wie können wir Familien dabei unterstützen, diesen Grundbedürfnissen mehr Beachtung zu schenken?

Weitere Impulse zum Weiterdenken sind in *Kap. 7.1 Einordnung und Ausblick* zu finden.

2.2 Tagesstruktur

Der Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflegestelle ist strukturiert durch einzelne Ereignisse und typische Situationen. Von besonderer Bedeutung sind dabei regelmäßig wiederkehrende Situationen, die relativ gleichförmig und ritualisiert ablaufen und unabhängig vom pädagogischen Konzept oder Ansatz sind, so genannte Schlüsselsituationen. Schlüsselsituationen² bieten alltagsintegrierte Anlässe und spezifische Herausforderungen für Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern. Dabei können unterschiedlichste Themen der Kinder von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen aufgegriffen, pädagogisch gestaltet und begleitet werden. In Schlüsselsituationen werden Interessen und (Entwicklungs-)Themen von Kindern deutlich. Auch wenn sich diese in ihrer konkreten Umsetzung in den einzelnen Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen unterscheiden, so ist es doch eine wesentliche Aufgabe aller pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen, diese kind- und bedürfnisorientiert zu gestalten.

Typische, den Tagesablauf strukturierende Situationen können sein:

- Ankommen und Abholen der Kinder,
- strukturierte Aktivitäten (wie bspw. Kinderkreise, Angebote etc.),
- Mahlzeiten,
- Ruhen und Schlafen,
- Übergänge im Tagesablauf,
- Körperpflege sowie
- freies Spiel/Spielen.

Weder die Erzieher noch die Leitung hat sich darüber überhaupt mal Gedanken gemacht, ob das hätte mal Sinn gemacht, dass man innerhalb der Pandemiegruppen mal sagt ‚okay, wir lösen jetzt die Strukturen einfach mal auf und sagt wir strukturieren einfach mal neu, nach Alter z.B.‘.

Unter pandemischen Bedingungen können einerseits durch die Verschiebung von Abläufen herausfordernde Alltagssituationen entstehen. Andererseits ist es möglich, dass auch neue Freiräume entstehen, welche für die pädagogische Arbeit genutzt werden können. Wenn beispielsweise eine Kindergruppe früher zum Mittagessen geht, kann die Zeit im Anschluss für Entspannungsrituale genutzt werden. Mit einer solchen Neustrukturierung des Tagesablaufes

sind insbesondere Kindertageseinrichtungen konfrontiert, die nach einem offenen oder teiloffenen Konzept arbeiten, da sie unter pandemischen Bedingungen stärker von Auflagen betroffen sind, die ein Arbeiten in festen Gruppen vorschreiben. Auf Kindertageseinrichtungen, die bereits vor der Pandemie stärker gruppenbezogen gearbeitet haben, wirken sich die genannten Veränderungen hingegen in weit geringerem Maße aus.

Um einen möglichst kind- und bedürfnisorientierten Tagesablauf zu gewährleisten, sind Absprachen im Team und zwischen Bereichen bzw. Gruppen essentiell, z.B. in Hinblick auf die zeitlich versetzte Nutzung gemeinsamer Räume wie Garten oder Kinderrestaurant.



Diese Organisation: Wie organisiere ich mich und mein Bildungsangebot oder Spiel? [...] Das fällt mir schwer!

² Die Verwendung des Begriffs Schlüsselsituation orientiert sich an Tov, Kunz & Stämpfli (2013) und ist hier in Abgrenzung zu einem Verständnis von Schlüsselsituationen zu sehen, wie es im Situationsansatz (Preissing & Heller, 2009) zugrunde gelegt wird.

Situationen des Ankommens und Abholens

Unter pandemischen Bedingungen verändern sich oftmals die Situationen des Ankommens und Abholens. So ist es unter Umständen möglich, dass Eltern bei der Ankunft in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflegestelle ihr Kind nur in die Garderobe oder bis auf das Gelände, nicht aber in die Räumlichkeiten begleiten dürfen. Diese veränderte Form des Ankommens erfordert neue Rituale für die Kinder und Eltern sowie geeignete Rahmenbedingungen von Seiten der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegeperson. Ähnlich ist es auch beim Abholen der Kinder, wenn Eltern diese an der Tür der Einrichtung in Empfang nehmen müssen (vgl. Kap. 4 *Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten*).



IM FOKUS

KINDERTAGESEINRICHTUNG

Garderoben- und Gartenzeit

Oft teilen sich zwei oder mehrere Gruppen eine gemeinsame Garderobe. Durch das Gebot der Kontaktreduzierung sollen die Kinder im Verlauf des Tages möglichst nicht über einen längeren Zeitraum aufeinandertreffen. Eine Regelung über die Nutzung der Garderobenräume und des Gartens oder anderer gemeinsam genutzter

Räume in der Einrichtung kann notwendig sein (vgl. Kap. 4 *Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten* sowie Kap. 2.6 *Strukturierung von Gruppen und räumliche Gestaltung in Kindertageseinrichtungen*).

Mahlzeiten

Haben Kindertageseinrichtungen nur einen gemeinsam genutzten Raum zum Essen, z.B. ein Kinderrestaurant oder eine kleine Mensa, kann es durch die notwendige gestaffelte Nutzung dieses Raumes zu veränderten Essenszeiten für die verschiedenen Gruppen oder Bereiche kommen. So kann es passieren, dass manche Gruppen wesentlich früher zu Mittag essen, während andere erst spät die Mahlzeit zu sich nehmen können. Auch kann es zur Umsetzung der Hygienevorschriften

Der einzig positive Punkt: Wir sind aktuell gezwungen quasi im Zimmer zu frühstücken [...]. Von den Erziehern haben sich jetzt schon viele geäußert dazu, dass es so viel entspannter ist, in den Zimmern zu essen.

möglich sein, dass Kinder sich nicht mehr selbstständig Essen aus Schüsseln oder von einem Buffet entnehmen können.

BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Ausweichen auf andere Räume

Einige Kindertageseinrichtungen nutzen die Möglichkeit, im Gruppenzimmer, im Außengelände oder in anderen zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten zu Mittag zu essen bzw. Mahlzeiten einzunehmen, was den zeitlichen Ablauf entzerren und so zu einer entspannten und bedürfnisorientierten Atmosphäre beitragen kann.

Mittagsruhe

Je nach Uhrzeit, zu der das Mittagessen eingenommen wird, können zeitliche Freiräume vor oder nach dem Essen entstehen. Diese Freiräume werden von pädagogischen Fachkräften wahrgenommen und für pädagogische Aktivitäten genutzt.

Massagegeschichten zur Ruhezeit

Um mit den Kindern ruhig und entspannt in die Mittagsruhe zu starten, setzen pädagogische Fachkräfte Massagegeschichten ein. Dabei können die Kinder sich gegenseitig massieren, wobei unterschiedliche Materialien wie Massagebälle, Tücher oder Federn zum Einsatz kommen können.

Erzähltheater

Eine weitere Möglichkeit, die Zeit direkt vor der Mittagsruhe zu nutzen, ist das Erzähltheater. Hierbei erzählen die Kinder entsprechend der Bildvorlage Geschichten. Diese ruhige Aktivität bietet zusätzlich die Möglichkeit, Fantasie und sprachliche Kompetenzen der Kinder zu erweitern.



 **Einschätzung: Tagesablauf und Schlüsselsituationen**

Garderoben- und Gartenzeit:	ja	eher ja	eher nein	nein
Können die Garderoben zeitlich gestaffelt benutzt werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist es für die Kinder verständlich und (visuell) ersichtlich, wann sie in die Garderobe dürfen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurden die Kinder an der Entscheidung über die parallele oder zeitversetzte Nutzung des Gartens und der Räume beteiligt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Mahlzeiten:	ja	eher ja	eher nein	nein
Gibt es die Möglichkeit, bei Bedarf auf andere Räume auszuweichen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können die Essenszeiten sinnvoll – und unter Berücksichtigung des Hygienekonzeptes – gestaffelt werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurden Kinder und Eltern angemessen über die Veränderung bzgl. der Mahlzeiten informiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können die Kinder sich ihr Essen selbstständig nehmen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

2.3 Strukturierte Aktivitäten

Der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege wird v.a. durch individuelle Bildungsbegleitung und methodisch-didaktisch aufbereitete, strukturierte Aktivitäten umgesetzt. Strukturierte Aktivitäten sind darauf ausgerichtet, den Prozess der Selbstbildung anzuregen, zu ermöglichen und zu unterstützen. In der pädagogischen Praxis bedeutet dies, Bildungssituationen aufzugreifen und/oder zu planen, die den ganzheitlichen und umfassenden Selbstbildungsprozess des Kindes aktiv und selbsttätig ermöglichen (Ellermann, 2017, S. 10 ff.).

Grundlegend steht auch unter pandemischen Bedingungen der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflege im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Dabei stehen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege jedoch vor verschiedenen Herausforderungen, die Einfluss auf die Umsetzung strukturierter Aktivitäten haben. Unter Umständen kann die Umsetzung pädagogischer Konzepte, wie beispielsweise der offenen Arbeit, nur in Teilen möglich sein, u.a. weil die Räume nur bedingt als Themenräume gemeinschaftlich genutzt werden können. Auch können die personellen Ressourcen aufgrund der pandemischen Situation weiter eingeschränkt sein.

Somit fordert die Planung und Umsetzung von strukturierten Aktivitäten insbesondere in Kindertageseinrichtungen ein Neu- und Umdenken der pädagogischen Fachkräfte. Aber auch für Kindertagespflegepersonen kann es aufgrund von geltenden Hygienevorschriften zu Herausforderungen bei der didaktischen Planung und Gestaltung strukturierter Aktivitäten kommen, die ein Neu- und Umdenken erfordern (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend & Bundesministerium für Gesundheit, 2020, S. 17 ff.). Dabei sind flexible und kreative Ideen in Bezug auf die Kommunikation mit den Familien und das Schaffen von Bildungsgelegenheiten für Kinder gefragt.

Die Organisation von Kita-Alltag im Allgemeinen mit Notbetreuungen, mit Schließzeiten, mit Quarantäneregulungen usw., [die] meines Eindrucks nach total fordernd ist, teilweise auch überfordernd ist, und diesen ganzen Bildungsfokus der Einrichtung - der eigentliche Bildungsauftrag [...] der an vielen Punkten runterfällt und das finde ich total schade!



Definitorische Annäherung strukturierte Aktivitäten

In der pädagogischen Praxis findet sich eine Vielzahl an Begrifflichkeiten wieder, z.B. Bildungsarbeit oder Angebote, die in dieser Handreichung unter dem Begriff strukturierte Aktivitäten zusammengefasst werden.

Strukturierte Aktivitäten bezeichnen dabei pädagogische Aktivitäten, die unter methodisch-didaktischen Aspekten aufbereitet werden und der Anregung von Selbstbildungsprozessen von Kindern dienen. Sie verfolgen die Absicht, die Entwicklung der Kinder in jeweils ausgewählten Entwicklungsbereichen gezielt und bewusst anzuregen. Die Selbstbildung des Kindes erfährt dabei in der institutionellen Umgebung bzw. Kindertagespflege vielfältige Unterstützung (Andres & Laewen, 2021, S. 45 ff.).

Eine wesentliche Grundlage für eine differenzierte, entwicklungsangemessene und passgenaue Förderung und Begleitung von Kindern ist die systematische Beobachtung bzw. pädagogische Diagnostik. Hier können unterschiedliche Verfahren der Beobachtung und Dokumentation angewandt werden.³

³ An dieser Stelle soll nicht auf einzelne Verfahren eingegangen werden. Einen guten Überblick über unterschiedliche Verfahren bieten beispielsweise Viernickel & Völkel (2009) sowie Mischo, Weltzin & Fröhlich-Gildhoff (2011) oder auch die Broschüre „Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation“ des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (2017).

2.3.1 Möglichkeiten strukturierter Aktivitäten mit Kindern innerhalb der Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegestelle während der Notbetreuung

Im Rahmen der Notbetreuung verändern sich innerhalb der Kindertageseinrichtung die Rahmenbedingungen. Neben den räumlichen und strukturell-organisatorischen Veränderungen, die Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit haben, sind es vor allem auch Änderungen hinsichtlich der Kinderzahl, da nicht alle Kinder einen Anspruch auf Notbetreuung haben, wovon die Fachkraft-Kind-Relation berührt wird. Ist die Anzahl der Kinder vergleichsweise gering, können strukturierte Aktivitäten anders gestaltet werden oder auch andere Aufgaben durch pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen übernommen werden. Mit Blick auf die veränderten Rahmenbedingungen ist daher von pädagogischen Fachkräften zum einen eine hohe Flexibilität gefordert. Zum anderen werden auch (Personal-)Ressourcen frei, die für die pädagogische Arbeit genutzt werden können, wie beispielsweise

- mehr Zeit für systematische Beobachtung und Dokumentation bzw. pädagogische Diagnostik,
- komplexere Aktivitäten und Projekte, die in der Vorbereitung mehr Aufwand erfordern,
- eine individuellere Begleitung strukturierter Aktivitäten,
- eine umfanglichere Partizipation der Kinder (bspw. bei lebenspraktischen Aufgaben) sowie
- die gemeinsame Gestaltung von Entwicklungsdokumentationen.

Also es passieren durchaus gezielte Angebote. [...] Da wirklich kleine Gruppen zu haben und Aktivitäten dort auch ganz individuell betreuen zu können, [...] das genießen, klar, die Kinder, [aber] auch die Erzieher sehr.

Und ich glaube auch, dass zum Teil eine Spontanität wieder da ist.

BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Durchführung komplexerer Aktivitäten

In der pädagogischen Arbeit entstehende Handlungsspielräumen können flexibel genutzt werden, um komplexere strukturierte Aktivitäten und anspruchsvollere Vorhaben durchzuführen. Pädagogische Fachkräfte berichteten, dass Freiräume z.B. für herausforderndere Bastelarbeiten, umfangreiche Umgestaltungsvorhaben im Innen- und Außenbereich der Einrichtung mit den Kindern oder die intensive Bearbeitung von Themen genutzt wurden, welche auch von den Kindern eingebracht werden.

Also mir geht das so, ich mache halt auch Dinge, [die man nicht macht], wenn viele Kinder da sind, weil das einfach viel mehr Aufwand erfordert. Und das kann man gerade alles machen.

Individuellere Begleitung von Bildungsprozessen

Insbesondere im Kontext der Notbetreuung während einer Pandemie, aber auch darüber hinaus, kann eine günstigere Fachkraft-Kind-Relation für eine engere und individuellere Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern genutzt werden, bei denen Kinder partizipativ einbezogen werden. In der Durchführung strukturierter Aktivitäten kann so intensiver auf Bedürfnisse und

Nachfragen der Kinder eingegangen sowie eine umfassendere systematische Beobachtung bzw. pädagogische Diagnostik und didaktische Planung als Grundlage für die Begleitung des Bildungsprozesses angestrebt werden.

Lebenspraktisches Lernen

Pädagogische Fachkräfte berichteten, dass sie im Alltag noch stärker als vorher Lernsituationen aufgreifen und zur Weiterentwicklung der Selbstständigkeit der Kinder anregen, z.B. nehmen sie sich in den An- und Ausziehsituationen mehr Zeit für die individuelle Begleitung der Kinder. Darüber hinaus bereiten sie mit den Kindern gemeinsam und eigenständig Mahlzeiten zu oder waschen das Geschirr nach dem Verzehr selbstständig ab. Bei kleineren Reinigungsarbeiten in der Einrichtung werden die Kinder beim Auswischen von Schränken und Regalen oder dem Ab- und Beziehen von Bettzeug aktiv und selbsttätig einbezogen, was ihnen die Gelegenheit gibt, Fähigkeiten im lebenspraktischen Bereich auf- und auszubauen.

Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten für Kinder

Indem pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Planungen für strukturierte Aktivitäten überdenken, alltägliche Entscheidungsprozesse evaluieren und Aktivitäten neu organisieren, erweitern sich die Handlungsspielräume der Kinder. Dadurch werden die Kinder im Verlauf des Tages immer häufiger in unterschiedlichen Situationen dazu angeregt, ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern. Je nach Vorschlägen der Kinder und dem Ermessen der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson fließen die Interessen und Meinungen der Kinder entscheidend in den weiteren Verlauf der pädagogischen Arbeit und den Ablauf des Tages ein.

Entwicklungsdokumentation mit dem Kind

In der gemeinsamen Gestaltung der Entwicklungsdokumentation, z.B. des Portfolios, zeigt sich eine besonders intensive Interaktion zwischen der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson und dem Kind. Durch das Erzählen von erlebten Situationen, Einkleben von Fotodokumentationen und Gestalten von Portfolioseiten erhält das Kind die Gelegenheit, eigene Entwicklungsschritte festzuhalten sowie Erlebtes und Gelerntes gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson zu reflektieren.



Jetzt im Moment ist so diese [Tagesgestaltung] wirklich an die Themen der Kinder angepasst. Das schöne Wort Partizipation der Kinder spielt momentan viel, viel mehr eine Rolle.

2.3.2 Unterstützung durch strukturierte Aktivitäten beim Übergang in den Regelbetrieb

Im Übergang von der Notbetreuung über den eingeschränkten Regelbetrieb hin zum Regelbetrieb können sich strukturierte Aktivitäten unterstützend auf persönliche Kontakte, v.a. die Peerinteraktionen und das Gemeinschaftsgefüge, auswirken. So können durch strukturierte Aktivitäten Themen aus unterschiedlichen Bildungs- und Lernbereichen und nach den Interessen der Kinder aufgegriffen werden. Unter Beachtung der geltenden Hygienevorschriften können Möglichkeiten geschaffen werden, damit Kindern aus verschiedenen Bereichen der Kindertageseinrichtung die Möglichkeit gegeben wird, mittelbar miteinander in Kontakt zu treten (vgl. Kap. 2.6 Strukturierung von Gruppen und räumliche Gestaltung in Kindertageseinrichtungen).

Gleichzeitig kann der Wechsel von Notbetreuung zu (eingeschränktem) Regelbetrieb mitunter eine herausfordernde Situation für die Kinder und pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen sein. Es finden Wiedereingewöhnungen statt, welche von den Kindern eine schnelle Anpassung an die neue Situation und von den pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen einen besonders sensiblen und empathischen Umgang erfordern. Durch das Aufgreifen der Interessen der Kinder bei der Durchführung strukturierter Aktivitäten kann ein schnelles Wiedereinleben begünstigt werden (vgl. Kap. 4 Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten).

Wir machen auch Eingewöhnungen, weil ansonsten würde man einen Berg an Eingewöhnungen nun vor sich herschieben und auch Eingewöhnungen von Kindern, die nicht notbetreuungsbe-rechtigt sind.



2.3.3 Möglichkeiten strukturierter Aktivitäten mit Kindern außerhalb der Einrichtung während der Notbetreuung

Nicht allen Eltern ist es möglich, ihr Kind/ihre Kinder in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle während einer Pandemie betreuen zu lassen. Dadurch stehen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen vor der Herausforderung, neue Wege für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages für Kinder ohne Anspruch auf Notbetreuung zu finden, während sie gleichzeitig Kinder in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle betreuen. Um Bildungschancen im häuslichen Umfeld zu nutzen und anzuregen, können digitale und/oder analoge Impulse für die Kinder, die zuhause betreut werden, bereitgestellt werden. Dabei sind allerdings Prozesse systematischer Beobachtung bzw. pädagogischer Diagnostik erschwert, welche für die Planung entwicklungsstandbezogener strukturierter Aktivitäten vonnöten sind. In diesem Zusammenhang sind pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen auf frühere Beobachtungen und den Austausch mit Eltern angewiesen.

Digitale Übermittlung von Ideen und Anregungen strukturierter Aktivitäten

Digitale Formate der Bildungsarbeit bieten vielseitige Möglichkeiten, mit Kindern außerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle in Kontakt zu treten und Bildungsprozesse zu initiieren. Mit der Nutzung von E-Mails, Videokonferenzen, Clouds, Audiodateien, Videos und Videoplattformen sowie Messenger-Diensten stehen den pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen vielfältige digitale Kanäle zur Verfügung (vgl. Kap. 3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen). Bei der Auseinandersetzung

Wir sind da in einem ständigen Balanceakt zwischen datenschutzrechtlichen Erfordernissen und dem, was uns das Leben einfacher macht und das ist, glaube ich so was, was geklärt werden muss.

mit diesen digitalen Formaten ist es wichtig, Vor- und Nachteile abzuwägen und sich im Vorfeld mit den datenschutzrechtlichen Bedingungen auseinanderzusetzen (vgl. Kap. 7.2 Datenschutz in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege).

Versenden von E-Mails

Über E-Mails kann die Mehrzahl der Familien erreicht werden. Es bietet sich an, diese für die Verbreitung von Ideen und Anregungen für strukturierte Aktivitäten zu nutzen. So können beispielsweise Fingerspiele, Lieder, Gedichte, Bastelanleitungen und Experimente gesendet werden. Die vorbereiteten Materialien sind als Impulse zu verstehen, um an die Erfahrungen aus Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege anzuknüpfen und um Eltern in dieser Zeit zu entlasten.



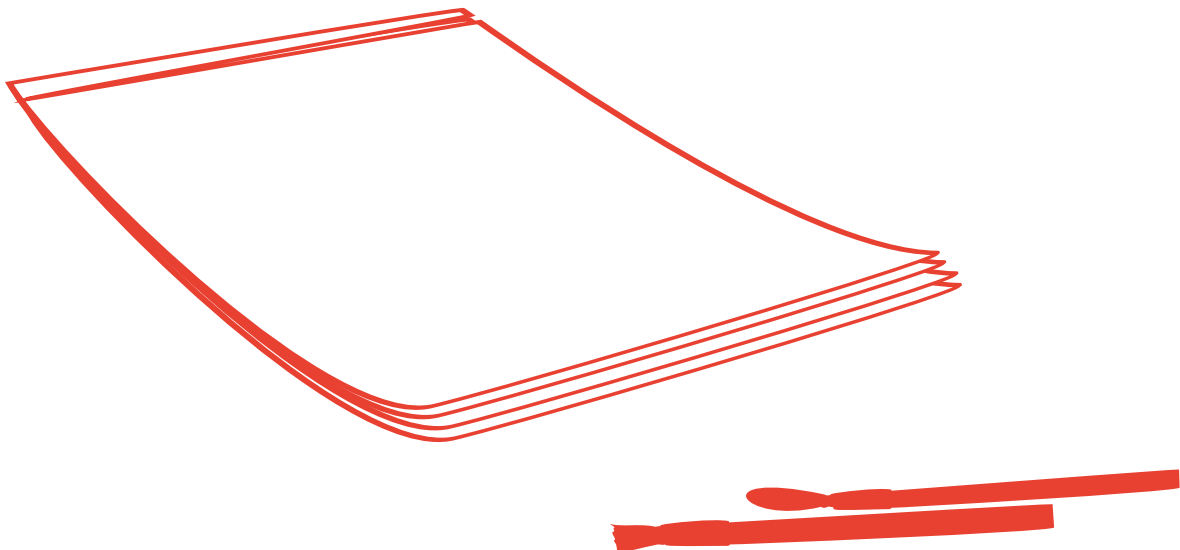
BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Gestaltung eines Memorys oder Lottospiels

Pädagogische Fachkräfte berichteten, dass sie von der Kindertageseinrichtung Fotos der Räumlichkeiten, Besonderheiten in den Gruppenräumen, beliebten Spiel- und Lernmaterialien, dem Außengelände und/oder den pädagogischen Fachkräften erstellt haben. Aufbereitet werden diese per Mail an die Familien geschickt, mit der Bitte, die Darstellungen zweimal auszudrucken. Die Kinder können zuhause die einzelnen Bilder ausschneiden und somit selbst die einzelnen Teile für das Memory oder Lottospiel anfertigen. Ein solches Spiel kann eine Möglichkeit sein, dass Kinder ohne Anspruch auf Notbetreuung mit ihrer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle im Kontakt bleiben.

Anregungen für Bastelarbeiten

Bastelarbeiten kommen sehr häufig in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle zum Einsatz. Durch das Falten, Schneiden, Zeichnen und Kleben wird die Entwicklung feinmotorischer Fähigkeiten angeregt. Zugleich können andere Bildungsziele, z.B. somatische und ästhetische verfolgt werden. Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen berichteten, dass sie Bastelideen mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen, visualisiert durch Fotos, an Familien und ihre Kinder versenden. Dadurch wird Kindern selbstständiges Arbeiten ermöglicht, ggf. ist die Unterstützung von Eltern hilfreich bzw. notwendig. Wenn die Bastelarbeiten zu weiten Teilen auf gängige Haushalts- und Alltagsmaterialien aufbauen, werden Bildungsgelegenheiten für alle Kinder unabhängig vom familialen Hintergrund oder den sozioökonomischen Bedingungen bereitgestellt.



Strukturierter Wochenplan mit täglichen Anregungen **Drehen eigener Videos**

Pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen haben gute Erfahrungen mit der regelmäßigen Zusendung von Wochenplänen gemacht.⁴ Darin finden Eltern und Kinder tägliche Impulse bzw. Anregungen zur Durchführung strukturierter Aktivitäten. Zudem können Wochenpläne Eltern dabei unterstützen, insbesondere für jüngere Kinder bedeutsame Tagesstrukturen zu entwickeln. Der Wochenplan sollte dabei einer klaren Struktur folgen und pädagogisch-methodische Hinweise für strukturierte Aktivitäten im familialen Umfeld enthalten. Ein mit der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegeperson abgestimmter Wochenplan kann ermöglichen, Strukturen aus der Einrichtung bzw. Kindertagespflege in der familialen Umgebung aufzugreifen und dadurch - zu gegebener Zeit - eine Wiedereingewöhnung in die Einrichtung zu erleichtern. Zudem werden mit dem Wochenplan Impulse zu unterschiedlichen Bildungsbereichen gesetzt sowie Eltern in der Entwicklungsförderung ihrer Kinder unterstützt.

Einige Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen haben die Möglichkeit genutzt, selbst Videos mit strukturierten Aktivitäten aufzunehmen und diese den Kindern zuhause zukommen zu lassen. Diese Videos können beispielsweise Anleitungen für bestimmte Tätigkeiten beinhalten, z.B. zur Herstellung von Knete oder zum Kochen eines Gerichts, oder auch Mitmachcharakter haben, z.B. über Tanzvideos, Puppentheaterstücke oder Yogaübungen. Dabei kann eine sehr große Vielfalt an Themen und methodischen Ideen verarbeitet werden. Kinder in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle können unter Berücksichtigung des Datenschutzes beim Erstellen der Videos einbezogen werden. Die Bereitstellung der Videos kann über E-Mail, Cloud oder Videoplattformen erfolgen.

Zu beachten ist bei der Nutzung von Videoplattformen, inwieweit die Reichweite der Videos eingeschränkt bzw. kontrolliert werden kann und welche Datenschutz- sowie Urheberrechte beachtet werden müssen (vgl. Kap. 7.2 *Datenschutz in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*).



⁴ In diesem Zusammenhang soll noch einmal betont werden, dass es nicht darum geht, Bildungs- und Erziehungspläne abzuarbeiten oder gar eine Form der Verschulung frühpädagogischer Praxis vorzunehmen. Vielmehr geben hier pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ihre Erfahrungen preis, die für einige von ihnen einen gangbaren Weg der Unterstützung von Kindern und ihren Eltern darstellen und damit gleichzeitig einen Weg, um in Kontakt mit Kindern zu sein, was im Sinne stabiler sekundärer Bindungsbeziehungen von Bedeutung ist.

Videokonferenzen zum Austausch und zur Anregung strukturierter Aktivitäten

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben Videokonferenzen sehr unterschiedlich genutzt. Das Durchführen von Videokonferenzen mit Kindern kann unterschiedliche Ziele verfolgen. Hierzu gehören insbesondere das Kontakthalten zueinander bzw. zu anderen Kindern sowie der Einbezug der Kinder in pädagogische Aktivitäten. Die Verwendung von Videokonferenzen ist für die Kinder untereinander, das direkte Sehen der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson und ggf. das Wiedererkennen der räumlichen Umgebung der Einrichtung von großem Vorteil.

Voraussetzungen für die Organisation von Videokonferenzen sind das Vorhandensein:

- eines Laptops oder Computers,
- einer Webcam und eines Mikrofons (in Laptops häufig bereits integriert) sowie
- einer stabilen Internetverbindung.

Im Vorfeld sollten die zur Verfügung stehenden Plattformen in Hinblick auf datenschutzrechtliche Aspekte geprüft werden (vgl. Kap. 7.2 Datenschutz in Kindertages-

einrichtungen und Kindertagespflege) und ausreichend Zeit eingeräumt werden, sich mit der Handhabung vertraut zu machen (vgl. Kap. 5 Führen, Leiten und Beraten in Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege). Zugleich bedarf es einer Begleitung und Heranführung der Kinder an das digitale Format durch einen Erwachsenen. Hierbei ist eine Rücksprache mit den Eltern von besonderer Bedeutung.

35 Kinder haben sich über Videokonferenzen zu dieser Konferenz eingeschaltet und haben sich alle gewunken. Wir haben ihnen eine Viertelstunde Zeit gelassen, um sich zu winken und dann sind wir in Aktivität gegangen.

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben uns über folgende Kommunikationswege zu Kindern und ihren Familien berichtet, die auch unabhängig von pandemischen Situationen, bspw. wenn ein Kind längerer Zeit erkrankt ist, eine sinnvolle Ergänzung darstellen können.

BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Videokonferenzen zur Kommunikation mit Kindern und deren Familien

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen nutzen Videokonferenzen, um den Kontakt zu Kindern ohne Anspruch auf Notbetreuung aufrechtzuerhalten. Sie treten so mit dem Kind und dessen Eltern in den Austausch und berichten sich über aktuelle Interessen oder Beschäftigungen. Zu Beginn einer Videokonferenz kann es vorteilhaft sein, dem Kind die Gelegenheit zu geben, sich mit dem neuen Format vertraut zu machen. Danach können erste Aktivitäten im virtuellen Raum stattfinden.

Manchmal haben Eltern das Bedürfnis, Fragen an die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson zu richten. Dabei hat sich bewährt, einen separaten Termin mit den Eltern festzulegen oder dem Kind gegenüber einen vereinbarten Zeitrahmen für ein Fachkraft-Eltern-Gespräch klar zu kommunizieren, damit während der vereinbarten Zeit der Fokus für alle Beteiligten auf der Interaktion zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson liegt (vgl. Kap. 3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen).

Videokonferenzen zur Kommunikation zwischen Kindern (Kind-Kind-Interaktion)

Durch die unterschiedlichen Ansprüche auf Notbetreuung ist es nicht immer möglich, dass Kinder den intensiven täglichen Kontakt miteinander halten. Eine Videokonferenz zwischen Kindern in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle und Kindern, die zuhause betreut werden, kann helfen, Kinderfreundschaften zu pflegen und dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nachzukommen.

Videokonferenzen zur Teilnahme an strukturierten Aktivitäten

Mithilfe von Videokonferenzen kann es den Kindern, die keinen Anspruch auf Betreuung während einer Pandemie haben, ermöglicht werden, an strukturierten Aktivitäten, wie z.B. dem Morgenkreis oder Gesprächskreisen sowie ausgewählten und dafür geeigneten Bildungseinheiten innerhalb von Projekten teilzunehmen. Sie werden so in das Bildungsgeschehen in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle einbezogen.

Verwendung einer Cloud

Eine Cloud ermöglicht Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen die internetbasierte Bereitstellung von Speicherplatz. Über die Plattform kann jede berechtigte Person – in diesem Falle pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegeperson und Familien - mit einem internetfähigen Endgerät auf die Cloud zugreifen. Hier kann pädagogisches Material, z.B. Videos, Bastelanleitungen, Fotos, Lieder, Audiodateien, Geschichten und Gedichte für Familien, eingestellt werden, ein Versenden großer Dateien wird somit vermieden. Je nach Interesse des Kindes können Eltern Inhalte nach Bedarf und zeitlich flexibel herunterladen und zuhause nutzen. Zu beachten ist dabei, dass die

Materialien von der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson gut vorbereitet sind und in einer klaren Struktur eingestellt werden.

Des Weiteren ist es möglich, dass Familien die Werke der Kinder per Foto oder Dokument in die Cloud einstellen und so einsehbar für alle Nutzerinnen und Nutzer der Cloud machen. Voraussetzung hierfür ist das Einverständnis der Kinder. Zudem wird mit Zugangsbeschränkungen die Anonymität der Kinder und ihrer Familien sichergestellt. Dafür können z.B. separate Ordner für die Gruppen angelegt werden (*vgl. Kap. 7.2 Datenschutz in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*).

Analoge Möglichkeiten für Ideen und Anregungen strukturierter Aktivitäten

Um den Kindern (neue) Bildungs- und Entwicklungsimpulse zu geben, können je nach Entwicklungsstand des Kindes geeignete Lern- und Spielmaterialien für ausgewählte Bildungsbereiche zur Verfügung gestellt bzw. verliehen werden. Ziel sollte es sein, dass die Kinder möglichst ohne Hilfestellung eines Erwachsenen

eigenständig ihrem Spielbedürfnis nachgehen können. Zudem können in Momenten der Übergabe der Materialien Kinder und Eltern in den Austausch mit den pädagogischen Fachkräften bzw. mit der Kindertagespflegeperson treten.

BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Materialkiste

Pädagogische Fachkräfte berichteten, dass eine Auswahl an Lern- und Spielmaterialien in einer Kiste im Außengelände bspw. am Gartenzaun der Einrichtung platziert wurde. Kinder, die in Begleitung ihrer Eltern zur Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle kommen, können sich kontaktlos nach ihren Interessen und Bedürfnissen Materialien leihen und zuhause nutzen. Es besteht jederzeit die Möglichkeit, ausgeliehenes Material zurück in die Kiste zu legen und sich etwas Neues mitzunehmen. Benutztes Material sollte entsprechend der Hygieneregeln gekennzeichnet bzw. separat abgelegt werden. Neben zufällig durch die pädagogischen Fachkräfte bzw. die Kindertagespflegeperson ausgewähltem Material, kann auch gezielt auf die Interessen eines Kindes zugeschnittenes Material in der Kiste zur Verfügung gestellt werden, wobei eine Absprache mit dessen Eltern sinnvoll ist. Hierbei ist es wichtig, am Material deutlich zu machen, dass es für ein bestimmtes Kind in der Kiste hinterlegt wurde.

Generell kann zur Dokumentation der Leihgaben ein Buch genutzt werden. Auch kleine Botschaften und Spielimpulse können von den pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen in der Kiste bereitgestellt werden.

Überraschungstüten

Überraschungstüten mit Spiel- und Lernmaterial stellen eine gute Möglichkeit dar, Bildungsprozesse im häuslichen Umfeld anzuregen. Diese können u.a. Rätsel, Aufgaben oder Lieder enthalten. Einige pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben diesen Ansatz genutzt, auch um Kindern eine Freude zu machen. Überraschungstüten können jederzeit an die Kinder verteilt werden, zusätzlich können jahreszeitbedingte Anlässe (z.B. Fasching) ein Grund zum Packen von anlassspezifischen Überraschungstüten für

die Kinder sein. So könnten die Tüten beispielsweise Seifenblasen zur Förderung der Mundmotorik, kreative zeichnerische Aufgaben zur Förderung der feinmotorischen Fähigkeiten, Lieder und Gedichte für Impulse der Sprachentwicklung oder auch kleine Zahlenrätsel oder Sortieraufgaben zur Förderung mathematischer Kompetenzen enthalten.

Anregungen zur Dokumentation

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen nutzen unterschiedliche Formen der Dokumentation kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse, z.B. Portfolios. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen festzuhalten, ist auch unter pandemischen Bedingungen Aufgabe von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen. Um Entwicklungsfortschritte von Kindern, die außerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle betreut werden, dennoch zu dokumentieren, können Familien Anregungen zur Gestaltung von z.B. Portfolioseiten erhalten. Somit haben die Kinder die Möglichkeit, mit ihren Eltern Besonderheiten und Erlebnisse aus der Zeit zuhause festzuhalten. Wenn pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen die von den Kindern auszufüllenden Blätter so vorbereiten, dass altersentsprechende Tätigkeiten mit der Gestaltung verbunden sind, erhalten die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen auch Hinweise auf die Entwicklung der Kinder, z.B. zur Feinmotorik oder künstlerisch-ästhetischen Entwicklung.



2.4 Projektarbeit als Möglichkeit der strukturierten Aktivität für alle Kinder

Projekte als besondere Form der strukturierten Aktivitäten bieten sich sowohl in der Phase der Notbetreuung als auch im (eingeschränkten) Regelbetrieb an. Da Projekte in der Regel über einen längeren Zeitraum laufen, kann über die Kombination von digitalen und analogen Zugängen allen Kindern einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle die Möglichkeit gegeben werden, unabhängig von Betreuungsanspruch oder Gruppenzugehörigkeit (in Kindertageseinrichtungen) daran teilzunehmen. Zusätzlich kann durch die Arbeit an einem Projekt über die Wechsel zwischen den verschiedenen Öffnungsgraden hinweg eine gewisse Kontinuität im Bildungsgeschehen der Kinder erreicht werden.



Definitorische Annäherung Projekt

Projekte finden meistens über einen längeren Zeitraum statt und sind zeitlich begrenzt. Gemeinsam mit den Kindern wird ein themenspezifischer Bildungsprozess mit einer

- didaktischen Planung,
 - kindorientierten Entwicklung und
 - methodisch vielfältigen Gestaltung prozessorientiert begleitet.
- Von den Interessen und Bedürfnissen der Kinder geleitet, steht das entdeckende, selbsttätige und forschende Lernen der Kinder im Vordergrund. An der Projektarbeit sind Kinder, pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen, Eltern und Expertinnen/Experten beteiligt (Bicher & Ries-Schemainda, 2017; Textor, 2020; Ellermann, 2017).

Projektarbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen greift vielfältige und komplexe Lernthemen auf. Sie geben den Kindern die Möglichkeit, sich selbsttätig mit einem Thema auseinanderzusetzen und dieses aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Das Projektthema kann sich einerseits aus den Interessen und Bedürfnissen der Kinder heraus entwickeln und von der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson aufgegriffen und innerhalb des Projektzeitraums begleitet und unterstützt werden. Andererseits können Projektthemen Kindern auch von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen zugemutet werden (Laewen & Andres, 2013, S. 126ff). Insekten, Frühlingserwachen, Instrumente, Wasserkreislauf, etc. - so sehr die Themenwahl variiert, kann auch die Dauer eines Projekts sehr unterschiedlich sein. Die Durchführung kann vom Projekt- oder Thementag über eine Projektwoche bis hin zum Langzeitprojekt über mehrere Monate variieren. Unabhängig davon ist die pädagogische Absicht für die Durchführung eines Projekts gleich: lebensnahes Vorgehen, erlebtes Lernen, Kooperationen zwischen Eltern, pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen, Kindern und Externen wer-

den ebenso ermöglicht, wie die Anwendung handlungsorientierter Methoden (Stamer-Brandt, 2009, S. 12 ff.; Bicher & Ries-Schemainda, 2017, S. 4 f.; Jacobs, 2012, S. 114).

In der pandemischen Situation erweist es sich als günstig, Projekte etappenweise gemeinsam mit den Kindern in einem partizipativen Prozess zu planen. Die einzelnen Etappen können somit in der Notbetreuung mit den Kindern in und außerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle gestaltet und entsprechend aufbereitet werden. Wird das Projekt über einen längeren Zeitraum von mehreren Monaten bearbeitet, ist den Kindern durch die kleinschrittige Organisation des Projekts jederzeit ein Einstieg möglich, bspw. beim Wechsel von der Notbetreuung in den (eingeschränkten) Regelbetrieb.

Ich denke, da gibt es viele Themen und Aktivitäten, die man durchführen kann und da ist es nicht schlimm, wenn mal mehrere Kinder oder vereinzelte Kinder nicht daran teilnehmen können [...]. Das Insektenhotel baut man ja nicht in einer Stunde, sondern wahrscheinlich auch an mehreren Tagen und da wird es hoffentlich immer so sein, dass am Ende alle Kinder am Projekt teilhaben konnten.

Generell bietet es sich bei Projekten an, die sich auch an Kinder ohne Anspruch auf Notbetreuung richten, am Gartentor bzw. -zaun oder der Eingangstür einen Briefkasten anzubringen, in den die Kinder ihre Post mit Rückantworten, Lösungen und eigenen Arbeiten einwerfen können.

BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Projekt Hausgespenst, Hausmaus, o.ä.

Thematisch rahmt die Idee des Hausgespenstes, der Hausmaus oder einer anderen Figur viele Möglichkeiten für strukturierte Aktivitäten. Mit Briefen richtet sich die Figur an die Kinder und sucht Unterstützung in Form von kindgerechten kompakten Aufgaben, z.B. dem Lösen von Rätseln und dem Malen von Bildern.

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben jeweils für ihre Betreuungssituationen typische Figuren oder Maskottchen ausgewählt, um damit strukturierte Aktivitäten in einen inhaltlichen Rahmen einzubinden. Es können Videos mit gezielten Anregungen der Figur erstellt werden, über die den Kindern Impulse für Lernaktivitäten zukommen. Impulse können sportliche Aktivitäten, Koch- und Backideen, Experimente, Bastelanregungen, das inhaltliche Arbeiten an Märchen, Geschichten und Sagen sowie mathematische Lerngegenstände, wie bspw. geometrische Formen, Mengenvergleiche und Ziffern-Mengen-Zuordnungen sein. Als Höhepunkt in der Geschichte rund um die gewählte Figur kann zur Schatzsuche für die ganze Familie eingeladen werden.

Projekt Frühlingserwachen

Diese Projektidee beinhaltet neben den Sachthemen der Frühblüher oder der Jahresuhr auch Lerninhalte aus der somatischen Bildung. Mit Lernkomplexen zu Achtsamkeit, Selbstfürsorge, gesunder Ernährung und zum Wohlfühlen haben pädagogische Fachkräfte gemeinsam mit den Kindern daran gearbeitet, die oft im Vordergrund stehenden negativen Eindrücke während einer Pandemie in positive Selbsterfahrungen umzu lenken.

Projekt Gesund in der Kita

Im Kontext der Pandemie werden mit den Kindern Hygienemaßnahmen eingeführt, besprochen und geübt. Hierbei werden verschiedene gesundheitsbezogene Themen mit Bezug zur Pandemie, z.B. richtiges Händewaschen, Nies- und Hust-Etikette, das Tragen von Mund-Nasen-Bedeckungen, aber auch darüber hinaus, z.B. vollwertige und ausgewogene Ernährung, mit Hilfe unterschiedlicher Methoden besprochen. Am Ende des Projektes erhalten die Kinder ein „Ich bleibe gesund – Diplom“.



IM FOKUS

KINDERTAGESEINRICHTUNG

2.5 Vorschularbeit als strukturierte Aktivität⁵

Mit ca. sechs Jahren bereiten sich Kinder auf den Übergang in die Grundschule (zukünftig Primarstufe) vor. Dieser wichtige Lebensabschnitt wird auch Vorschulzeit⁶ genannt, in welcher die Kinder Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die für den erfolgreichen Schulstart erforderlich sind. Die in der Kindertageseinrichtung erlernten Kompetenzen sind wichtig, um einen gelingenden Übergang in das jeweilige Schul- bzw. Bildungssystem zu ermöglichen. Im letzten Kindergartenjahr werden die Kinder als *Vorschulkinder* bezeichnet und erhalten häufig ein spezielles Vorschulprogramm (Enders, 2010, S. 18). Wie die Vorbereitung auf die Schule umgesetzt wird, ist jedoch unterschiedlich. Im Kontext der Pandemie ist es möglich, dass die Schulvorbereitung eine neue Organisation verlangt.

Trotz der pandemischen Situation sollte das Ziel verfolgt werden, dass die Kinder sich der selbstständigen Bewältigung ihrer täglichen Lebensaufgaben stellen und sie vor allem im letzten Jahr vor Schulbeginn in der Lage sind, ihre erworbenen ganzheitlichen Kompetenzen umzusetzen. Besonders die sogenannten Vorläuferfähigkeiten sind für den Schulerfolg von großer Bedeutung. Unter *Vorläuferfähigkeiten* werden Fähigkeiten verstanden, die eine Basis bzw. eine Vorstufe für bestimmte Kompetenzen sind, welche Kinder in der Grundschulzeit erwerben. Die Vorläuferfähigkeiten dienen vor allem der Sammlung von Erfahrungen und Vorwissen im Vorschulalter. Mit dem Sammeln dieser spezifischen Erkenntnisse werden kognitive Strukturen angelegt, in welche das Wissen, das die Kinder zu Schulbeginn erwerben, eingeordnet werden kann. Dadurch werden diese kognitiven Strukturen ausgebaut. Im Mittelpunkt des Schulvorbereitungsjahres stehen die Förderung sprachlicher wie auch mathematisch-naturwissenschaftlicher Fähigkeiten, der Grob- und Feinmotorik sowie die Wahrnehmungsförderung. Die Vorläuferfähigkeiten beeinflussen den Erfolg im Lesen, Schreiben und Rechnen. Durch den Erwerb und die Auseinandersetzung mit den Vorläuferfähigkeiten machen die Kinder Vorerfahrungen, welche im Zusammenhang mit Buchstaben und Lauten sowie mit Mengen, Zahlen und Ziffern stehen (Bründel, 2012, S. 28).



Definitoriale Annäherung Schulvorbereitung

Insbesondere das letzte Jahr in der Kindertagesstätte wird als Schulvorbereitungsjahr bezeichnet. Im Schulvorbereitungsjahr verfolgen pädagogische Fachkräfte und Eltern gemeinsam mit dem Kind das Ziel, die Vorläuferfähigkeiten, das strukturierte Lernen und die Selbstständigkeit des Kindes nachhaltig zu fördern, um einen gelingenden Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu erreichen (König, 2017, S. 498).

Die rechtlichen Grundlagen zur Umsetzung des Schulvorbereitungsjahres im Freistaat Sachsen bilden das Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG § 2 Abs. 3) und die Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Schulvorbereitung in Kindertageseinrichtungen (Sächsische Schulvorbereitungsverordnung – SächsSchulvorbVO 2009), auf der Grundlage des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) zur Kooperation zwischen der Kindertageseinrichtung und Grundschule.

Teilnehmende pädagogische Fachkräfte bestätigten, dass die Ausgestaltungsformen des Schulvorbereitungsjahres in den Kindertageseinrichtungen, bedingt durch die Zusammensetzung der Gruppen vielfältig sind. Dabei wird grundsätzlich unterschieden in die Arbeit mit altershomogenen Gruppen, in der Regel eine reine Schulvorbereitungsgruppe, sowie mit altersheterogenen Gruppen. Bei dieser Gruppenform finden regelmäßige Treffen statt, in denen schulvorbereitende Aktivitäten durchgeführt werden. Möglich ist zudem,

⁵ Auch wenn die Mehrheit der Kinder, die in Kindertagespflegestellen betreut werden, unter drei Jahren alt sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), so werden bundesweit auch einige Kinder bis zum Schuleintritt – zum Teil auch darüber hinaus – durch Kindertagespflegepersonen begleitet. Für diese Kinder und Kindertagespflegepersonen treffen die in diesem Unterkapitel gemachten Aussagen ebenfalls zu.

⁶ Tatsächlich sind die Begriffe Vorschularbeit oder auch Vorschulzeit nicht unumstritten, sie werden sogar kontrovers diskutiert (Fried, Roux, Frey & Wolf, 2003; Diskowski & Hammes-Di Bernardo, 2004). Diese unterschiedlichen Perspektiven und damit einhergehende Bewertungen können jedoch an dieser Stelle nicht aufgelöst werden. Zudem sei darauf verwiesen, dass es sich um ein partizipatives Handlungsforschungsprojekt handelt, bei dem die beteiligten Praktikerinnen und Praktiker wesentliche Akzente in der Bearbeitung gesetzt haben. Sind es doch die Themen, die sie im Rahmen ihrer pädagogischen Praxis auch bewegen und herausfordern.

dass innerhalb einer strukturierten Aktivität die betreffenden Kinder mit schulvorbereitenden Aufgaben ausgestattet werden.

Teilnehmende berichteten, dass im Kontext der Pandemie regelmäßige *Vorschultreffen* durch die Notbetreuung oder die Einhaltung von festen Gruppen nicht möglich waren. Um dennoch die Kinder in strukturierten Aktivitäten zur Förderung der Vorläuferkompetenzen anzuregen, wurden:

- Vorschulhefter mit Arbeitsblättern und Tätigkeiten für zuhause zusammengestellt sowie
- pädagogische Fachkräfte in den Gruppen von der für die Vorschularbeit zuständigen pädagogischen Fachkraft mit Materialien und Durchführungsanleitungen unterstützt, schulvorbereitende Aktivitäten in der festen Gruppe mit den betreffenden Kindern durchzuführen (Carle, Košinár & Leineweber, 2011, S. 116).

Die oft gewählten Höhepunkte im Schulvorbereitungsjahr, wie etwa der Besuch von Feuerwehr und Polizei, Bibliothek und Theater, haben entweder digital stattgefunden oder sind gänzlich weggefallen. Auch die gemeinsamen Besuche zum Kennenlernen der zukünftigen Schule konnten aufgrund der pandemischen Situation nicht stattfinden. Stattdessen wurden digitale Schulhausführungen sowie Videokonferenzen mit der Schulvorbereitungsgruppe und der Lehrkraft durchgeführt.



Die Arbeit mit den Kooperationsschulen [...] fällt komplett flach, weil wir da nicht hindürfen. Wir versuchen das zu kompensieren, [...] indem wir das zu uns holen und sozusagen bei uns versuchen mit zu leisten. Aber so was wie der Schulrundgang und die Lehrer kennenlernen ist da natürlich nicht. [...] Das fällt alles flach, da brauchen wir nicht drum rumreden.

IM FOKUS

KINDERTAGESEINRICHTUNG

BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Vorschulpädagoginnen und -pädagogen als Mentorinnen und Mentoren

Werden feste Gruppen in der Kindertagesstätte (neu) gebildet, können in altersheterogenen Gruppen die Vorschülerinnen und Vorschüler ggf. nicht zu ihren sonst üblichen Vorschultrreffen. Pädagogische Fachkräfte berichteten, dass sie Materialien zur Förderung bereitgestellt und ihr pädagogisches Vorgehen gegenüber den Fachkräften erläutert haben, welche die Vorschularbeit für sie übernehmen. Für die Dokumentation der beobachtbaren Lernerfolge kann im Teamzimmer eine MindMap angelegt werden, in der die Fortschritte der Kinder festgehalten werden.

Individuelle Vorschultrreffen in Kleingruppen

Sofern die personellen Möglichkeiten gegeben sind, kann sich eine pädagogische Fachkraft mit den Vorschulkindern ihrer Gruppe zurückziehen, um schulvorbereitende Aktivitäten durchzuführen. Eine weitere pädagogische Fachkraft betreut währenddessen die anderen Kinder der Gruppe.

Schulvorbereitung in Projekten

In einem übergreifenden Projektthema können Inhalte so aufbereitet werden, dass sie individuelle Bildungsprozesse anregen und die Schulvorbereitung so in dieses Projekt integriert wird (vgl. Kap. 2.4 Projektarbeit als Möglichkeit der strukturierten Aktivität für alle Kindern).



Strukturierte Aktivitäten mit Kindern außerhalb der Einrichtung während der Notbetreuung:	ja	eher ja	eher nein	nein
Werden alle Kinder aus Familien mit den Aktivitäten erreicht, die keinen Anspruch auf Notbetreuung haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden digitale Anregungen für strukturierte Aktivitäten zuhause angeboten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden analoge Anregungen für strukturierte Aktivitäten zuhause angeboten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Findet mit den Eltern ein Austausch über die Entwicklung des Kindes statt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Findet mit den Eltern ein Austausch über Themen und Interessen des Kindes statt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spielen die Themen und Interessen der Kinder bei der Planung strukturierter Aktivitäten eine zentrale Rolle?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden durch die strukturierten Aktivitäten Peerinteraktionen ermöglicht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Lehr-/Lernprozesse mit den Kindern reflektiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden strukturierte Aktivitäten angeboten, die gleichzeitig Kinder innerhalb und außerhalb der Einrichtung einbinden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Eltern darin unterstützt, ihr Kind an digitale Formate heranzuführen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Projektarbeit:	ja	eher ja	eher nein	nein
Werden Projekte für alle Kinder der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestellen angeboten (unabhängig von Anspruch auf Notbetreuung oder Bereichszugehörigkeit)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden digitale und analoge Zugänge kombiniert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Basieren die Projekte auf Interessen und Themen der Kinder?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden alle interessierten Kinder bei der Planung der Projekte miteinbezogen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Projekte so gestaltet, dass sie auch bei einer Veränderung des Öffnungsgrades Bestand haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Vorschularbeit:	ja	eher ja	eher nein	nein
Erhalten die Vorschulkinder in/durch die Kindertageseinrichtung gezielte Angebote zur Vorbereitung auf die Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben alle Vorschulkinder die Möglichkeit, durch strukturierte Aktivitäten sogenannte Vorläuferfähigkeiten zu erwerben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können alle Kinder mit/ohne Anspruch auf Notbetreuung (digitale/analoge) Angebote zur Schulvorbereitung wahrnehmen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

IM FOKUS

KINDERTAGESEINRICHTUNG

2.6 Strukturierung von Gruppen und räumliche Gestaltung in Kindertageseinrichtungen

Grundsätzlich sind die räumliche Umgestaltung und die Strukturierung von (neuen) Gruppen stark voneinander, aber vor allem auch von den baulichen Gegebenheiten abhängig und werden daher im Folgenden gemeinsam betrachtet. Innerhalb der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen stellen dabei beide Aspekte wesentliche Bestandteile didaktischer Planungen dar.

Einerseits spielen Gruppenzusammensetzungen insbesondere mit Blick auf soziale Lernprozesse eine zentrale Rolle und tangieren die Frage, mit wem Kinder lernen. Hierbei bringen Peers ganz wesentliche Potenziale mit (Schneider-Andrich, 2011). Andererseits kann die räumliche Gestaltung bspw. über die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Materialien wesentlich den Zugang zu einzelnen Themen kindlicher Entwicklung ermöglichen oder auch erschweren.

Insbesondere während des eingeschränkten Regelbetriebs waren Kindertageseinrichtungen angehalten, Kinder in Gruppen bzw. Betreuungseinheiten (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2021, S. 3) einzuteilen. Während der Workshops wurde deutlich, dass dies insbesondere für Einrichtungen mit offenen Konzepten einen großen Eingriff in die bisherige pädagogische Praxis bedeutet, da sich Leitungen gezwungen sehen, die Kinder in feste Gruppen einzuteilen und diesen feste pädagogische Fachkräfte und Räume zuzuweisen. Dies stellt die Kindertageseinrichtungen vor die Frage, wie mit den Auflagen und Handlungsempfehlungen zur Arbeit in Gruppen in festen Bereichen umgegangen werden kann.

Im Sinne der Kontaktreduzierung gilt hierbei oftmals die Maxime „So klein wie möglich, so groß wie nötig“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt, Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Sächsischer Städte- und Gemeindegtag, Sächsischer Landkreistag, 2020, S. 1). Vor diesem Hintergrund kann die Strukturierung neuer Gruppen sehr unterschiedlich gehandhabt werden. Im Gespräch mit pädagogischen Fachkräften stellte sich heraus, dass in diesem Zusammenhang ein Spannungsfeld zwischen

Ich hab' dann manchmal das Kindeswohl eher in den Fokus gerückt als dann eben diese Räume – diese Auflage zu erfüllen, es ging halt ne' anders. Man muss dann ja auch abwägen: wie viel Schaden richtet man dort an.

den Bedürfnissen der Kinder und dem gebotenen Infektionsschutz entsteht. Häufig scheint beides nicht miteinander vereinbar zu sein. Gerade in offen arbeitenden Einrichtungen sind es Kinder gewohnt, ihre Spielpartnerinnen und Spielpartner, ihre erwachsenen Bezugspersonen sowie Räume frei zu wählen. All das wird durch die Zuteilung zu festen Gruppen mit festen pädagogischen Fachkräften und festen Räumen und/oder Bereichen ebenso stark eingeschränkt wie Besuche zwischen einzelnen Gruppen im Alltag. Gleichwohl kann darin auch eine Chance liegen, den eigenen Raum mit seinen spezifischen (und auch ausschließlichen) Bildungs- und Entwicklungsimpulsen neu zu entdecken.

Dort, wo Neustrukturierungen von Gruppen notwendig sind, ist es durchaus herausfordernd, die Kinder in Gruppen einzuteilen und dabei neben strukturellen Aspekten kindliche Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Ich find's immer wieder schwierig, dieses Abwägen - wo können wir den Infektionsschutz [umsetzen], was können wir machen und wo schränken wir die Kinder einfach so sehr ein und wo hat was Priorität. Wann setzen wir wirklich die Bedürfnisse der Kinder oben an und wann geht's darum, diesen Schutz aufrechtzuerhalten.

In den Workshops wurden folgende Aspekte deutlich, die in die Überlegungen der Gruppeneinteilung hineinspielen. Zum einen sind das die Bedürfnisse der Kinder (vgl. Kap. 2.1 Bedürfnisse von Kindern).

Darunter fallen z.B. die Bedürfnisse nach:

- beständigen und liebevollen Beziehungen,
- körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit,
- individuellen und entwicklungsgerechten Erfahrungen sowie
- Grenzen und Strukturen.

Es sind Meilenstiefel rückwärts in der Qualität. Also Bedürfnisse von Kindern werden absolut eingeschränkt in meinen Augen.

Zum anderen sind strukturelle Aspekte von Relevanz, wie z.B.:

- der Entwicklungsstand bzw. das Alter der Kinder,
- Geschwisterkinder sowie
- die von den Eltern benötigten Betreuungszeiten.

Während der Pandemie haben pädagogische Fachkräfte und Leitungen in den Kindertageseinrichtungen Lösungen gesucht, um dem Spannungsverhältnis zwischen baulichen Gegebenheiten, (Neu-)Strukturierung von Gruppen und pädagogischem Anspruch gerecht zu werden. Bei allen Veränderungen, die von den gewohnten Einrichtungsstrukturen abweichen, sind in erster Linie die Kinder genau in den Blick zu nehmen. Es gilt, sowohl das (Wohl-)Befinden der Kinder wahrzunehmen als auch zu beobachten, ob und wie sie die Veränderungen bewältigen, und sie im Anpassungsprozess zu unterstützen oder gegebenenfalls Veränderungen nachträglich (erneut) zu verändern.

Das fällt uns jetzt natürlich auf die Füße, wenn's heißt, wir sollen unter Corona-Schutzbedingungen dort Bedingungen schaffen, wenn jeder Quadratmeter auch ausgelastet ist.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass im Infektionsfall in einem Bereich Quarantäne entsprechend der geltenden Hygienebestimmungen angeordnet werden kann. Je nach Strukturierung der Gruppen kann dies nur einzelne Kinder bzw. die Bezugserzieherin bzw. den Bezugserzieher, die jeweilige Gruppe, eine Etage, die als Gruppe definiert ist, oder aber die komplette Kindertageseinrichtung betreffen.

Und dadurch ist es für unsere Kinder echt gerade im Kindergartenbereich 'ne riesen Anpassungsleistung gewesen, in das Schema hereingedrückt zu werden. [...] Und am Ende sind dann auch Kinder hinten runter gefallen.



BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Krippe und Kindergarten als je ein Bereich

In manchen Kindertageseinrichtungen bietet es sich an, Krippe und Kindergarten als separate Bereiche zu fassen. So kann die pädagogische Arbeit innerhalb dieser Bereiche weitestgehend beibehalten werden. Eine Aufteilung in Gruppen und eine räumliche Umgestaltung sind dabei nicht notwendig.

Eine Etage – eine Gruppe

Für Kindertageseinrichtungen, deren Räumlichkeiten, v.a. die des Kindergartenbereichs, sich auf mehr als eine Etage verteilen, besteht die Möglichkeit, jede Etage jeweils als einen Bereich, und damit als eine Gruppe, zu definieren. Die Gruppen können sich somit auf mehrere Räume pro Etage verteilen und die Funktionsräume bleiben in ihren Kernfunktionen erhalten. Damit entfällt eine Umgestaltung der Räume. Dabei ist darauf zu achten, dass in allen Bereichen bzw. Etagen (Spiel-)Material entsprechend dem Entwicklungsstand und der Bedürfnisse der Kinder sowie für die Auseinandersetzung mit Themen der verschiedenen Bildungsbereiche, z.B. Bauen und Konstruieren, Rollenspiel, künstlerisches Gestalten, zur Verfügung gestellt wird.

Also wir haben versucht, die offenen Lebensbereiche für alle zugänglich zu machen, aber dann halt ni' in den Räumen, sondern einfach auf den Etagen. Wir haben im Prinzip umgeräumt. Oder [ein] kleinteiliges Angebot aller Lebensbereiche angeboten.

Alle Gruppen auf einer Etage

In Einrichtungen, die aus baulichen Gegebenheiten nicht die Möglichkeit haben, ihre Gruppen oder Bereiche räumlich über ein Treppenhaus zu trennen, gibt es die Möglichkeit, Gruppenräume einzurichten oder Funktionsräume abwechselnd zu nutzen.

Gruppenräume werden mit dem Ziel eingerichtet, in jedem Raum Material für alle (Spiel-)Bedürfnisse der Kinder zur Verfügung zu stellen. Hier kann ein Hindernis sein, dass es nicht in allen Einrichtungen genügend Spielmaterial gibt, um alle Räume zufriedenstellend auszustatten. Für diese Herausforderung haben pädagogische Fachkräfte folgende Lösungsideen gefunden:

- das Konzept der spielzeugfreien Zeit (Perren & Weiss-Hanselmann, 2019; Suchtprävention Aargau, 2015)
- das vermehrte Anbieten von Naturmaterial, welches zuvor gemeinsam mit den Kindern gesammelt wurde,
- das regelmäßige Rotieren des Spielmaterials, z.B. wöchentlich,
- Aktionstage, an denen Kinder ihr Lieblingsspielzeug oder Spielzeug zu bestimmten Themen mitbringen,
- Eltern um Spielzeugspenden bitten sowie
- mehr Zeit draußen im Garten oder der Natur verbringen.

Darüber hinaus können die Gruppen in einem bestimmten Rhythmus die Funktionsräume wechseln, sodass es nicht notwendig ist, Räume umzugestalten. In welchen Abständen gewechselt wird, z.B. täglich, wöchentlich etc., sollte von den Bedürfnissen und Äußerungen der Kinder abhängig gemacht werden. Gemeinsam genutzte Räume bieten den Kindern außerdem die Möglichkeit, mittelbar miteinander in Kontakt zu treten, auch wenn sie verschiedenen Gruppen angehören. Dies kann in verschiedenen Formen ermöglicht werden u.a. über den Austausch zu Erlebnissen nach dem Prinzip, der sprechenden Wände, z.B. durch Aushänge, Briefe, Fotos, das abwechselnde Bauen an einem Bauwerk oder ein gemeinsames, abwechselnd genutztes Projekt, z.B. das Anlegen eines Pflanzkastens (Wunderlich-Knietsch, 2020).

Gartennutzung

In Hinblick auf den Garten stehen die meisten Einrichtungen vor der Herausforderung, wie eine Gartennutzung durch mehrere Gruppen unter Einhaltung der Vorgaben zum Infektionsschutz möglich gemacht werden kann. Kindertageseinrichtungen haben drei zentrale Vorgehensweisen gewählt: das Abtrennen von Bereichen im Garten, die zeitlich versetzte Nutzung des Gartens und die Nutzung der näheren Umgebung der Kindertageseinrichtung.

Abtrennen von Bereichen im Garten:

Pädagogische Fachkräfte berichteten, dass der Garten in einzelne Bereiche, z.B. mit Absperrband, bunten Bändern bzw. Wimpelketten, unterteilt wurde, die von den jeweiligen Gruppen unabhängig voneinander und zu jeder Zeit genutzt werden konnten. Je nach Größe des Gartens können zwischen den Bereichen außerdem leere Korridore eingerichtet werden, damit sich Kinder verschiedener Gruppen nicht zu nahekommen. In Einrichtungen mit kleineren Gärten sollte dies aber genau überdacht werden, um die Spielbereiche der Kinder nicht noch mehr zu verkleinern.

Grundsätzlich ist es denkbar, zwischen den Bereichen zu rotieren. Ob zwischen den Bereichen überhaupt und wenn ja in welchem Rhythmus gewechselt wird, ist jedoch abhängig vom Angebot im Außenbereich und den Bedürfnissen der Kinder.

Diese Art der Gartennutzung kann pädagogische Fachkräfte vor die Herausforderung stellen, v.a. jüngere Kindergartenkinder und Krippenkinder immer wieder an die Grenzen erinnern zu müssen. Die Grenzen zwischen den Bereichen sind unter Umständen nur schwer zu verstehen bzw. einzuhalten, z.B. dann, wenn ein Geschwisterkind im Nachbarbereich spielt. Diese Situation kann zu einer Belastung sowohl für die betreffenden Kinder als auch die pädagogischen Fachkräfte führen.

Zeitlich versetzte Nutzung des Gartens:

Eine andere Möglichkeit ist eine zeitlich abgesprochene Nutzung des Gartens. Diese hat den Vorteil, dass die jeweilige Gruppe mehr Platz im Garten hat und die Kinder mehr Spielmöglichkeiten haben. Allerdings müssen sich die Kinder nach festen Zeiten im Garten richten,

sodass die Flexibilität im pädagogischen Alltag eingeschränkt wird.

Nutzen der näheren Umgebung um die Einrichtung:

Auch die Umgebung der Einrichtung kann als weiterer Bereich genutzt werden, sodass z.B. eine Gruppe pro Tag außerhalb der Einrichtung unterwegs ist und somit mehr Zeit und Platz für Bewegung zur Verfügung hat.

Wechseln bzw. Zusammenlegen von Gruppen

Im Sinne des Kindeswohls ist zu überlegen, Kindern die Möglichkeit zu geben, die Gruppe zu wechseln, wenn dies essentiell für das Kind und dessen Wohlbefinden erscheint, z.B. nach einem Wochenende oder wenn es der Gruppe eines Geschwisterkindes zugeordnet war, dadurch aber den Kontakt zu den Freunden verliert. Auch pädagogische Fachkräfte können die Gruppe wechseln, wenn dies nötig ist, um die Betreuung aller Kinder bzw. aller Gruppen sicherzustellen. Bei einem sehr hohen Fachkräftemangel aufgrund von Krankheit o.ä. können außerdem Gruppen zusammengelegt werden, um die Betreuung sicherzustellen (vgl. Kap. 5 Führen, Leiten und Beraten in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege).

Gerade bauliche Gegebenheiten haben einen großen, oft hinderlichen Einfluss auf die Einteilung von Räumen bzw. Bereichen und damit auch indirekt auf die (Neu-)Strukturierung von Gruppen. Zum Teil ist es geradezu unmöglich, die verschiedenen Gruppen im Sinne der Kontaktminimierung voneinander fernzuhalten, so z.B., wenn es nur ein Bad für den gesamten Kindergartenbereich gibt. Der Toilettengang ist ein grundlegendes Bedürfnis, welches sich nicht nach vorher festgelegten Zeitplänen richtet. Daher ist es unvermeidlich, dass sich Kinder verschiedener Gruppen zur gleichen Zeit im Bad aufhalten, wobei es sich bei einem Toilettengang um einen Kontakt mit vernachlässigbarer Zeitdauer handelt. Letztlich wird auch bei diesem Thema das grundlegende Spannungsfeld zwischen kindzentrierter und bedürfnisorientierter pädagogischer Arbeit und der Umsetzung von Auflagen deutlich.



 **Einschätzung: Raum und Strukturierung von Gruppen**

Organisatorische Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Spielen kindbezogene Kriterien bei der Strukturierung der Gruppen bzw. Bereiche eine zentrale Rolle (z.B. Freundschaften, Entwicklungsstand, Ruhebedürfnis)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden alle räumlichen Kapazitäten der Einrichtung bei der Gestaltung der Bereiche ausgenutzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bieten die einzelnen Bereiche möglichst ganzheitliche Bildungs- und Lernerfahrungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird die Einteilung der Kinder in Gruppen bzw. Bereiche den Kindern und Eltern in angemessener Weise kommuniziert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

2.7 Kindeswohl und Kinderschutz

Die UN-Kinderrechtskonvention stellt in der Arbeit mit Kindern die Basis für eine ethisch fundierte pädagogische Praxis dar (Prenzel, Heinzl, Reitz & Winkelhofer, 2017). In ihr werden Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte von Kindern zusammengefasst (Maywald, 2019, S. 31), welche für die pädagogische Praxis leitend sind. Im Mittelpunkt steht dabei das Kindeswohl, das zu einem zentralen Kriterium pädagogischer Qualität wird (Neher, Sehm-Schurig, Schneider-Andrich, Röseler, Zill-Sahm & Kalicki, 2019). Gleichzeitig ist das Kindeswohl ein zentraler normativer Bezugspunkt aus juristischer Perspektive. So wird dem Kindeswohl Vorrang „bei allen Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen“ (Maywald, 2019, S. 31) eingeräumt. Dabei ist der Begriff Kindeswohl selbst relativ unbestimmt.⁷ Jungmann (2020) stellt in diesem Zusammenhang fest: „Kindeswohl ist kein abschließend definierter Begriff. [...] Der Begriff impliziert das gesamte [körperliche, geistige und seelische, Anm. der Verf.] Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen sowie deren gesunde Entwicklung“. Dies erschwert den Umgang mit dem Begriff Kindeswohl und den damit verbundenen Erwartungen und Herausforderungen an pädagogisches und rechtliches Handeln. Hinsichtlich der Sicherstellung und Wahrung des Kindeswohls sowie eines darauf bezogenen Handelns kommt Erwachsenen eine besondere Verantwortung zu.

Ein am Wohl des Kindes ausgerichtetes Handeln ist dasjenige, welches die in den Grundrechten und Grundbedürfnissen von Kindern orientierte, für das Kind jeweils günstigste Handlungsalternative wählt (Maywald, 2021, S. 13).

Neben den Grundbedürfnissen von Kindern, die für eine entwicklungsangemessene und förderliche Ausgestaltung pädagogischer Praxis von besonderer Bedeutung sind (vgl. Kap. 2.1 Bedürfnisse von Kindern), sind es vor allem auch die Grundrechte von Kindern, die laut Maywald für eine am Kindeswohl orientierte pädagogische und juristische Praxis berücksichtigt werden müssen. Untrennbar ist dabei das Kindeswohl an die Beteiligung von Kindern und die Berücksichtigung ihres Willens geknüpft (UN-KRK Art. 12 Abs. 1). Einer umfassenden Beteiligung bzw. Partizipation von Kindern wird im pädagogischen Alltag zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt (u.a. Prenzel, 2016; Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011). Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für eine elementare Demokratiebildung.



⁷ Beim Begriff Kindeswohl handelt es sich um einen sogenannten unbestimmten Rechtsbegriff, der im Einzelfall interpretiert bzw. ausgelegt wird. Eine Präzisierung erfolgt im Bürgerlichen Gesetzbuch, §1666 Abs.1. Dort wird Kindeswohl über Beispiele der Gefährdung des Kindeswohls präzisiert.

Ebenso sind mit dem Kindeswohl Schutzrechte eng verknüpft, insbesondere das Recht auf gewaltfreie Erziehung, das im Bürgerlichen Gesetzbuch verankert ist. Dabei liegt der Fokus auf einer gewaltfreien Erziehung im familialen Kontext.



§1631 Abs. 2 BGB

„Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle.

Schließlich sind sie in ihrer pädagogischen Praxis ganz nah an den Kindern und ihren Eltern und haben dadurch Einblicke in den Alltag, die Belastungen und Nöte von Familien. Eine ihrer Aufgaben ist es, das Wohl des Kindes im familialen Kontext im Blick zu behalten. Grundlegend für den Schutzauftrag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen gegenüber Kindern ist §8a Abs. 4 SGB VIII.⁸



§8a Abs. 4 SGB VIII

„In Vereinbarungen mit den Trägern von Einrichtungen und Diensten, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, ist sicherzustellen, dass

1. deren Fachkräfte bei Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte für die Gefährdung eines von ihnen betreuten Kindes oder Jugendlichen eine Gefährdungseinschätzung vornehmen,
2. bei der Gefährdungseinschätzung eine insoweit erfahrene Fachkraft beratend hinzugezogen wird sowie
3. die Erziehungsberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche in die Gefährdungseinschätzung einbezogen werden, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird.“

Darüberhinaus ist für Kindertagespflegepersonen §43 Abs. 3 SGB VIII bedeutsam (Maywald, 2013, S. 15).

Unter pandemischen Bedingungen können sowohl in Familien als auch in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen zusätzliche Belastungsfaktoren auftreten, welche das Risiko von unangemessenem und grenzverletzendem Verhalten – bei Eltern, Fachkräften und Kindertagespflegepersonen – erhöhen. Dabei wird die Notwendigkeit einer ständigen aktiven Auseinandersetzung mit diesem Thema deutlich.



§43 Abs. 3 SGB VIII

„[...] Die Tagespflegeperson hat den Träger der öffentlichen Jugendhilfe über wichtige Ereignisse zu unterrichten, die für die Betreuung des oder der Kinder bedeutsam sind.“



⁸ Im Rahmen umfassender Änderungen des SGB VIII wird §8a in Hinblick auf Kindertagespflegepersonen spezifiziert. Zum aktuellen Stand (Juni 2021) ist die Änderung jedoch noch nicht in Kraft getreten (Bundesverband für Kindertagespflege e.V., 2021).

2.7.1 Kindeswohl und Kinderschutz im familialen Kontext

Die meisten Familien sehen sich in Phasen einer Pandemie mit einer Einschränkung oder einem Ausfall der Kinderbetreuung bzw. des Schulbesuches konfrontiert. Eine Reihe von Faktoren stellen hierbei zusätzliche Herausforderungen und Belastungen auf Seiten der Eltern dar, die zu einer Überforderung der Eltern und zu einem damit verbundenen unangemessenen bzw. unzulässigen Erziehungsverhalten führen können. Hierzu gehören u.a.:

- Betreuung und häusliche Lernzeit der eigenen Kinder bei gleichzeitiger eigener Berufstätigkeit im Homeoffice,
- Wegfall unterstützender Kontakte durch Kontaktreduzierung,
- Wegfall von Freizeitaktivitäten,
- räumliche Enge im häuslichen Bereich,
- allgemeine Anspannung und Verunsicherung durch die Pandemie, z.B. Angst vor Infektionen sowie
- Existenzsorgen.

Dies kann Familien mit einer Vorgeschichte im Kontext von Kindeswohlgefährdung ebenso betreffen wie Familien ohne eine solche. In beiden Fällen ist es wichtig, die Familien zu entlasten und so die Kinder zu schützen. Generell und vor allem unter pandemischen Bedingungen ist es somit Aufgabe von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen, kritische Situationen zu erkennen und als Ansprechpartnerin bzw. -partner zur Verfügung zu stehen, v.a., da viele andere soziale Kontakte und Begegnungen, in denen das Wohlbefinden eines Kindes wahrgenommen werden kann, aufgrund von Kontaktminimierung und -begrenzung entfallen.

Im Gespräch mit pädagogischen Fachkräften, Kindertagespflegepersonen, Fachberaterinnen und Fachberatern kristallisierte sich heraus, dass eine Entlastung der Familie und ein Schutz der Kinder in erster Linie dadurch gewährleistet werden kann, dass die Kinder während der Notbetreuung die Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle besuchen. Kinder, bei denen eine (andernfalls drohende) Kindeswohlgefährdung vorliegt, haben i.d.R. auch unter pandemischen Bedingungen einen durch das Jugendamt genehmigten Anspruch auf den Besuch der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle.

Kinder von Eltern, die bereits vor der Pandemie in Kontakt mit dem Jugendamt standen, scheinen in der Praxis in dem Sinne davon profitieren zu können, dass die

Barriere, sich als Eltern ans Jugendamt zu wenden, in diesen Familien mitunter niedriger ist. Für Familien, die zuvor nicht mit dem Jugendamt in Berührung gekommen sind, kann die Kontaktaufnahme zum Jugendamt bei Überlastung bzw. Überforderung eine sehr große Hürde darstellen. Hierbei spielt auch die Angst vor Stigmatisierung, Verurteilung und Kontrolle durch das Jugendamt eine Rolle, sodass diese Möglichkeit der Entlastung von diesen Eltern nicht genutzt wird.



Für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ist es daher wichtig, diese Ängste wahrzunehmen und zu versuchen, diese Vorbehalte zum Wohle des Kindes bzw. der Kinder abzubauen bzw. abzuschwächen.

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen beschrieben als mögliche Wege zum einen, das direkte Gespräch mit den Eltern zu suchen. Dabei kann es hilfreich sein, sich Unterstützung, z.B. in Form einer Fachberatung oder einer insoweit erfahrenen Fachkraft, zu holen. Zum anderen können Eltern darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie sich bei Schwierigkeiten oder in Notsituationen auch an die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegeperson wenden können. Auch können Namen und Kontaktdaten von Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern für Notsituationen, z.B. auf der Homepage der Einrichtung, in Elternbriefen oder an die Eltern gerichtete E-Mails bekannt gegeben werden. Der Kontakt zwischen Kindertagespflegepersonen und Eltern ist für gewöhnlich direkter, daher ist hier zu prüfen, welcher Weg der Informationsweitergabe geeigneter ist.

Mitunter besuchen Kinder aus Familien, bei denen eine Überforderung und eine Gefährdung des Kindeswohls zu befürchten ist, die Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle über einen längeren Zeitraum nicht. Hier kann es hilfreich sein, regelmäßig per Telefon Kontakt zu den betreffenden Familien zu halten. So kann das Befinden der Eltern und des Kindes bzw. der Kinder im Blick behalten und bei Bedarf unterstützt werden.

Sollte ein Verdacht bezüglich einer Kindeswohlgefährdung bestehen, ist es wichtig, zunächst mit Hilfe eines Ampel- oder Prüfbogens die Gefährdung einzuschätzen und bei Bedarf in Kontakt mit einer insoweit erfahrenen Fachkraft, der Fachberatung bzw. mit dem Jugendamt zu treten.

Zur Einschätzung und Bewertung der Gefährdung des Kindeswohls können u.a. folgende Materialien genutzt werden⁹:

- Wahrnehmungsbogen für den Kinderschutz (Künster, Thurn, Fischer, Wucher, Kindler & Ziegenhain, 2013)
- Der Dresdner Kinderschutzordner (Landeshauptstadt Dresden, 2019)
- Orientierungskatalog Kindeswohl des Landkreises Görlitz (Landkreis Görlitz, Landratsamt - Jugendamt, 2014)

⁹ An dieser Stelle soll nur auf einige Materialien hingewiesen werden, die für am Projekt mitwirkende Praktikerinnen und Praktiker aufgrund des regionalen Bezugs bedeutsam sind. Neben diesen Materialien liegen auch zahlreiche andere Materialien zur Gefährdungseinschätzung hinsichtlich des Kindeswohls vor. Hier ist es ratsam, sich beim jeweiligen Träger bzw. der Koordinierungsstelle Kindertagespflege beraten zu lassen.



2.7.2 Kindeswohl und Kinderschutz im Kontext von Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege

Kindeswohl und Kinderschutz spielen nicht nur im familialen Umfeld eine Rolle. Grenzverletzungen sind innerhalb von Beziehungen nie gänzlich zu vermeiden und treten gegenüber Kindern auch in der pädagogischen Praxis auf (Schubert-Suffrian & Regner, 2018, S. 12). Aus diesem Grund ist ein offener und fehlerfreundlicher Austausch darüber wesentlicher Bestandteil institutionellen Kinderschutzes (von Spiegel, 2013, S. 73). Gerade in pandemischen Zeiten gibt es unterschiedliche Faktoren, die zu einer verstärkten Belastung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen führen können. In Folge dessen können – so das Kompetenz- und Beratungszentrum „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ (KBZ)¹⁰ – diese in ihrer „Achtsamkeit und Offenheit für kindliche Signale [eingeschränkt sein]“ (Kompetenz- und Beratungszentrum, 2021, S. 1), wodurch sich das Risiko von Grenzverletzungen gegenüber Kindern erhöht.

Beispiele solcher pandemiespezifischen Faktoren lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen identifizieren und beschreiben.

So können auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen persönliche Risiko- und Belastungsfaktoren auftreten, wie bspw.:

- Existenzsorgen,
- Angst vor eigener Ansteckung und/oder vor der Ansteckung Familienangehöriger und anderer nahestehender Personen,
- eingeschränkte bzw. wegfallende Kindertagesbetreuung und/oder Schulbesuche sowie Organisation der Betreuung eigener Kinder und Berufstätigkeit,
- herausfordernde innerfamiliäre Situationen,
- Erfahrung von Krankheit und/oder Tod im privaten Umfeld sowie
- Wegfall unterstützender Strukturen im privaten Umfeld.

Im Kontext Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegestelle können weitere Risiko- und Belastungsfaktoren gleichermaßen identifiziert werden. Zu nennen sind hier u.a.:

- besondere Bedürfnisse und/oder ein herausforderndes Verhalten von Kindern, die lange Zeit nicht in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle waren,

- hohe Anforderungen auf organisatorisch-logistischer Ebene, z.B. Erstellen von Hygienekonzepten, Umsetzen von Verordnungen, Anpassen der pädagogischen Konzepte und/oder
- Eltern der betreuten Kinder können als Unterstützung und Entlastung für die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen aufgrund der eigenen hohen Belastung ausfallen.

In Kindertageseinrichtungen werden weitere spezifische Risiko- und Belastungsfaktoren wahrgenommen. So ist durch Arbeit in kleineren, geschlossenen Betreuungseinheiten die Zahl an pädagogischen Fachkräften, die sich gegenseitig im Alltag unterstützen und ablösen können, niedriger. Zudem sind Teamprozesse wie auch die Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen erschwert und die in diesem Zusammenhang entlastenden Prozesse und Systeme (z.B. kollegiale Beratung, Supervision, Urlaub) eingeschränkt.

¹⁰ Das Kompetenz- und Beratungszentrum „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ ist ein Praxisprojekt zur Entwicklung von Handlungsstrategien der Unterstützung und Förderung von Kindern und Familien aus sozial belasteten Lebenslagen in und durch Kindertagesstätten. Ziel des Handlungsprogramms ist es, ausgehend von den Bedarfslagen und Ressourcen der beteiligten Einrichtungen die notwendigen Entwicklungs- und Bildungsbedingungen in in einer Kindertageseinrichtung zu verbessern und fachlich weiter zu entwickeln.

IM FOKUS

KINDERTAGESPFLEGE

Auch für Kindertagespflegestellen lassen sich spezifische Risiko- und Belastungsfaktoren aufzeigen. Durch die Tätigkeit als Solo-Selbstständige sind Kindertagespflegepersonen i.d.R. mit allen Neuerungen und Herausforderungen auf sich allein gestellt und haben dadurch im Alltag keine (oder wenig) Möglichkeit, durch eine andere Person unterstützt und entlastet zu werden. Des Weiteren können durch die Kontaktbeschränkungen externe unterstützende Kontakte, z.B. zu anderen Kindertagespflegepersonen, abnehmen oder ganz wegbrechen.

Um zu verhindern, dass es zu übergriffigem Verhalten gegenüber Kindern in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen kommt, gibt es verschiedene Strategien,¹¹ die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, um Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen zu entlasten.



¹¹ Hier soll auf das Arbeitspapier „Wie geht's den Kindern? Fachliche Empfehlungen zum internen Kinderschutz in Handlungsprogramm-Kitas während des eingeschränkten Regelbetriebs“ des Kompetenz- und Beratungszentrums „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ (Stand April 2021) hingewiesen werden. Die Autorinnen und Autoren des Arbeitspapiers haben aus ihrer Arbeit mit den am Programm beteiligten Kindertageseinrichtungen wichtige Impulse für die Reflexion und fachliche Weiterentwicklung im Zusammenhang mit „institutionellem Kinderschutz“ zusammengetragen. Das Thema institutioneller Kinderschutz selbst ist eines, das bislang noch wenig im fachöffentlichen Diskurs – fachlich-wissenschaftlich fundiert – zu finden ist.

IM FOKUS

KINDERTAGESEINRICHTUNG

Persönliche Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Bin ich mir des Themas „Grenzverletzendes Verhalten durch pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen gegenüber Kindern“ bewusst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich ein Bewusstsein für physische Grenzverletzungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich ein Bewusstsein für verbale Grenzverletzungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich ein Bewusstsein für non-verbale Grenzverletzungen (Mimik/Gestik)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich ein Bewusstsein für indirekte Grenzverletzungen, z.B. über negative Zuschreibungen, Ausgrenzen, Ignorieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich eine konkrete Vorstellung davon entwickelt, wo die Grenze zwischen zulässigem und unzulässigem pädagogischen Handeln liegt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist mir bewusst, dass die Belastungen der Pandemie einen Einfluss auf kritische Handlungsweisen von mir gegenüber den Kindern haben können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hinterfrage ich meine Verhaltens- und Handlungsweisen regelmäßig kritisch (täglich, wöchentlich)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nehme ich Rückmeldungen bezüglich evtl. unzulässigen Verhaltens meinerseits gegenüber Kindern an und ernst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Handlungsweisen, die mir in meiner pädagogischen Praxis schon einmal unterlaufen sind, sehe ich als kritisch an?

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Teamebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Ist eine enttabuisierte, fehlerfreundliche Kommunikation über die Thematik im Team möglich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trete ich mit anderen Kolleginnen und Kollegen über evtl. unzulässiges Verhalten gegenüber Kindern in den Austausch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene Kind:	ja	eher ja	eher nein	nein
Bin ich aufmerksam für die Bedürfnisse, das (Wohl-)Befinden und mögliche Belastungen der Kinder?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respektiere und achte ich (non-)verbal aufgezeigte Grenzen von Kindern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es in meiner Einrichtung bzw. meiner Kindertagespflegestelle ein Beschwerdesystem für Kinder?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begleite ich mein Handeln verbal und kündige ich es zuvor an?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entschuldige ich mich bei Kindern für mögliche Grenzverletzungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gehe ich mit den Kindern in eine regelmäßige (wöchentliche) Reflexion, z.B. Wie war die Woche? Was hat euch gefallen, was weniger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

IM FOKUS

KINDERTAGESPFLEGE

Persönliche Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Bin ich mir des Themas „Grenzverletzendes Verhalten gegenüber Kindern“ bewusst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich ein Bewusstsein für physische Grenzverletzungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich ein Bewusstsein für verbale Grenzverletzungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich ein Bewusstsein für non-verbale Grenzverletzungen (Mimik/Gestik)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich ein Bewusstsein für indirekte Grenzverletzungen, z.B. über negative Zuschreibungen, Ausgrenzungen, Ignorieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich eine konkrete Vorstellung davon entwickelt, wo die Grenze zwischen zulässigem und unzulässigem pädagogischen Handeln liegt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist mir bewusst, dass die Belastungen der Pandemie einen Einfluss auf kritische Handlungsweisen von mir gegenüber den Kindern haben können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hinterfrage ich meine Verhaltens- und Handlungsweisen regelmäßig kritisch (täglich, wöchentlich)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nehme ich Rückmeldungen bezüglich evtl. unzulässigen Verhaltens meinerseits gegenüber Kindern an und ernst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich ein Kinderschutzverfahren oder einen Ethikcodex, auf das/den ich bei Bedarf zurückgreifen kann?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich Austauschmöglichkeiten, z.B. mit anderen Kindertagespflegepersonen, Fachberatung, in denen eine offene und enttabuisierte Kommunikation über die Thematik möglich ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Welche Handlungsweisen, die mir in meiner pädagogischen Praxis schon einmal unterlaufen sind, sehe ich als kritisch an?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen

3.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – eine Annäherung

Die Familie hat den größten Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes (Gutknecht, 2012, S. 109). Werden Kinder außerfamiliär in Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflegestellen betreut, übernehmen Eltern, pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen gemeinsame Verantwortung für Entwicklung und Bildung von Kindern (Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2020, S. 8). Aus diesem Grund kommt der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft innerhalb der pädagogischen Praxis eine besondere Bedeutung zu. Auch können Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen für Eltern eine soziale Ressource darstellen und somit zur Entlastung, Integration, Stabilisierung wie auch zum Wohlbefinden von Familien und Kindern beitragen. Unerlässlich hierfür ist eine respektvolle und kooperative Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen, bei der auch die unterschiedlichen Lebensbedingungen der Familien berücksichtigt werden (Roth, 2014, S. 144). Dadurch können Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit bei ungleichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern leisten und gleichzeitig Eltern in ihrer elterlichen Kompetenz unterstützen bzw. diese niederschwellig, d.h. bedarfs- und zugangsgerecht stärken (Zehbe & Sonnenberg, 2021, S. 8). Entscheidend ist dabei die gegenseitige Anerkennung und Achtung der unterschiedlichen Expertisen und Kompetenzen der Kooperationspartner. Dabei sind Eltern als Expertinnen und Experten für ihr Kind zu sehen, während pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen als Expertinnen und Experten für kindliche Entwicklung im Allgemeinen zu betrachten sind (Roth, 2014, S. 145). Durch die gemeinsame Verantwortungsübernahme für kindliche Bildung und Entwicklung sowie die unterschiedlichen Perspektiven auf das Kind können unter anderem spezifische Bedarfe von Kindern frühzeitig erkannt und ihnen begegnet werden (Zehbe & Sonnenberg, 2021, S. 8).

Unter pandemischen Bedingungen stellt die Aufrechterhaltung und Pflege einer stabilen und vertrauensvollen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft besondere Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen und Eltern/Familien. So reduzieren sich beispielsweise unter pandemischen Bedingungen die täglichen Begegnungen innerhalb des pädagogischen Alltags, die eine bedeutende und niederschwellige Grundlage dieser Partnerschaft darstellen, auf ein Minimum oder aber entfallen für Familien ohne Anspruch auf Notbetreuung gänzlich (Zehbe & Sonnenberg, 2021, S. 8). Hinzu kommt, dass Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen durch die Umsetzung der jeweils geltenden Regelungen bzw. Verfügungen in die Situation kommen können, Eltern beispielsweise in Gruppen mit und ohne Anspruch auf Betreuung einzuteilen. Dieser Umstand belastet nicht nur pädagogische Fachkräfte und Leitungen bzw. Kindertagespflegepersonen, sondern auch ihre Be-

ziehung zu den Eltern/Familien und kann sich somit auf die Qualität der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auswirken. Hierin liegt eine besondere Herausforderung, denn entsprechend des gesetzlichen Auftrages – insbesondere auch mit Blick auf das Kindeswohl – sowie

Man muss da wirklich immer dranbleiben. Ich hab' meinen Erziehern gesagt: ‚Smalltalk, Smalltalk, Smalltalk. Geht auf die Eltern zu, draußen im Garten, kleine Gespräche - immer dranbleiben.‘ Dass sie einfach im Gespräch bleiben mit den Eltern, ich denk, das brauchen wir einfach. Es ist eine schwere Zeit für die Eltern, da sind wir einfach in der Pflicht, das auch abzufangen. Auch Frust auszuhalten, Ärger auszuhalten, das ist ja nun die Tagesordnung, die wir haben. Kommunikation, diese kleinen Gespräche - dass man die wieder aufnimmt, ist mir total wichtig. Aber immer unter Einhaltung der Hygienevorschriften!

hinsichtlich einer vertrauensvollen und kooperativen Beziehung zu den Eltern stehen in dieser Situation Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen vor der Aufgabe, Wege zur Unterstützung der Eltern und Familien zu finden und gleichzeitig, im Sinne der Ergänzung der familialen Bildung und Erziehung, entsprechende Angebote zu unterbreiten.

Aus den Gesprächen, die im Rahmen des Projektes mit pädagogischen Fachkräften, Leitungen, Kindertagespflegepersonen und Fachberatungen geführt wurden, wurde deutlich, dass Eltern/Familien sehr unterschiedliche Bedarfe nach Unterstützung oder auch Fragen zu ganz unterschiedlichen Themen haben. Dabei ist eine größtmögliche Transparenz und Offenheit von Seiten der Kindertagespflegestelle bzw. Kindertageseinrichtung von besonderer Bedeutung. Die beteiligten Praktikerinnen und Praktiker benannten besondere Beratungsbedarfe von Eltern/Familien beispielsweise hinsichtlich:

- der Auslegung des Anspruchs auf Notbetreuung,
- der Beantragung von Kinderkrankengeld,
- der Strukturierung des familialen Tagesablaufes, insbesondere für jüngere Kinder (Verlust von Struktur in Zeiten der Pandemie, ggf. erhöhter Medienkonsum u.ä.),
- des Umgangs mit bzw. Vorgehens bei drohender Überforderung bzw. Kindeswohlgefährdung und der Beantragung von Unterstützungsangeboten beim Jugendamt bzw. Allgemeinen Sozialdienst sowie
- der Vereinbarkeit der eigenen Arbeitszeit mit den Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle.

Neben der Beratung ging es aus Perspektive der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen vor allem um eine möglichst große Transparenz mit Blick auf Veränderungen im Tagesablauf und den jeweils geltenden Strukturen. Dabei interessierten besonders:

- neue/andere Kommunikationsstrukturen mit pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen,

Vor allem unsere I-Kinder, die eben nicht in die Einrichtung kommen können. Dass wir denen eben wirklich spezielle Dinge – so Handreichungen den Eltern mit an die Hand geben. Oder, wie der Tagesablauf zu gestalten ist. [...] Dass sie wirklich versuchen, unseren Tagesablauf zuhause ein bisschen zu leben.

- aktuelle Öffnungszeiten während der unterschiedlichen Öffnungsgrade,
- neue/veränderte Strukturen innerhalb der Kindertageseinrichtung: veränderte Abläufe und Rituale, möglicherweise veränderte Konstellationen hinsichtlich Personal und/oder Gruppenzusammensetzung sowie
- Beginn und Gestaltung von Eingewöhnungen bzw. Wiedereingewöhnungen (vgl. Kap. 4 *Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten*).

Es wurde bereits deutlich, dass ein Ziel von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften die Unterstützung und Ergänzung der Erziehung und Bildung in der Familie ist. In pandemischen Situationen kann dies unter anderem bedeuten, den Erziehungsberechtigten Anregungen für die Gestaltung von Bildungsangeboten für Kinder im familialen Umfeld zu unterbreiten. Neben der Unterstützung und Entlastung der Eltern ist dies außerdem eine Möglichkeit, mit den Kindern in Kontakt zu bleiben und die Gemeinschaft in der Einrichtung – auch über räumliche Entfernungen – zu pflegen.

[...] Also die [pädagogischen Fachkräfte] schreiben Briefe, die ich [als Leitung] dann über den E-Mail-Verteiler schicken kann oder [sie] verteilen es auch selber [...]. Fahren mal rum und verteilen es in die Briefkästen, also so Aufgaben für unsere ABC-Kids oder auch Aufgaben, was die Eltern mit ihren Kindern machen können. Da sind sie auch immer sehr dankbar, die Eltern, dass sie da auch sowas mitbekommen - so kleine Anregungen, was man zu Hause alles machen kann.

Von Eltern wurden in diesem Zusammenhang zudem Wünsche nach Anregungen zur Bearbeitung des Themas (Virus-)Erkrankung geäußert. Ihnen ging es dabei zum einen um die Beantwortung von Fragen der Kinder über COVID-19 und zum anderen sollten Strategien und Maßnahmen vorgeschlagen werden, durch die Kindern ein Gefühl von Schutz und Sicherheit gegeben werden kann.

Weitere Anregungen aus der Praxis für diesen Aspekt der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind im *Kap. 2 Gestaltung von Bildungsgelegenheiten* zusammengetragen.

Neben den genannten Themen wurden von den Eltern/Familien auch solche Themen angesprochen, welche die familiäre Lebenssituation ganz allgemein oder die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder betreffen. Beispielhaft seien hier genannt:

- allgemeine Sicherheit (ggf. Sorge um Arbeitsplatz, Vereinbarung von Beruf und Familie, Kurzarbeit, finanzielle Sorgen),
- Sorge vor eigener Infektion oder Ansteckung des Kindes in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege sowie
- Wohlbefinden des Kindes innerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege unter veränderten Bedingungen.

Insgesamt ist in diesem Kontext zu beachten, dass Eltern unter pandemischen Bedingungen mitunter in besonderem Maße gefordert sind und sehr unterschiedliche Ressourcen für die Kontaktpflege mit den Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflegeperson aufbringen können (Cohen, Oppermann & Anders, 2020). Entscheidend ist dabei, sich einerseits die unterschiedlichen elterlichen Ressourcen und andererseits die unterschiedlichen Möglichkeiten und deren Berücksichtigung in der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bewusst zu machen. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang das *offene Ohr* für die Familien. Hierzu gehört u.a., sich im jeweiligen Moment Zeit für die Eltern und ihre Themen zu nehmen oder einen extra Gesprächstermin zu vereinbaren. Zudem sollten relevante Veränderungen innerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege den Eltern

gegenüber transparent gestaltet und, wenn nötig und möglich, in Rücksprache mit den Eltern oder dem Elternrat partizipativ entwickelt werden.



Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist auch gesetzlich verankert:

§ 22 SGB VIII hält die familienunterstützende Funktion von Tageseinrichtungen fest:

Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen (1) die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, (2) die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, (3) den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander zu vereinbaren.

Die hierbei stattfindende Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und Pädagoginnen/Pädagogen bzw. Kindertagespflegepersonen soll „zum Wohle der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ erfolgen (§ 22a Absatz 2 Satz 1 SGB VIII).

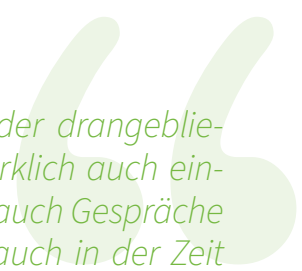
Die pandemische Situation fordert alle heraus und stellt zum Teil Aufgaben, deren Bewältigung die beteiligten Akteure an die Grenzen des Möglichen bringt. Dies trifft auf pädagogische Fachkräfte, Leitungen und Kindertagespflegepersonen zu, aber auch auf Eltern, Familien und Kinder. In zahlreichen Studien wird auf die besondere Belastungssituation von Eltern – insbesondere erwerbstätiger Eltern – während der COVID-19-Pandemie eingegangen (hierzu u.a. Cohen, Oppermann & Anders, 2020; Kuger & Rauschenbach, 2020). In diesem Zusammenhang können Eltern angespannt sein und gegenüber pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen sehr fordernd auftreten. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben von Erfahrungen mit forderndem Auftreten von Eltern berichtet, dass sich unterschiedlich zeigen kann, z.B. als:

- allgemeine Anspannung/Stress, der sich in der Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen widerspiegelt,
- die Nichtbeachtung bestehender und bekannter Hygienevorschriften,
- der Wunsch nach Betreuung der eigenen Kinder trotz Symptomen sowie
- das Einfordern der Betreuung, obwohl unter den zu dem Zeitpunkt geltenden Regularien kein Anspruch auf Betreuung des Kindes besteht.

Insbesondere die Kommunikation rund um die Einhaltung der Hygienevorschriften und eine mögliche Betreuung des Kindes während der Notbetreuung belastet nicht nur die einzelnen Beteiligten, sondern in besonderem Maße auch die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Grundlegend ist für die Kommunikation mit Eltern eine einheitliche Strategie umzusetzen, die in Kindertageseinrichtungen von allen pädagogischen Fachkräften geteilt wird. Zudem kann es hilfreich sein, Leitungskräfte oder Fachberatungen einzubeziehen, um den Abstimmungsprozess sowie dessen Ergebnis auf eine breitere Basis zu stellen und gleichzeitig die Unterstützung von Leitung und Fachberatung bzw. des Trägers zu erhalten. Hierbei bieten sich verschiedene Möglichkeiten:

- persönliche Gespräche: Verständnis äußern und gleichzeitig auf die Einhaltung bestehender Regeln sowie Empfehlungen seitens der Politik bzw. des Trägers hinweisen,
- den Elternrat einbeziehen sowie
- bei Kindern mit Symptomen die Betreuung für den entsprechenden Zeitraum verweigern (mit Verweis auf Empfehlungen der Politik) (vgl. Kap. 5 Führen, Leiten und Beraten in Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege).

Anders als pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stehen Kindertagespflegepersonen gewöhnlich nicht vor der Herausforderung, Kommunikationsstrategien abstimmen zu müssen, es sei denn, sie kooperieren mit einer (oder mehreren) weiteren Kindertagespflegeperson(en) und vertreten sich gegenseitig o.ä. Für einen solchen Fall empfiehlt sich auch hier die Abstimmung einer einheitlichen Kommunikationsstrategie.



Da bin ich [Leitung] immer wieder drangeblieben. [...] Und wir haben dort wirklich auch einfach viel, viel eher und viel mehr auch Gespräche mit den Eltern geführt. Gerade auch in der Zeit zwischen den Lockdowns. Weil ich hab' gesagt: ‚Nächste Welle kommt, garantiert, und wir müssen hier dranbleiben und wir können hier auch nicht locker lassen. Die Hygienevorschriften müssen wir durchziehen, wenn wir die Kita weiterhin offenlassen, dann muss es funktionieren.‘

Die Kontaktgestaltung zu Kindern und Eltern ohne Anspruch auf Betreuung findet im Bereich der Kindertagespflege – so die Rückmeldung der beteiligten Tagespflegepersonen – im Freien, während der Schlafens- und Ruhezeiten oder außerhalb der Betreuungszeiten statt, wenn erforderlich und im Einklang mit den geltenden Schutzbestimmungen. Mit Blick auf Kontakt außerhalb der Betreuungszeiten stehen Kindertagespflegepersonen vor der Herausforderung, auf ihre Vor- und Nachbereitungszeit zurückgreifen zu müssen. Diese umfasst unabhängig von der pandemischen Situation pro Kind und Woche 30 Minuten (Stand April 2021). Hiermit verbunden stellen sich eine Reihe von Fragen zur Ausgestaltung dieser zeitlichen Ressourcen, die letztlich der Tagespflegeperson obliegen. Eine weitere Möglichkeit für Kindertagespflegepersonen ist es, Eltern auf ihr Recht auf Unterstützung durch die Verantwortlichen in der Fachberatung hinzuweisen, welches in § 23 Abs. 4 SGB VIII verankert ist (*vgl. Kap. 6 Beratung, Begleitung und Unterstützung durch Fachberatung*).

Möglichkeiten der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft müssen unter pandemischen Bedingungen neu gedacht werden. Dies erfordert eine Erweiterung bestehender, i.d.R. analoger Kontaktformate. Die Art des Kontakts ist dabei nachrangig. Entscheidend ist, dass alle Eltern/Familien mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten und Zugängen erreicht werden können (Textor, 2006, S. 34). Während der Pandemie haben pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen auch Erfahrungen mit digitalen Kontaktformaten gesammelt. Durch die Kombination digitaler und analoger Formate zur Unterstützung und Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften können oftmals Ressourcen gespart, Zugänge zu wichtigen Informationen erleichtert bzw. erst ermöglicht und ein größerer Teil der Elternschaft erreicht werden. Gleichzeitig bietet auch eine Kombination aus beiden Formen eine Möglichkeit für Kinder, untereinander in Kontakt zu bleiben, in Beziehung mit ihren Peers zu sein. Beide Formen des Kontaktes haben Vor- und Nachteile und können sich in der pädagogischen Praxis gewinnbringend ergänzen. Den Kontakt zu Eltern grundsätzlich zu halten und auch individuellen Austausch zu ermöglichen, ist – unter Berücksichtigung der jeweils geltenden Hygienevorschriften – von wesentlicher Bedeutung und trägt nicht nur zur Aufrechterhaltung einer stabilen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, sondern auch zu deren Weiterentwicklung bei.



3.2 Analoge Formen der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

Auch in einer pandemischen Situation kann analoger Kontakt zu den Eltern – unter Einhaltung der Hygieneregeln – bewusst gepflegt werden. Analoge Wege eignen sich insbesondere für den individuellen Austausch und die Beziehungspflege zu den Eltern.

Tür- und Angelgespräche

Trotz oder gerade wegen der Ausnahmesituation kommen den sogenannten Tür- und Angelgesprächen mit Eltern, deren Kinder in der Betreuung sind, eine besondere Bedeutung zu. Diese können sehr unterschiedliche Formen haben und dienen einem niederschweligen wie auch kurzen Austausch über Belange des Alltags in Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflegestelle und im familialen Kontext. Nach Möglichkeit können diese unter Einhaltung der Hygieneregeln – wenn auch so kurz wie möglich – bewusst von Seiten der Pädagoginnen/Pädagogen bzw. Kindertagespflegepersonen gesucht werden. Hierfür eignet sich insbesondere der Garten/das Außengelände als Begegnungsort, wo

ein kurzer Austausch über die familiäre Situation und das Wohlbefinden sowie die Erlebnisse des Kindes in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle stattfinden kann.

Geeignet für:

- den Austausch über (tages-)aktuelle Informationen,
- den individuellen Austausch über die familiäre Situation,
- den individuellen Austausch über die Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes sowie
- Kennenlernen des Sozialraums und Einblick in die Lebenssituation der Familien.

Balkon- und Zaungespräche bzw. Spaziergänge

Auch zu Eltern, deren Kinder derzeit keinen Betreuungsanspruch in einer Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflege haben und/oder die auf digitalem Weg schwer zu erreichen sind, sollten Möglichkeiten zur Aufrechterhaltung und Gestaltung der Beziehung gefunden werden, um eine kontinuierliche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sicherzustellen. Entscheidend ist dabei, den Eltern die unterschiedlichen Möglichkeiten anzubieten und selbst wählen zu lassen. So stellen Balkon- oder Zaungespräche bzw. gemeinsame Spaziergänge unter Einhaltung der geltenden Hygienevorschriften geeignete Alternativen zu Tür- und Angelgesprächen dar. Diese Form der Gespräche ermöglicht zudem, dass Pädagoginnen/Pädagogen bzw. Kindertagespflegepersonen ggf. einen aktuellen Einblick in den

Sozialraum und die Lebenssituation der Familien erhalten. Zudem können Materialien oder Post für die Kinder mitgegeben werden.

Geeignet als Alternative:

- zu Tür- und Angelgesprächen und
- zu Elterngesprächen in Präsenz.

Geeignet für:

- den individuellen Austausch über die familiäre Situation,
- den individuellen Austausch über die Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes sowie
- das Kennenlernen des Sozialraums und das Gewinnen eines Einblicks in die Lebenssituation der Familien.

Begleitheft

Begleithefte können unter pandemischen Bedingungen von pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Eltern als sinnvolle Ergänzung zu Tür- und Angelgesprächen genutzt werden. Hierbei können pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen sowie die Eltern wichtige Informationen oder Fragen schriftlich in dem Heft festhalten. Dieses kann der anderen Seite während der Situation des Ankommens- bzw. Abholens übergeben bzw. als „Rucksackpost“ mitgegeben werden. So können Informationen rund um das Kind und die familiäre Situation geteilt werden, ohne in direktem Kontakt miteinander zu sein. Neben der Nutzung durch pädagogische Fachkräfte

bzw. Kindertagespflegepersonen und Eltern kann das Heft auch von Kindern mitgestaltet werden. So können die Kinder ihren Alltag außerhalb der Familie mit den Eltern teilen (*eine Formatvorlage ist am Ende des Kapitels zu finden*).

Geeignet als:

- Ergänzung zu Tür- und Angelgesprächen.

Geeignet für:

- den regelmäßigen individuellen Austausch über die familiäre Situation sowie
- den regelmäßigen individuellen Austausch über die Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes.

Elternpost

Eltern können durch eine Elternpost über neue Regelungen innerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege informiert werden und mit Anregungen zu Bildungsaktivitäten innerhalb der Familie unterstützt werden. Sie stellt somit eine analoge Alternative zum Kontakt via E-Mail (s.u.) dar.

Geeignet als:

- analoge Alternative zu E-Mail-Verteilern.

Geeignet für:

- Übersenden von wichtigen Informationen (wie bspw. neu geltenden Regularien, Anspruch auf Notbetreuung, Informationen zur finanziellen Unterstützung von Familien),
- Anregungen mit Blick auf Bildungsaktivitäten der Kinder sowie
- Einblick in den Alltag innerhalb der Einrichtung.

Es kommen jetzt auch die ersten Rückmeldungen, dass die Eltern das toll finden, dass wir uns regelmäßig melden. Also ich schreibe als Leitung jeden Freitag einen Elternbrief, wo ich - naja was es so Neues immer gibt [...].

In den Workshops wurden zudem weitere Anregungen durch die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegerinnen gegeben:

Entwicklungsgespräche

Auch wenn die Bedingungen möglicherweise erschwert sind, stellen Entwicklungsgespräche eine zentrale Form der Information von Eltern über die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung ihres Kindes sowie auch über sein Wohlbefinden in der Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle dar.

Für die Durchführung von Entwicklungsgesprächen unter pandemischen Bedingungen bieten sich u.a. folgende Möglichkeiten an:

Möglichkeit	Bemerkungen
Telefonate	<ul style="list-style-type: none"> • direkte Rückmeldungen sind möglich, Missverständnisse können vermieden werden
Videotelefonate	<ul style="list-style-type: none"> • direkte Rückmeldungen sind möglich (auch mit Bezug auf Mimik/Gestik), Missverständnisse können vermieden werden • Bilder und Videos der Kinder können eingebunden werden • Zugangsbarriere (Einverständnis/Technik)
Gespräche im Freien	<ul style="list-style-type: none"> • Evtl. Wunsch nach persönlichem Kontakt seitens der Eltern kann nachgekommen werden • Austausch anhand von Fotos/ggf. Videos (Tablet/Laptop) • USB-Stick mit Fotos und Videos kann – unter Berücksichtigung geltender Datenschutzrichtlinien – mitgegeben werden
In schriftlicher Form	<ul style="list-style-type: none"> • Keine direkte Rückkoppelung, mögliche Missverständnisse • USB-Stick mit Fotos und Videos kann – unter Berücksichtigung geltender Datenschutzrichtlinien – beigelegt werden

Freiluftelternabende

Unter pandemischen Bedingungen empfiehlt es sich, notwendige Begegnungen, wenn digital nicht möglich, im Freien stattfinden zu lassen. Dabei können Veranstaltungen wie Elternabende ins Freie verlegt werden. Hier ist das Infektionsrisiko i.d.R. minimiert und mögliche Mindestabstände können besser eingehalten werden. Allerdings sollte bei Freiluftelternabenden der Datenschutz sichergestellt sein, so dass keine Außenstehenden personenbezogene Informationen erhalten können.



Wir hatten einen Freiluftelternabend gemacht, draußen zum Schuljahresstart. Also haben dann wirklich alles nach draußen verlegt, was geht.



Hausführungen

In Vorbereitung einer Transition, z.B. aus der Familie in eine außerfamiliale Betreuung oder aus der Kindertagespflege in eine Kindertageseinrichtung, möchten Eltern die zukünftige Betreuungseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle kennenlernen. Für Eltern ist es wichtig zu erfahren, wie die Räume und das Außengelände einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege ausgestattet sind, welche Möglichkeiten ihre Kinder zum Spielen, Lernen und für ihre Entwicklung haben werden. Dieses Wissen stellt eine Entscheidungsgrund-

lage für oder gegen eine außerfamiliale Betreuung in einer Einrichtung bzw. Tagespflegestelle dar. Neben digitalen Hausführungen (s.u.) können Hausführungen mitunter auch vor Ort und in Präsenz durchgeführt werden, so geltende Hygieneregeln beachtet werden. Grundlegend sollte die Gruppengröße hierfür so klein wie möglich gehalten werden. Zudem besteht auch die Option, eine Hausführung vor Ort im Anschluss an die Betreuungszeit zu ermöglichen, sofern die pandemischen Bedingungen dies zulassen.

3.3 Digitale Formen der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

Digitale Formate des Kontaktes sind in Zeiten einer Pandemie ein wichtiges Werkzeug für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Dies gilt insbesondere in den Phasen der Pandemie, in denen Kontakte drastisch reduziert werden müssen und neben kurzen Tür- und Angelgesprächen kein direkter Kontakt zu Eltern gepflegt werden kann. Zu bedenken sind hierbei die individuellen kommunikativen Vorlieben der Eltern. Zudem können mitunter die Rahmenbedingungen der einzelnen Kindertageseinrichtungen bzw. in der Kindertagespflege einen digitalen Kontakt erschweren. Vor diesem Hintergrund werden digitale Formen des Kontaktes sehr unterschiedlich genutzt und müssen mit Blick auf die bestehenden Ressourcen betrachtet werden. Zudem sind geltende Datenschutzrichtlinien zu beachten (vgl. Kap. 7.2 Datenschutz in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege; Netzwerk Evangelischer und Katholischer Eltern-Kind-Gruppen in Deutschland, 2021).

Im Rahmen der Workshops wurden von den mitwirkenden Praktikerinnen und Praktikern unterschiedliche Beispiele aus ihrer Praxis berichtet:

E-Mails

E-Mails stellen eine grundlegende Form der digitalen Verständigung in pandemischen Situationen dar und ermöglichen eine kurzfristige und direkte Übermittlung von Informationen. Nicht immer stellen alle Eltern ihre E-Mail-Adresse zur Verfügung oder besitzen einen Internetzugang. In diesem Fall können E-Mail-Verteiler nur für einen Teil der Eltern eingeführt bzw. genutzt werden. Wichtig ist es hierbei, diesen Umstand zu respektieren

und alternative Möglichkeiten des Kontaktes anzubieten. In der Arbeit mit E-Mails bietet es sich in der Praxis an, mehrere Verteiler (z.B. für die Eltern einer Gruppe oder eines Bereichs oder die Elternvertretungen) einzurichten. Diese müssen regelmäßig aktualisiert werden und können von unterschiedlichen Personen und für unterschiedliche Informationen genutzt werden.

Verteiler	mögliche Zuständigkeit	mögliche Inhalte
gesamte Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle	Gesamtleitung	
Krippe	Gesamt-/Bereichsleitung oder	bevorzugt Hinweise zu Regularien, Organisation etc.
Kindergarten	verantwortliche Fachkraft	
Hort		
einzelne Gruppen/Bezugsbereiche	pädagogische Fachkräfte	strukturierte Aktivitäten

Diese Schnelllebigkeit, weil man ja mit ständigen Verordnungen immer wieder so schnell gar nicht hinterherkommunizieren kann, das schafft man gar nicht.

Da das Zusammentragen der Einwilligungen von Eltern für die Aufnahme in einen E-Mail-Verteiler sowie das Einrichten eines Verteilers einige Zeit in Anspruch nehmen kann, empfiehlt es sich, so früh wie möglich mit der Vorbereitung von E-Mail-Verteilern zu beginnen.

Technische Voraussetzung:

- Internetzugang
- Internetfähiges Endgerät
- E-Mail-Account

Geeignet für:

- Kommunikation mit einzelnen Eltern oder einer (Bezugs-) Gruppe,
- Vereinbarung von Terminen,
- (kurzfristiges bzw. unmittelbares) Übersenden von wichtigen Informationen/Newsletter (wie bspw. neu geltende Regularien, Anspruch auf Notbetreuung, Informationen zur finanziellen Unterstützung von Familien),
- Anregungen mit Blick auf Bildungsaktivitäten der Kinder (vgl. Kap. 2 Gestaltung von Bildungsgelegenheiten) sowie
- Persönliche Nachrichten an Eltern.

Telefon

Telefonischer Kontakt eignet sich in pandemischen Situationen, um mit Eltern in einen individuellen Austausch zu treten, der über die Weitergabe von Informationen hinausgeht. Hierbei können sich pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen mit den Eltern über den familialen Alltag sowie über Fragen der kindlichen Entwicklung austauschen und sie hierbei ggf. unterstützend beraten. Darüber hinaus eignet sich der telefonische Kontakt für Rücksprachen zu dringenden Situationen, Betreuungsmöglichkeiten/-anspruch sowie Quarantänemaßnahmen oder Krankheitsfällen im pädagogischen Alltag.

Technische Voraussetzung:

- Festnetztelefon oder Handy bzw. Smartphone

Geeignet für:

- individuellen Kontakt mit den Erziehungsberechtigten,
- Austausch über familialen Alltag,
- Entwicklungsgespräche sowie
- direkten Kontakt in dringenden Situationen, bei Anliegen zu Betreuungsmöglichkeiten/-anspruch, Krankheit eines Kindes im pädagogischen Alltag, anstehender Quarantäne von Gruppen, o.ä.

[...] Telefonkontakt ist bei uns auch ganz doll dran und wo wir uns jetzt gerade vorpirschen, ist die digitale Variante mit [Videokonferenzen, Anmerk. d. Autorinnen/Autoren], aber das ist für uns noch Neuland und da suche ich immer noch jemanden, mit dem man da mal in Austausch treten kann, wie das gut funktionieren kann.



Videokonferenztools

Videokonferenzen eignen sich entsprechend dem telefonischen Kontakt für den individuellen und intensiveren Austausch mit Eltern. Grundlegend hierfür ist die Einwilligung der Eltern und das Vorhandensein der dafür benötigten Technik (vgl. Kap. 7.2 Datenschutz in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege).

Mit Blick auf Kinder, die gegenwärtig nicht die Einrichtung besuchen können, weil sie bzw. ihre Eltern keinen Anspruch auf Notbetreuung haben oder sie selbst in Quarantäne sind, kann nicht nur Kontakt gehalten werden. Vielmehr können Anregungen zur Unterstützung kindlicher Bildung und Entwicklung im häuslichen Kontext gegeben und es kann Kontakt zur Gruppe der Kinder insgesamt gehalten werden. Praktikerrinnen und Praktiker berichteten hier unter anderem von digitalen Morgenkreisen mittels

Videokonferenzen (vgl. Kap. 2 Gestaltung von Bildungsgelegenheiten).

Technische Voraussetzung:

- Internetzugang
- internetfähiges Endgerät mit Kamera
- internes bzw. externes Mikrofon

Geeignet für:

- individuellen Kontakt mit den Erziehungsberechtigten,
- Austausch über familiären Alltag,
- Entwicklungsgespräche (Bilder und Videos von den Kindern können direkt einbezogen werden) sowie
- Elternabende, Elternräte, Erst-/Aufnahmegespräche, digitale Hausführungen.

[...] so ein Puppenspiel per Video wollen wir jetzt auch mal versuchen, das ist alles noch Neuland für uns. [...] Per [Videokonferenzen, Anmerk. d. Autorinnen/Autoren] wollen wir das machen, [...] also live.



Messenger-Dienste

Messenger-Dienste bieten die Möglichkeit, mit einzelnen Eltern oder einer Gruppe von Eltern in Kontakt zu treten. Hierbei können Sprach- und Videonachrichten sowie Schriftdateien geteilt werden und somit auf kurzem Weg Informationen ausgetauscht werden. Vorteil von Messenger-Diensten gegenüber Videokonferenzen ist, dass bspw. Videos mit Bildungsaktivitäten für Kinder oder Informationen für Eltern zeitlich flexibel genutzt bzw. abgerufen werden können. Da innerhalb von Messenger-Diensten mitunter in Gruppen kommuniziert wird, dienen diese zudem der Vernetzung der Eltern untereinander. Eine besondere Herausforderung ist die Frage des Endgerätes (privat/dienstlich) und hiermit verbunden die Frage nach der Entgrenzung von Berufs- und Privatleben ebenso wie datenschutzrechtliche Bestimmungen, die es in besonderer Weise zu berücksichtigen gilt. Eine besondere Form von Messenger-Diensten stellen sogenannte Kita-Apps dar. Diese beinhalten je nach Anbieter unterschiedliche Möglichkeiten der Kommunikation, dienen im Wesentlichen aber der Information der Eltern. Punktuell finden sich bei einzelnen Anbietern auch Beispiele zur Unterstützung der Bildungs- und Erziehungsarbeit im häuslichen Umfeld. So werden beispielsweise Impulse für strukturierte Aktivitäten gegeben oder auch Strukturierungshilfen für den Alltag. Hierzu finden sich zahlreiche Beispiele kommerzieller und nicht kommerzieller Anbieter, auf die an dieser Stelle nur hingewiesen wird, da weder die Aktualität gewährleistet, noch eine Empfehlung für einzelne Anbieter ausgesprochen werden kann.

Die Eltern, die nicht in der Notbetreuung sind, [...] finden es auch gut, dass wir dann jetzt schon in den letzten Wochen so ein paar Sachen gemacht haben - wie kleine Puppenspiele aufgezeichnet und uns gezeigt, Gedichte vorgetragen, Lieder wieder gesungen, alles per Video festgehalten und die Kinder können sich das dann angucken und nachmachen und mitmachen [...].

Technische Voraussetzung:

- Internetzugang
- internetfähiges Endgerät, ggf. Smartphone (je nach Messenger-Dienst)
- installierter Messenger-Dienst

Geeignet für:

- Kommunikation mit allen Erziehungsberechtigten mit Internetzugang (Computer/Smartphone),
- Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten aus einer (Bezugs-)Gruppe mit Internetzugang,
- Vereinbarung von Terminen,
- Übersenden von wichtigen Informationen/Newsletter (wie bspw. neu geltenden Regularien, Anspruch auf Notbetreuung, Informationen zur finanziellen Unterstützung von Familien),
- Anregungen mit Blick auf Bildungsaktivitäten der Kinder,
- persönliche Nachrichten an Eltern sowie
- Vernetzung der Eltern untereinander.


Wenn ich jetzt eine Videokonferenz ansetze, was wir auch schon gemacht haben, dann ist es eben immer problematisch, wenn man an bestimmte Zeiten gebunden ist. Und das, was wir aufnehmen und dann in die Chats stellen, das können die Eltern oder die Kinder [...] zeitlich unabhängig sich anschauen.

Digitale Hausführung

Auch in pandemischen Situationen können Kinder mit Anspruch auf Betreuung in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen (wieder) aufgenommen und betreut werden. Für Eltern, die sich ein Bild von einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle machen wollen, entstehen hierbei unter Umständen Barrieren, da Hausführungen oftmals nicht vor Ort durchgeführt werden können und ihnen somit eine Grundlage für ihre Entscheidung fehlt. Eine Möglichkeit für Hausführungen unter pandemischen Bedingungen ist deren digitale Durchführung. Auf diese Weise erhalten die Eltern einen ersten Eindruck der Räumlichkeiten sowie der Konzepte und können somit bei der persönlichen Entscheidung für eine Einrichtung unterstützt

werden. Gegebenenfalls ist zu einem späteren Zeitpunkt und je nach geltenden Regelungen eine Hausführung vor Ort möglich.

Innenräume und Außengelände sowie ggf. die Konzeption können darüber hinaus auf der Internetpräsenz der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflege in Form von kurzen Videosequenzen vorgestellt werden. Ist darüber hinaus eine Vorstellung der Leitungskraft, des Teams bzw. der Kindertagespflegeperson vorgesehen, sind dabei die geltenden Datenschutzrichtlinien zu beachten.



Ich habe meine erste virtuelle Hausführung gemacht, weil ich die Leute ja nicht ins Haus lassen kann. Aber ich dafür betriebswirtschaftlich verantwortlich bin, dass das Haus trotzdem sich füllt.

Ablauf einer digitalen Hausführung:

Dauer: ca. 1 Stunde

Empfohlene Teilnehmer:innenzahl: ca. 15

Vorbereitung:

- Fotos oder kurze Videos von den Räumlichkeiten machen,
- aus Fotos/Videos kurze Videosequenzen erstellen (ca. 1,5-2 Min.), mit Beschriftung versehen und ggf. zu einem Video zusammenfügen,
- Erstellen einer Präsentation über die Einrichtung und das pädagogische Konzept (empfohlener Umfang: ca. 20-25 Min.),
- analoge Hausführung absagen und zu digitaler Hausführung einladen,
- Information über Website möglich, Anmeldung per Mail oder Telefon sowie
- Datenschutzerklärung vorbereiten.

Durchführung:

- Begrüßung,
- Teilen der Präsentation über die Bildschirmfreigabe und Vorstellung der Einrichtung/des Konzeptes,
- Rückfragen ermöglichen,
- Abspielen der Videosequenzen/des Videos sowie
- eine Abschlussrunde, um offene Fragen zu klären.

 **Einschätzung: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft**

Allgemeine Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Werden alle Eltern erreicht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können Eltern regelmäßig Kontakt aufnehmen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden unterschiedliche Kontaktformen angeboten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden individuelle Kontakte mit Eltern ermöglicht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Eltern- und/oder Entwicklungsgespräche durchgeführt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind die Themen der Eltern bekannt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Eltern sind die folgenden Themen von besonderer Bedeutung:				
• Grundlegende Informationen zur Einrichtung bzw. Kindertagespflege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Fragen rund um die Notbetreuung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Fragen rund um Informationen zur finanziellen Unterstützung von Familien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Unterstützung bei der Strukturierung des familiären Tagesablaufs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Unterstützung und Beratung bzgl. persönlicher Überlastung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Vereinbarkeit von Arbeitszeit und Öffnungszeiten der Einrichtung bzw. Kindertagespflege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Anregungen zu Bildungsprozessen zuhause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sonstige Themen, und zwar ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Themen der Eltern aufgegriffen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden mgl. weitere Themen der Eltern erfragt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird mit Eltern ohne Anspruch auf Notbetreuung außerhalb der Einrichtung bzw. Kindertagespflege Kontakt aufgenommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Datum _____

Ein positives Erlebnis

Darüber würden wir gerne mit Ihnen ins Gespräch kommen

Worüber wollen Sie gerne mit uns ins Gespräch kommen?

Wann

Kommunikationsformat

4 Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten

4.1 Einführung

4.1.1 Begriffsklärung

Die in diesem Kapitel aufgeführten Transitionen und Mikrotransitionen in außerfamiliärer Betreuung betreffen das Wohlbefinden und das Sicherheitsgefühl von Kindern. Sie sind daher grundlegend für den Beziehungsaufbau zu pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen sowie für den Verlauf der kindlichen Bildungsbiografie und Persönlichkeitsentwicklung (Dreyer, 2017, S. 63; Hille, Evanschitzky & Bauer, 2016, S. 90 f.; Sauerhering, Lotze & Solzbacher, 2013, S. 4). Übergangsprozesse fordern Kinder heraus und sind für sie oftmals länger mit Stress verbunden, als es von außen wahrgenommen wird (Dreyer, 2017, S. 78). Werden (Mikro-)Transitionen von den Kindern erfolgreich bewältigt und nicht als Brüche wahrgenommen, sind sie der Ausgangspunkt von Exploration und Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt. Vor diesem Hintergrund und den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen ist eine professionelle Gestaltung der Übergangsprozesse, die sich an den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes orientiert, essentiell.

Allgemein werden die im Folgenden beschriebenen (Mikro-)Transitionen als ein ko-konstruktiver Prozess verstanden. Das bedeutet, dass nicht Kinder alleine Übergänge bewältigen, sondern dass dies innerhalb eines sozialen Systems geschieht. Hierzu gehören stets die Einrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen, zwischen denen Übergänge stattfinden, die begleitenden pädagogischen Fachkräfte wie auch Kindertagespflegepersonen und die Eltern. Somit ist die aktive Beteiligung von Kindern und Eltern grundlegend für die Bewältigung des jeweiligen Transitionsprozesses (Fuchs, 2016, S. 6 f.). Eltern nehmen hierbei – insbesondere im Falle eines erstmaligen Überganges – eine Doppelrolle ein. Neben der Rolle als Unterstützerinnen/Unterstützer des Kindes befinden auch sie sich in einem Transitionsprozess, bspw. hin zu Eltern eines Kindes, das erstmals außerfamiliär betreut wird (Griebel & Niesel, 2011, S. 37 f.).

Etablierte Eingewöhnungsmodelle wie das Münchner oder das Berliner Modell unterstützen Kinder darin, in einer neuen Lebenssituation anzukommen (Dreyer, 2017). Eingewöhnungen sollen demnach dem einzelnen Kind ermöglichen:

- sich in der jeweiligen neuen Struktur zurechtzufinden,
- eine bindungsähnliche Beziehung zu einer pädagogischen Fachkraft bzw. der Kindertagespflegeperson aufzubauen (bspw. durch sich trösten lassen),
- einen Umgang mit den im Übergang auftretenden Emotionen zu finden sowie
- hiervon ausgehend mit Blick auf soziale und dingliche Umwelt zu explorieren.

Die Eingewöhnung soll auch den Eltern das Ankommen in der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflege ermöglichen. Dies kann bspw. geschehen durch die Möglichkeit, eigene Emotionen im Eingewöhnungs-

prozess mit pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und anderen Eltern zu thematisieren oder über Informationen zum Alltag und zu Mitwirkungsmöglichkeiten in der Einrichtung. Gerade dieser Aspekt kann in pandemischen Situationen zu kurz kommen, weil die Eltern nicht in gewohnter Weise persönlich anwesend sein können, um die Maßgaben der Kontaktbeschränkung zu erfüllen.

Damit der Übergang für alle beteiligten Personen gelingt, ist der Beziehungsaufbau zur neuen Bezugspädagogin/zum neuen Bezugspädagogen wie auch der Kindertagespflegeperson ebenso grundlegend wie die Transparenz des Prozesses, der den Grundstein für eine stabile und konstruktive Bildungs- und Erziehungspartnerschaft legt (vgl. Kap. 3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen).



Transitionen

„Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 37 f.). Die Ebenen, auf welchen Veränderungen stattfinden, umfassen hierbei:

- die Ebene des Individuums,
- die Ebene der Beziehungen sowie
- die Ebene der Lebensumwelt.

Mikrotransitionen sind Übergangssituationen im Alltag, die von Bezugspersonen und Kindern durchlebt werden. „Sie betreffen den Wechsel von Räumen, von Aktivitäten, von Personen (Übergaben wie Schichtwechsel).“ (Gutknecht, 2018, S. 5)

Transitionskompetenz bezeichnet „eine Kompetenz des sozialen Systems und nicht des Kindes alleine, weil hier die Kompetenzen der Beteiligten eingehen und gefragt sind.“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 38)



4.1.2 Veränderungen der Öffnungsgrade: Wechsel zwischen Notbetreuung, eingeschränktem Regelbetrieb und Regelbetrieb

Mit der pandemischen Situation gehen für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege Phasen unterschiedlicher Öffnungsgrade (Notbetreuung, eingeschränkter Regelbetrieb und Regelbetrieb) einher. Zwischen diesen Phasen kommt es für Kinder, ihre Eltern und die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen zu einer Reihe von Umstellungen. Nach Aussagen der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind diese für das einzelne Kind u.a.:

- Veränderungen der räumlichen Strukturierung und Gestaltung (bei Eingewöhnungen im eingeschränkten Regelbetrieb kennen Kinder mitunter nicht alle Räume/Bereiche) sowie
- Veränderungen des sozialen Umfeldes (in Hinblick auf Gruppenzusammensetzung, zuständige pädagogische Fachkräfte, Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflege).

In pandemischen Situationen beschäftigt Eltern, wie eine gute Betreuung ihrer Kinder gewährleistet werden kann. Zudem sehen sich viele von ihnen mit einer Doppelbelastung konfrontiert, die sich aus Berufstätigkeit und Kinderbetreuung ergibt, vor allem dann, wenn sie keinen Anspruch auf Notbetreuung haben. Nach Aussagen der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen können Themen, mit denen sich Eltern auseinandersetzen,

- veränderte familiäre und persönliche Tagesstrukturen,
- Ängste und Sorgen um eine mögliche Infektionsgefahr des Kindes während der Betreuung,
- eine veränderte Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften oder der Kindertagespflegeperson bzw.

- fehlende Beteiligung und/oder Einblicke in den Alltag der Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflegestelle sein.

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen sind herausgefordert, flexibel auf Erfordernisse, die sich im Betreuungsalltag und/oder aus den gesetzlichen Rahmenbedingungen ergeben, zu reagieren. Dies betrifft kurzfristige Umstellungen im pädagogischen Alltag und/oder Umstrukturierungen der Bezugsbereiche und der Raumgestaltung ebenso wie eine veränderte Kommunikation mit den Eltern. In Kindertageseinrichtungen kann zudem die konkrete Fachkraft-Kind-Relation über den Tag hinweg variieren oder ein erhöhter Personalaufwand (bspw. während des eingeschränkten Regelbetriebs) erforderlich sein, durch den sich Alltagsroutinen ebenfalls verändern.

Für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen ist es von Bedeutung, sich diese Umstellungen ins Bewusstsein zu rufen, um sie transparent und nach Möglichkeit partizipativ gestalten zu können. Hierbei ist ein enger Austausch mit den Eltern erforderlich, bei welchem die konkreten Veränderungen für Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen benannt werden, um möglichen Herausforderungen bewusst zu begegnen. In Kindertageseinrichtungen bedarf es zudem einer Abstimmung im Team, die bei Kindertagespflegepersonen nur insofern erforderlich ist, als einzelne Tagespflegepersonen kooperieren.

 **Einschätzung: Veränderungen der Betreuungssituation**

Organisatorische Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Wurden die Räume bzw. Bezugsbereiche so umgestaltet, dass alle Bildungsbereiche Berücksichtigung finden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurden Veränderungen für die Kinder im Tagesablauf festgehalten und begründet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird ein möglicher personeller Mehraufwand oder eine mögliche personelle Entlastung bei der Dienstplanung beachtet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene der Kinder:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind die Kinder auf die folgenden möglichen Veränderungen vorbereitet?				
• veränderte Räumlichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• veränderte Zusammensetzungen in der Gruppe und im Personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• veränderte Ankommens-/Abholsituationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• veränderte Tagesabläufe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist gewährleistet, dass sich die Kinder wohlfühlen und Sicherheit erfahren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder aufgegriffen und Prozesse partizipativ überarbeitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Interessen und Themen der Kinder aufgegriffen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

4.2 Transitionen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege

4.2.1 Unterstützung der Kinder bei der Ersteingewöhnung unter pandemischen Bedingungen

Im Kontext einer Pandemie verstärken sich die sonst üblichen Herausforderungen einer Eingewöhnung zusätzlich. Während einer pandemischen Situation haben nicht immer alle Kinder einen Anspruch auf Betreuung in einer Kindertageseinrichtung bzw. einer Kindertagespflegestelle. Da dies auch für Eingewöhnungen gilt, kann es zu Eingewöhnungsstaus kommen, was dazu führt, dass die nicht durchgeführten Eingewöhnungen mitunter in kurzer Zeit nachgeholt werden müssen.

Pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen berichten, dass sich Rahmenbedingungen, unter denen Ersteingewöhnungen durchgeführt werden, unter pandemischen Bedingungen verändern und die Dauer der Eingewöhnung beeinflussen. Im Einzelnen können:

- Kontaktbeschränkungen und (teilweise) Schließungen die Frage aufwerfen, ob und wann eine Ersteingewöhnung stattfinden bzw. begonnen wird,
- Eingewöhnungen aufgrund von auftretenden Krankheitssymptomen und/oder der Erkrankung einer beteiligten Person unterbrochen werden,
- Kontakte zu den Eltern nicht direkt bzw. analog gestaltet werden oder
- die Aufenthaltszeiten der begleitenden Person innerhalb der Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle zeitlich begrenzt werden.

Einige einzugewöhnende Kinder haben ihre ersten institutionellen Sozialisierungserfahrungen unter pandemischen Bedingungen gemacht. Kontaktmöglichkeiten außerhalb von Familien, z.B. zu Spielgruppen, Eltern-Kind-Turnen, musikalischer Früherziehung, sind während der Pandemie stark eingeschränkt bzw. nicht möglich. Dies bedeutet, dass Kindern Erfahrungsräume fehlen, um sich in sozialen Beziehungen auszuprobieren und dass durch das Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung teilweise mimische Rückmeldungen der Bezugspersonen fehlen, die sie zur Entwicklung ihrer Regulationsfähigkeit als Unterstützung benötigen.

Kontaktbeschränkungen und Hygienemaßnahmen können sich somit direkt auf die Ersteingewöhnung auswirken und zu einer Verlängerung der Eingewöhnungszeiten führen.

Eingewöhnungsmodelle weisen auf die Bedeutung der Unterstützung des Übergangs durch Bindungs- bzw. Bezugspersonen hin. Allerdings kann der Kreis der Bindungs- und Bezugspersonen, welche die Eingewöhnung begleiten, eingeschränkt sein, da bspw. Großeltern als Bezugspersonen für Ersteingewöhnungen nicht in Frage kommen, sodass Eltern ggf. noch stärker zeitlich und organisatorisch gefordert sind. Einige Eltern haben zusätzliche Ängste und Sorgen, bspw. aufgrund eines erhöhten Infektionsrisikos. Liegen bei Eltern im Zusammenhang mit der Ersteingewöhnung Bedenken vor, sollte diesen grundsätzlich mit einem Gesprächsangebot begegnet werden. Ein Austausch mit den Eltern, in dem Sorgen angesprochen und Ängste ernst genommen werden, schafft Sicherheit und trägt dazu bei, gemeinsam Lösungen zu finden und im Sinne einer konstruktiven Erziehungs- und Bildungspartnerschaft miteinander Verantwortung für kindliche Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse zu übernehmen.

Ich finde [...], gerade in der Eingewöhnungszeit ist es ganz wichtig, dass die Eltern auch sicher ankommen, um den Kindern dieses Gefühl [zu geben:] das ist alles schon in Ordnung.

Im Rahmen des Projektes „Herausforderungen für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während der COVID-19-Pandemie“ haben die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen konkrete Beispiele der Gestaltung von Transitionsprozessen aus ihrer pädagogischen Praxis vorgestellt, die sie während der Pandemie umgesetzt haben, um den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag auszufüllen.

Kennenlernen der Räumlichkeiten am Rand oder außerhalb der Öffnungszeiten

Um die Anwesenheit der Eltern in den Einrichtungen zu minimieren und dem Umstand zu begegnen, dass Kinder es nicht gewohnt sind, sich in größeren Gruppen zu bewegen, wurden Besuche am Rande oder außerhalb der allgemeinen Öffnungszeit angeboten. Hierbei gewöhnen sich Kinder und Eltern weitgehend ungestört an die Räumlichkeiten und lernen die neue Bezugspädagogin/den neuen Bezugspädagogen bzw. die Kindertagespflegepersonen kennen. Kindertageseinrichtungen, die den Kindern und ihren Eltern über einen Zeitraum von vier Wochen einen Besuch pro Woche ermöglichten, haben mit diesem Vorgehen positive Erfahrungen gesammelt.

Und ich hatte zum Beispiel [...] einem Kind im Vorfeld einfach schon mal Fotos von den Gruppenräumen geschickt; den Eltern, dass die schon mal sehen können, wie sieht denn das da drin aus.

Eingewöhnung - zunächst ohne Kontakt zu Peers

Da neu eingewöhnte Kinder es mitunter nicht gewohnt sind, sich in größeren Gruppen zu bewegen, ist es ratsam, die Eingewöhnung zunächst nur mit einer Bindungs- bzw. Bezugsperson und einer pädagogischen

Ich [Kindertagespflegeperson] habe das ganz sehr gestreckt die Zeit, weil die Eltern können ja nicht mit in die Gruppe, also nicht so sehr, wenn dann nur kurz, das ist ganz schön schwierig. Ich hab nach meiner Zeit die Eltern eingeladen zum Spielen mit dem Kind, dass die die Räume und mich kennenlernen.

Fachkraft bzw. der Kindertagespflegeperson durchzuführen und den Kontakt zu anderen Kindern zu minimieren. Gute Erfahrungen wurden hierbei mit einer Dauer von ca. einer Woche für diese Phase gemacht. Zudem stehen weitere Räume zur Verfügung, sofern anwesende Kinder bzw. Gruppen während dieser Zeit das Außengelände nutzen.

Eingewöhnungen außerhalb der Gruppenräume

Um das Infektionsrisiko zu minimieren, können zu Beginn der Eingewöhnung verstärkt Garten, nahe gelegene Spielplätze oder eventuelle zusätzliche Räume innerhalb der Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle genutzt werden. Diese dienen ebenso als Basis für den Beziehungsaufbau. Von hier aus kann das jeweilige Kind weitere Räume erkunden.

Wenn das geht, spielen wir [Kindertagespflegestelle] mal draußen mit, fahren wir in die Kitas, wo die Kinder hinwechseln oder das Kind hinwechselt. Zum draußen Mitspielen, wenigstens einmal [...] schnuppern.

 **Einschätzung: Ersteingewöhnung**

Organisatorische Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Ist bekannt, welche neu einzugewöhnenden Kinder einen Anspruch auf Betreuung in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege haben und wurde die Reihenfolge der Eingewöhnung nach Rücksprache mit den Eltern festgelegt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können die Eltern und Kinder die gesamte Einrichtung bzw. die Kindertagespflegestelle (außerhalb oder am Rand der Betreuungszeiten) kennenlernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfolgen die Eingewöhnungen zeitlich versetzt, gestaffelt etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können die Eltern die Eingewöhnung im selben Raum begleiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene der Kinder:	ja	eher ja	eher nein	nein
Ist das Kind mit der pädagogischen Fachkraft bzw. der Kindertagespflegeperson und den Räumlichkeiten vertraut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind Interessen und Bedürfnisse des Kindes bekannt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind Regulationsstrategien/-objekte des Kindes bekannt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

IM FOKUS

KINDERTAGESEINRICHTUNG

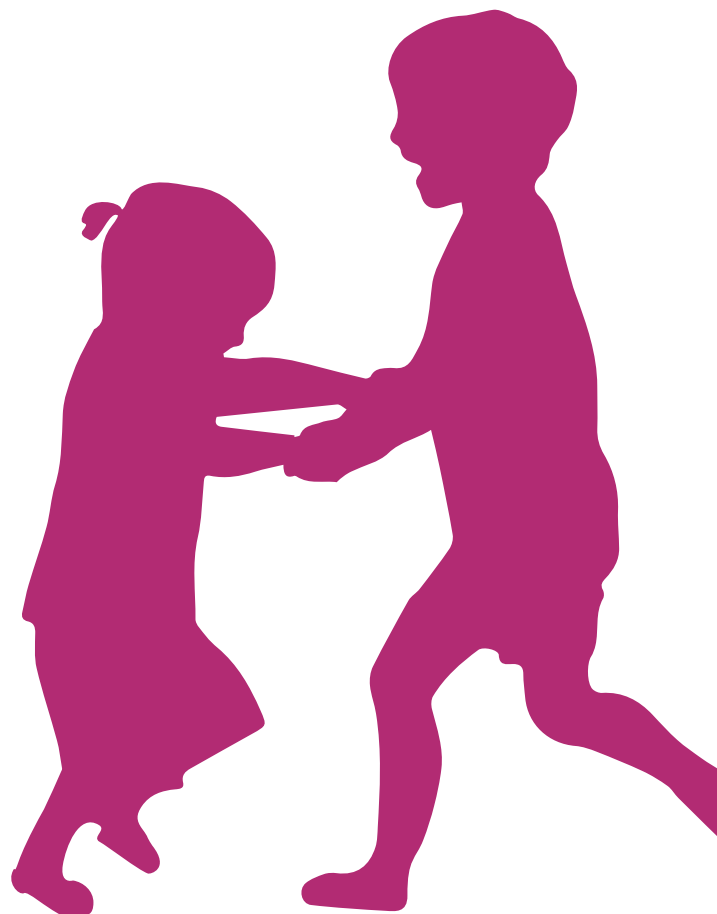
4.2.2 Transition von Krippe in den Kindergarten

Die Gestaltung von Übergängen zwischen Krippen und Kindertageseinrichtungen – auf die Gestaltung des Übergangs von einer Kindertagespflegestelle in eine Kindertageseinrichtung wird im nächsten Unterkapitel eingegangen – orientiert sich an den Kriterien der Ersteingewöhnung (Beziehungsaufbau zu pädagogischen Fachkräften bzw. Gleichaltrigen, Kennenlernen der sozialen und materiellen Umgebung). Werden beide Betreuungsformen von einem Träger in einem Gebäude angeboten, findet der Wechsel der Kinder meist innerhalb einer Einrichtung statt. Dadurch ist der Kontakt zwischen den pädagogischen Fachkräften in der Regel häufig bereits gegeben, was den Übergang erleichtern kann.

Transition innerhalb einer Einrichtung

Um eine Transition innerhalb einer Kindertageseinrichtung zu erleichtern und fließend zu gestalten, wird sie in der Regel schrittweise durchgeführt und von pädagogischen Fachkräften aus beiden Bereichen begleitet. In pandemischen Situationen ist dies mitunter nicht möglich, da im Sinne des Infektionsschutzes zum Teil feste Gruppen sowie Kontaktbeschränkungen zwischen den Gruppen bestehen. So fehlen den einzugewöhnenden Kindern im Zuge dieser Transition wichtige Bezugspersonen und die Möglichkeit, Räume nach und nach zu erkunden sowie die Option, den Krippenbereich als *sicheren Hafen* aufzusuchen.

Ist eine Transition von der Krippe in den Kindergarten notwendig, sind pädagogische Fachkräfte gefordert, weitere Ressourcen für diesen Übergang zu identifizieren oder alternative Formen der Begleitung zu entwickeln. Potenziale der Transitionsgestaltung liegen dabei beim Kennenlernen zukünftiger Bezugspersonen im Freien oder im gemeinsamen Wechsel mit vertrauten Kindern. Wie die folgenden Beispiele illustrieren, wurden für die Begleitung des Übergangs in der Praxis unterschiedliche Wege gefunden.

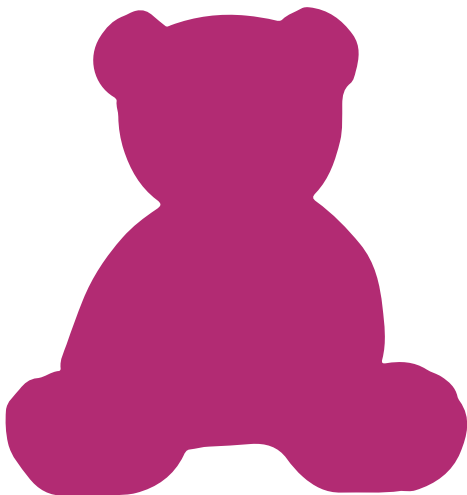


Begleitung des Kindes unter zusätzlichen Hygienemaßnahmen

Transitionen sind vom Entwicklungsstand des Kindes und organisatorischen Rahmenbedingungen abhängig. Im Sinne des Kindeswohls sollte das jeweilige Kind schrittweise umgewöhnt werden und nach Möglichkeit zeitweise im Kindergartenbereich durch eine pädagogische Fachkraft aus der Krippe begleitet werden. Hierbei sind die geltenden Hygienemaßnahmen zu beachten.

Mögliche Schritte können u.a. sein:

- 1. Woche:** zunächst kurze Spielphasen in der Kindergartengruppe unter Begleitung der pädagogischen Fachkraft aus der Krippe (ca. 30 Minuten pro Tag für etwa eine Woche)
- 2. Woche:** Alltag im Kindergarten bis zum Mittagessen (pädagogische Fachkraft aus der Krippe verabschiedet sich nach kurzer Zeit vom Kind)
- 3. Woche:** Schlafen im Kindergarten, ab Dienstag versuchen (so kann sich das Kind nach dem Wochenende zunächst wieder an die noch ungewohnte Umgebung gewöhnen), nach Möglichkeit zusätzliche pädagogische Fachkraft für die Einschlafzeit einplanen.



Zusammenlegen von Krippen- und Kindergartengruppe

Mitunter ermöglichen es die räumlichen Gegebenheiten, Krippen- und Kindergartengruppen für die Zeit des Transitionsprozesses zu einer altersgemischten Gruppe zusammenzulegen. Dadurch können die pädagogischen Fachkräfte die Kinder während der Transition begleiten und sie in ihrem Explorationsverhalten mit Blick auf die neuen Räume und Materialien unterstützen. Gleichwohl bedeutet die Zusammenlegung von Gruppen auch, dass die Gruppengröße steigt, was mit Blick auf die Hygienebedingungen und in diesem Zusammenhang beispielsweise erforderliche Kontaktverfolgung abzuwägen ist.



Wechseln in einer Peergroup

Um den Kindern den Übergang von der Krippe in den Kindergarten zu erleichtern, ist es hilfreich, kleinere Kindergruppen von ca. drei Kindern gemeinsam umzugewöhnen. Auch hier empfiehlt sich die Begleitung durch eine vertraute pädagogische Fachkraft.

Kennenlernen im Freien

Damit geltende Hygieneauflagen umgesetzt werden, empfiehlt sich ein Kennenlernen der einzugewöhnenden Kinder und der künftigen Bezugspädagogin/des künftigen Bezugspädagogen sowie der Gleichaltrigen im Außenbereich der Einrichtung.

Kennenlernen des Kindergartenbereiches außerhalb bzw. am Rand der Öffnungszeiten

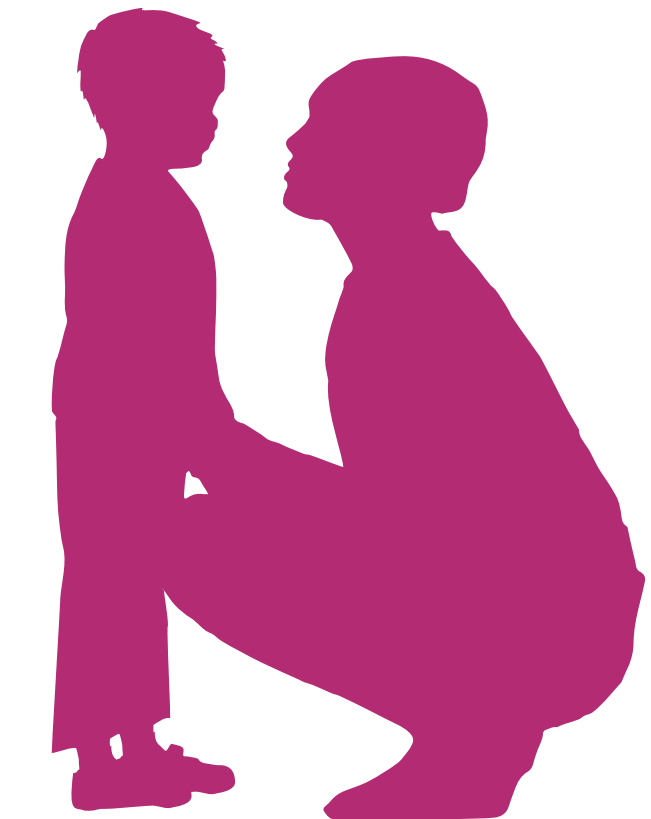
Eltern sollten die Möglichkeit erhalten, den Transitionsprozess innerhalb einer Einrichtung zu begleiten. Dafür bieten sich auch für den Übergang die Zeiten außerhalb bzw. am Rand der Öffnungszeiten an (s.o.).

Aufschieben der Eingewöhnung in den Kindergarten

Aufgrund von Einschränkungen, die durch Hygienebestimmungen bestehen, kann es mitunter ratsam sein, die Transition zwischen Krippe und Kindergarten kurzzeitig aufzuschieben und erst weiterzuführen, wenn es den pädagogischen Fachkräften wieder möglich ist, die Kinder auch in andere Gruppen zu begleiten und ihnen ein zeitweises Wechseln zwischen Krippe und Kindergarten zu ermöglichen. Hierbei ist zu bedenken, dass das Kind in der Krippe mit Blick auf Materialien und Spielpartnerinnen/Spielpartner eine entwicklungsangemessene Umgebung vorfindet und punktuell Kontakt mit der Bezugsperson und der Kindergruppe hergestellt wird, in die das Kind eingewöhnt werden soll.

Transition zwischen Einrichtungen

Bei einem Wechsel zwischen Einrichtungen oder wenn Krippe und Kindergarten nicht im selben Gebäude(komplex) untergebracht sind, können bestehende Kontakte nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Analog zur Erstein-gewöhnung ist daher bei der Anbahnung des Übergangs darauf zu achten, dass es den Kindern ermöglicht wird, Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften, insbe-



sondere der Bezugspädagogin/dem Bezugspädagogen, und den Kindern der Kindergartengruppe aufzubauen. In der Regel benötigen Übergänge zwischen Betreuungsinstitutionen weniger Zeit, da die Kinder bereits Erfahrungen mit größeren Kindergruppen gesammelt haben. Wie auch bei der Erstein-gewöhnung sollten die Eltern in die Gestaltung des Übergangs einbezogen werden.

 **Einschätzung: Transition Krippe-Kindergarten innerhalb einer Einrichtung**

Organisatorische Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Ermöglichen die aktuellen Rahmenbedingungen den Übergang zwischen Krippe und Kindergarten (Platzkapazität, Hygienemaßnahmen, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist ein schrittweiser Übergang von Krippe in Kindergarten unter Begleitung der pädagogischen Fachkraft möglich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können das Kind und die Eltern den Kindergartenbereich (außerhalb oder am Rand) der Betreuungszeiten kennenlernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können für Phasen der Transitionen Krippenbereich und Kindergarten als ein Infektionsbereich gefasst werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene der Kinder:	ja	eher ja	eher nein	nein
Wird der Übergang von Krippe in Kindergarten altersentsprechend angestrebt (Alter, Entwicklungsstand, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben die Kinder die Möglichkeit, die zukünftige Bezugspädagogin /den zukünftigen Bezugspädagogen und Gleichaltrige schrittweise kennenzulernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stehen dem Kind während des Übergangs entwicklungsentsprechende Materialien zur Verfügung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kann das Kind sich von den pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen aus der Krippengruppe verabschieden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene der Eltern:	ja	eher ja	eher nein	nein
Erhalten die Eltern trotz pandemischer Bedingungen einen umfassenden Einblick in den Kindergarten bzw. die Kindergartengruppe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist bekannt, wie es den Eltern geht und was aktuelle Themen der Eltern sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Eltern in den Übergang zwischen Krippe- und Kindergarten einbezogen, z.B. in die Gestaltung von Übergangsritualen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

IM FOKUS

KINDERTAGESPFLEGE

4.2.3 Transition von der Kindertagespflege zur Kindertageseinrichtung

Der Übergang von einer Kindertagespflegestelle in eine Kindertageseinrichtung beginnt bereits vor dem Wechsel der Betreuungsform und ist mit dem Beginn der Betreuung in der Kindertageseinrichtung nicht abgeschlossen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen der Kindertagespflegeperson und der künftigen Bezugspädagogin/dem künftigen Bezugspädagogen aus der Kindertageseinrichtung stellt daher eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Transition dar. Teile der Zusammenarbeit sind insbesondere:

- ein intensiver Austausch über Themen und Interessen des Kindes und dessen Entwicklungsstand,
- gemeinsame Rituale und
- die gemeinsame Begleitung der Eltern mit Blick auf deren Themen und Sorgen durch die Kindertagespflegeperson und die künftige Bezugspädagogin/den künftigen Bezugspädagogen.

So können Kinder innerhalb der Kindertageseinrichtung individuell begleitet und ihnen sowie den Eltern die Sicherheit vermittelt werden, welche sie für einen gelingenden Transitionsprozess benötigen.

Der Übergang von einer Kindertagespflegestelle in eine Kindertageseinrichtung bedeutet für Kinder, dass sie einer neuen, ihnen noch unbekanntem Umgebung begegnen und sich ihnen dabei neue Bildungsmöglichkeiten eröffnen, sie eine Vielzahl an neuen Personen kennenlernen und sich in einer größeren Gruppe zurechtfinden müssen, um letztlich die Potenziale der Gruppe als Bezugsrahmen für eigene Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu nutzen. Gleichzeitig müssen sie Abschied von der Kindertagespflegeperson sowie bisherigen Freundschaften nehmen und einen Umgang mit den damit verbundenen Emotionen finden.

Durch gemeinsame Besuche der Kindertagespflegeperson bzw. der Eltern mit dem Kind in der Kindertageseinrichtung sowie durch Rituale wie bspw. Abschiedsfeiern wird der Transitionsprozess bewusst gestaltet und unterstützt.

Pandemische Bedingungen und die damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen erschweren ein gemeinsames Kennenlernen der neuen Umgebung jedoch. Zusätzliche Herausforderungen bestehen ins-

besondere dann, wenn die Kinder zur Zeit des Einrichtungswechsels keinen Anspruch auf Betreuung in der Kindertageseinrichtung haben, die anders als die Kindertagespflegestelle keine Kleingruppe darstellt und für die somit andere Regeln hinsichtlich der Öffnungsgrade gelten, sodass übliche Abschiedsrituale entfallen. Kindertagespflegepersonen sind daher gefordert, neue Formen der Begleitung, Unterstützung und des Abschieds zu finden, wobei digitale Kommunikationsformen und Treffen im Freien - unter Berücksichtigung der jeweils geltenden Hygieneregeln - ebenfalls mögliche Formen der Begleitung sind.

Der Transitionsprozess von der Kindertagespflege zur Kindertageseinrichtung fordert nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern, welche nun Eltern eines Kindes in einer Kindertageseinrichtung werden. Eltern können u.a. mit Sorgen konfrontiert sein, wie das Kind den Übergang bewältigt und mit Veränderungen umgeht, die sich aus der außerfamilialen Betreuung ergeben. Gleichzeitig sind neue Kontakte zu anderen Eltern eine Ressource und Unterstützung.



Auch in diesem Zusammenhang haben die Praktikerinnen und Praktiker Beispiele vorgestellt.

Heranführen an größere Kindergruppen

Kindertagespflegepersonen können Kinder an eine größere Kindergruppe heranführen, indem sie gemeinsame Aktivitäten mit anderen Kindertagespflegepersonen anbieten. Diese Treffen können unter pandemischen Bedingungen insbesondere im Freien – unter der Berücksichtigung der aktuell gültigen Hygieneregeln – stattfinden.

Kennenlernen der Kindertageseinrichtung (von außen)

Besuche der Kindertageseinrichtung unterstützen den Transitionsprozess. Sollte ein direkter Besuch nicht möglich sein, bietet es sich an, die Kindertageseinrichtung gemeinsam mit dem jeweiligen Kind von außen kennenzulernen und über das Erlebte in den gemeinsamen Austausch zu treten.

Kennenlernen der Kindertageseinrichtung mit Hilfe unterschiedlicher Medien

Damit die Kinder vor ihrem Wechsel einen Einblick bekommen, empfiehlt es sich, die Kindertageseinrichtung den einzugewöhnenden Kindern zu präsentieren. Dies kann über unterschiedliche Medien wie z.B. Bilder der Einrichtung, digitale Kontakte zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern oder auch über virtuelle Kita-Führungen realisiert werden.

Kontakt zwischen Kindertagespflegeperson und pädagogischer Fachkraft der Kindertageseinrichtung

Neben Besuchen der Kindertagespflegeperson bzw. der Eltern und des Kindes in der Kindertageseinrichtung können auch Besuche der pädagogischen Fachkraft der Kindertageseinrichtung in der Kindertagespflegestelle Teil der Übergangsgestaltung sein. Dabei trifft die pädagogische Fachkraft das Kind in einer ihm vertrauten Umgebung und lernt es in der Interaktion mit anderen Kindern kennen. Sollten direkte Besuche unter pandemischen Bedingungen nicht möglich sein, kann ein erstes Kennenlernen der pädagogischen Fachkraft und des Kindes – unter Berücksichtigung der jeweils geltenden Hygienebestimmungen – im Freien oder digital stattfinden.



 **Einschätzung: Transition Kindertagespflege-Kindertageseinrichtung**

Organisatorische Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Kann das Kind die Kindertageseinrichtung, die pädagogische Fachkraft und Kinder vor der Eingewöhnung mit der Kindertagespflegeperson bzw. den Eltern oder einer anderen Bezugsperson kennenlernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es Angebote der Kindertageseinrichtung für gemeinsame Begegnungen (vor Ort, digital, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Findet ein Austausch zwischen Kindertagespflegeperson, Eltern und Kindertageseinrichtung zum Übergang statt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird der Transitionsprozess zwischen Kindertagespflege, Kindertageseinrichtung und Eltern gemeinsam gestaltet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene der Kinder:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind Entwicklungsstand, Interessen und (besondere) Bedürfnisse des Kindes bekannt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kennt das Kind die pädagogische Fachkraft der Kindertageseinrichtung, welche die Eingewöhnung begleitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist das Kind mit den Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung vertraut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kann sich das Kind von der Kindergruppe in der Kindertagespflege und der Kindertagespflegeperson verabschieden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene der Eltern:	ja	eher ja	eher nein	nein
Werden die Eltern in die Gestaltung des Übergangs über unterschiedliche Kontaktmöglichkeiten einbezogen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird der Umgewöhnungsprozess mit den Eltern abgestimmt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird Kontakt zwischen den Eltern und der Elternschaft der Kindertageseinrichtung gefördert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene Kindertagespflegeperson/pädagogische Fachkraft:	ja	eher ja	eher nein	nein
Gibt es Kontakte (z.B. analog, virtuell) zwischen der Kindertagespflegeperson und der Kindertageseinrichtung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finden Absprachen zur Gestaltung des Übergangs zwischen der Kindertagespflegeperson und der pädagogischen Fachkraft der Einrichtung statt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

IM FOKUS

KINDERTAGESEINRICHTUNG

4.2.4 Transition vom Kindergarten in die Grundschule

Mit der Transition vom Kindergarten in die Grundschule beginnt für jedes Kind ein neuer Abschnitt in einer eher unbekanntem Institution, der sehr individuell wahrgenommen wird und an dem Kinder wachsen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, S. 166). Der Übergang in die Schule ist von großer Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf des Kindes (Albers & Lichtblau, 2014, S. 20; Sauerhering, Lotze & Solzbacher, 2013, S. 4). Der Transitionsprozess in die Grundschule „beginnt lange vor dem ersten Schultag und weist weit darüber hinaus“ (Sauerhering, Lotze & Solzbacher, 2013, S. 5). Kinder und ihre Familien werden beim Übergang in die Grundschule unterstützt, wenn sie im Erwerb der Vorläuferfähigkeiten gefördert werden (vgl. Kap. 2 Gestaltung von Bildungsgelegenheiten) und altersentsprechende soziale Kompetenzen erworben haben. Darüber hinaus unterstützen eine positive Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern sowie eine enge Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule den Übergang in die Schule (Albers & Lichtblau, 2014, S. 20 ff.; Sauerhering, Lotze & Solzbacher, 2013, S. 7).

Im Zuge der Transition in die Grundschule sind auch Eltern mit einer eigenen Transition hin zu Eltern eines Schulkindes beschäftigt (Wildgruber & Griebel, 2016, S. 18 ff.). Dies bringt mitunter Herausforderungen mit sich, mit Bezug auf:

- Verunsicherungen, ob das Kind die schulischen Leistungsanforderungen bewältigen kann (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, S. 166),
- Umstrukturierungen des Alltags sowie
- den Beziehungsaufbau zu Lehrkräften und anderen Eltern.

Da die Familie entscheidend die Entwicklung des Kindes prägt, spielt der Einbezug der Eltern in den Übergangsprozess eine besondere Rolle. Auch hier stehen pädagogische Fachkräfte¹ vor der Herausforderung, unter pandemischen Bedingungen neue Wege der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu finden (vgl. Kap. 3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen).

Auch der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule bzw. Hort kommt beim Übergang eine Schlüsselfunktion zu. Für eine gelingende Kooperation sind pädagogische Fachkräfte und Lehrerinnen/Lehrer gleichermaßen verantwortlich (Staatsministerium für

Kultus, 2011, S. 167). Im Vordergrund steht dabei u.a. die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses bezüglich des Bildes vom Kind, des Verständnisses von Bildung und Lernen sowie einer Übergangsphilosophie (Albers & Lichtblau, 2014, S. 23; Fuchs, 2016, S. 8), um für Kinder anschlussfähige Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse zu ermöglichen bzw. sicherzustellen.²

Haben Kinder positive Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung aufgebaut, erleichtert dies den Übergang. Oft werden diese Transitionsprozesse mit Besuchen in der künftigen Institution und mit feierlichen Ritualen verbunden. Unter pandemischen Bedingungen ist die Durchführung dieser Aktivitäten kaum oder nur eingeschränkt möglich. Pädagogische Fachkräfte und Grundschullehrkräfte haben vielfältige Alternativen gefunden, wie ein Einblick der Vorschulkinder in die Grundschule möglich ist.



¹ Auch wenn die Mehrheit der Kinder, die in Kindertagespflegestellen betreut werden, unter drei Jahren alt sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), so werden bundesweit auch einige Kinder bis zum Schuleintritt – zum Teil auch darüber hinaus – durch Kindertagespflegepersonen begleitet. Für diese Kinder und Kindertagespflegepersonen treffen die in diesem Unterkapitel gemachten Aussagen ebenfalls zu.

² Für eine Gegenüberstellung der beiden Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule vgl. Wildgruber & Griebel 2016, S. 40-57.

Im Folgenden werden erprobte Beispiele aus der Praxis vorgestellt, die von den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften berichtet wurden.

Besuch der Grundschule außerhalb der Öffnungszeiten

Unter Berücksichtigung der jeweils geltenden Hygieneregeln ist es auch in pandemischen Situationen möglich, die Schule außerhalb der regulären Öffnungszeiten zu besuchen. So können Kinder bereits die Räumlichkeiten kennenlernen.

Briefe von Grundschulkindern

Um einen Eindruck vom Alltag der derzeitigen Grundschülerinnen und Grundschüler zu erhalten und die Transition in die Grundschule vorzubereiten, können Vorschülerinnen bzw. Vorschüler mit ihnen in Kontakt treten. Eine Möglichkeit hierfür können Briefe von Grundschulkindern an Vorschulkinder sein, in denen der Tagesablauf in der Schule vorgestellt und mit Fotos oder Zeichnungen illustriert wird. Mit deren Einverständnis und unter Berücksichtigung des Datenschutzes können diese in den Kindergartenalltag eingebunden werden. Auch Vorschulkinder können den Schulkindern Briefe senden, indem sie ihre Vorstellungen und Wünsche von Schule beispielsweise zeichnerisch umsetzen.

Kinderkreise zum Thema Schuleintritt

Um den Gedanken und Gefühlen rund um den Schuleintritt Raum zu geben, bieten sich separate, themenspezifische Kinderkreise an. Hierbei können gemeinsam Themen erarbeitet werden. Darüber hinaus empfiehlt es sich, Fragen, Vorfreude und Ängsten in Zusammenhang mit der Einschulung Raum zu geben. Wobei auch in diesem Zusammenhang die jeweils geltenden Hygieneregeln umzusetzen sind, was u.U. die Größe des Kinderkreises oder auch seine Zusammensetzung (bezüglich der Kontaktverfolgung) betrifft.

Videokonferenz mit pädagogischen Fachkräften aus Hort und Lehrkräften aus Grundschulen

Digitale Formate wie virtuelle Rundgänge ermöglichen trotz Kontaktbeschränkungen lebendige Einblicke in die Räume von Grundschule und Hort. Videokonferenzen ermöglichen ein erstes Kennenlernen der pädagogischen Fachkräfte des Hortes sowie der Grundschullehrerin/des Grundschullehrers und geben Kindern Raum, ihre Fragen an die Pädagoginnen/Pädagogen zu richten.



 **Einschätzung: Transition Kindergarten-Grundschule**

Ebene der institutionellen Zusammenarbeit:	ja	eher ja	eher nein	nein
Besteht eine Kooperation zwischen der Kindertageseinrichtung und der Schule zur Übergangsgestaltung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestehen Kontakte zwischen den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung und Lehrkräften der Schule in Vorbereitung auf den Übergang?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben die Kinder die Möglichkeit, die Lehrkräfte und Räume der Schule bzw. des Hortes kennenzulernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene Kinder:	ja	eher ja	eher nein	nein
Können die Kinder die Lehrkräfte bzw. Kinder aus der Grundschule kennenlernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Kinder auf ihre künftige Lebenswelt Grundschule über unterschiedliche Medien vorbereitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Kinder der Bezugsgruppe, die nicht in die Grundschule wechseln, in die Gestaltung von Übergangsritualen einbezogen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können die Kinder sich von der pädagogischen Fachkraft und Kindern ihrer Bezugsgruppe im Kindergarten verabschieden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

4.2.5 Wiedereingewöhnung

Waren Kinder aus unterschiedlichen Gründen wie bspw. Krankheit, Schließung der Einrichtung o.ä. längere Zeit nicht in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle, ist es ratsam, eine Phase der Wiedereingewöhnung zu gestalten. Dies gilt insbesondere für:

- Kinder, deren Eingewöhnung erst kurz vor der Fehlzeit abgeschlossen wurde
- sowie für (jüngere) Kinder, welche in erhöhtem Maße auf die Regulationsunterstützung von Erwachsenen angewiesen sind (Fröhlich-Gildhoff, Mischo & Castello 2009, S. 72; Link, 2015, S. 7).

Die Kinder haben zu Hause in ihren Familien eine besondere Zeit erlebt. Einige Familien konnten diese Zeit als qualitativ hochwertige Familienzeit genießen, andere haben sie als Balanceakt zwischen Berufstätigkeit und Kinderbetreuung erlebt. Diesen Unterschiedlichkeiten müssen pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Raum geben, indem sie berücksichtigen, dass sich Abläufe und Strukturen in Familie und Einrichtung unterscheiden oder sich auch bereits bekannte Abläufe und Gruppenzusammensetzungen innerhalb der Einrichtung verändert haben. Darüber hinaus müssen Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Kindern neu aufgebaut bzw. gefestigt werden. Mitunter freuen sich die Kinder anfangs besonders, wieder in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle zu sein. Mögliche Herausforderungen im Transitionsprozess zeigen sich mitunter erst mit einiger zeitlicher Verzögerung.

Es empfiehlt sich, vor diesem Hintergrund eine behutsame Phase der Wiedereingewöhnung anzustreben, für die zusätzliche Personalressourcen einzuplanen sind. Im Falle einer zuvor (teilweise) geschlossenen Einrichtung kann eine Phase der Wiedereingewöhnung bedeuten, dass mehrere Kinder zeitgleich wieder in der Einrichtung ankommen und sich zurechtfinden müssen. Die Gestaltung des Wiedereingewöhnungsprozesses hängt von der Anzahl der wieder-einzigewöhnenden Kinder sowie vom verfügbaren Perso-

nal ab. Im Rahmen der Kindertagespflege können weitere personelle Ressourcen nur bedingt ermöglicht werden, beispielsweise dann, wenn die Kindertagespflegeperson über eine Vertretung verfügt. In diesem Zusammenhang kann der Wiedereingewöhnungsprozess über die Anzahl der wieder-einzigewöhnenden Kinder beeinflusst werden.

Im Mittelpunkt der Wiedereingewöhnung steht das kindliche Wohlbefinden, deshalb muss sie sich an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren. Vor diesem Hintergrund ist es bedeutsam, dass pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen wahrnehmen, wie Kinder die pandemische Zeit durchlebt haben und welche Herausforderungen die Familien bewegen, um diese in die Planung der Wiedereingewöhnung einzubeziehen und dem Kind das Ankommen in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle zu erleichtern. Der Zeitpunkt der Wiedereingewöhnung ist dabei mit den Eltern ebenso abzustimmen wie angemessen auf elterliche Fragen und Sorgen einzugehen ist, die mit einer möglichen Infektionsgefahr in Zusammenhang stehen.

Individuell [...] Kontakt aufzunehmen, einfach um zu horchen, wie es allen geht und dass man da vielleicht ein bisschen vorfühlt, gerade bei den Kindern, wo man schon im Bauchgefühl hat, dass das schwierig werden könnte. Einfach um zu gucken, [...] wie zeitlich flexibel wären dort die Familien oder Eltern in dem Fall, einfach um ein Gefühl dafür zu bekommen.

Idealerweise besteht der Kontakt mit den Eltern während der gesamten Zeit der Pandemie, auch wenn eine Betreuung in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege nicht möglich ist. Sobald die Wiedereingewöhnung ansteht, sind mit den Eltern Gespräche zu

führen, um ihnen die Bedeutung und die Vorgehensweise des Wiedereingewöhnungsprozesses zu erläutern und transparent darzulegen. Hierbei empfiehlt es sich, auch Absprachen über Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale zu treffen. Eltern haben die Möglichkeit, das Kind im Vorfeld auf die anstehende Veränderung

vorzubereiten, wenn sie selbst am Wiedereingewöhnungsprozess beteiligt werden (vgl. Kap. 3 *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen*).

Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen haben uns von unterschiedlichen Beispielen aus ihrer pädagogischen Praxis berichtet, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Eltern begleiten die Kinder bei der Wiedereingewöhnung

Mitunter benötigen Kinder im Zuge der Wiedereingewöhnung die Begleitung ihrer Eltern in der Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle. Von Seiten der Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle ist vor dem Hintergrund bestehender Hygieneregeln zu prüfen, inwiefern dies möglich ist und koordiniert werden kann. Dabei sollte das Außengelände bevorzugt genutzt werden.

Annäherung der familialen und institutionellen Tagesabläufe

Strukturen und Tagesabläufe in Kindertagesbetreuung und Familien unterscheiden sich. In Vorbereitung auf die Wiedereingewöhnung können pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen Eltern über die Abläufe in der Betreuung (neu) informieren. Unterschiede sind insbesondere bei Essenszeiten und Ruhe-/Schlafenszeiten zu erwarten.

Ein Austausch über Abweichungen zwischen den Abläufen der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflege und dem familialen Umfeld trägt außerdem zu einem Verständnis des kindlichen Verhaltens bei.

Ankommen und Abholen ohne Zugangsberechtigung der Eltern zur Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle

Der tägliche Übergang von der Familie zur Einrichtung bzw. zur Kindertagespflegestelle und die Verabschiedung von den Bezugspersonen hat in Eingewöhnungsphasen eine besondere Bedeutung. Je nach Rahmenbedingungen ist es den Eltern unter Umständen nicht erlaubt, die Einrichtung oder die Kindertagespflegestelle zu betreten. In solchen Fällen muss der Übergang im Eingangsbereich stattfinden. Sowohl Kindertagespflegestellen als auch Kindertageseinrichtungen müssen hierfür Vorkehrungen treffen, um einerseits entsprechenden Vorgaben und andererseits der Aufsichtspflicht gerecht zu werden. Für Kindertageseinrichtungen empfiehlt es sich, alle Gruppen durch mehrere pädagogische Fachkräfte zu besetzen. So kann die Bezugspädagogin/der Bezugspädagoge das Kind an der Tür begrüßen, während die andere pädagogische Fachkraft die Aufsichtspflicht in der Gruppe wahrt (vgl. Kap. 4.3 *Mikrotransitionen sowie Stiftung zuhören*). Alternativ kann eine pädagogische Fachkraft Kinder am Eingang in Empfang nehmen und zu den Gruppen begleiten. Für Kindertagespflegestellen sind der Situation vor Ort angepasste Strategien und Lösungen zu entwickeln. Sofern möglich, können zur Unterstützung für die Ankommens- und Verabschiedungszeit beispielsweise Vertretungskräfte angefragt werden oder das Ankommen und Abholen erfolgt im Außenbereich.

Im Rahmen einer Wiedereingewöhnung sind pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen möglicherweise besonders gefordert, die Kinder stärker als



gewohnt in ihrem Alltag zu begleiten. Je mehr das Kind sich wieder an die Umgebung der Einrichtung gewöhnt hat und je vorhersehbarer die Abläufe im Alltag sind, desto sicherer fühlt es sich und desto autonomer und kompetenter kann es sich innerhalb der Einrichtung bzw. in den Räumen der Kindertagespflegestelle bewegen. Kinder haben sich in der Zeit ihrer (teilweisen) Abwesenheit von der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege weiterentwickelt. Daher müssen ggf. ihre Vorlieben und Abneigungen durch die pädagogische Fachkraft bzw. Tagespflegeperson neu kennengelernt werden.

Wie rasch nach der Wiedereingewöhnung die Betreuungszeit ausgeweitet wird, sollte sich an den Bedürfnissen und Ressourcen des einzelnen Kindes orientieren und darauf abgestimmt sein (Dreyer, 2017, S. 80). Eingewöhnungen können auch gestaffelt über den ganzen Tag verteilt durchgeführt werden.

Dass den Kindern erstmal die Zeit gelassen wird, anzukommen und die nicht gleich mit jedem Zeug zu bombardieren [...] und dann so Schritt für Schritt von Tag zu Tag einfach wieder das Gruppenleben leben.

Die am Projekt beteiligten Kindertagespflegepersonen und pädagogischen Fachkräfte haben ihre Praxisbeispiele zur besonderen Unterstützung von Kindern mitgeteilt, die nachfolgend vorgestellt werden.

Transparenz über umgestaltete Räume im Vorfeld der Wiedereingewöhnung

Um die Kinder auf eine möglicherweise umgestaltete Umgebung in der Kindertageseinrichtung vorzubereiten, ist es möglich, Videosequenzen oder Fotos von den Räumlichkeiten zu machen. Diese können im Vorfeld der Wiedereingewöhnung den Kindern und Familien zugesandt werden.

Verkürzte und gestaffelte Betreuungszeiten

Nach Rücksprache und mit dem Einverständnis der Eltern kann diesen eine Staffelung der Betreuungszeiten angeboten werden. Damit kann einer möglichen Überforderung der Kinder bzw. der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen entgegengewirkt werden. Möglich ist z.B. eine Steigerung von anfangs ca. drei Stunden (8 - 11 Uhr) über eine Anwesenheit bis nach dem Mittagessen und schließlich bis nach dem Mittagsschlaf. Diese Steigerung kann über die erste Woche gestaltet werden.

Zudem ist es möglich, eine anfangs verkürzte Betreuungszeit für mehrere Kinder über den Tag zu staffeln, sodass mehrere Kinder an einem Tag versetzt in eine Kindergruppe wiedereingewöhnt werden können.

Gespräche mit Kindern

Im Zuge des Wiederankommens in der Einrichtung ist Kindern die Möglichkeit zu geben, sich über die Zeit zu Hause mitzuteilen, (Krause, Dietrich, Grabner, Clauß, Friese & Holz, 2021), über das Erlebte zu berichten und Wünsche zu äußern. In einem Gespräch mit Kindern können folgende Fragen gestellt werden:

- Worauf freust du dich in der Kindertageseinrichtung/der Kindertagespflege?
- Was wünschst du dir für die Zeit in der Kindertageseinrichtung/der Kindertagespflege?
- Was hat dir in der Zeit zu Hause, in der du die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle nicht besuchen konntest, besonders gut gefallen?
- Hast du während der Zeit zu Hause etwas aus der Kindertageseinrichtung/der Kindertagespflege vermisst?

Bei einem Gespräch ist der Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes zu beachten. Zur Unterstützung der Kinder können Fotografien, Handpuppen und/oder Spiele (auch Rollen- und Symbolspiele) etc. einbezogen werden.



Lieblingsessen

Einrichtungen mit einer eigenen Küche oder einer Kinderküche haben die Möglichkeit, die Kinder nach längerer Abwesenheit mit ihrem Lieblingsessen zu begrüßen.

Wir haben eine eigene Küche und die haben [schon] einen Speiseplan [...] gemacht für die erste Woche mit den Lieblingsgerichten von den Kindern.

Eine Wiedereingewöhnung betrifft nicht nur das einzelne, einzugewöhnende Kind und dessen Beziehung zur pädagogischen Fachkraft bzw. der Kindertagespflegeperson, sondern die Kindergruppe insgesamt, die für Kinder von besonderer Bedeutung ist (Brandes, 2008, S. 21). Die Beziehungen zu Peers stellen für das einzugewöhnende Kind eine wichtige Ressource dar und beinhalten zudem ganz spezifische Entwicklungspotenziale (Ahnert, 2005, S. 27; Schneider-Andrich, 2011, S. 4; vgl. auch Schneider & Wüstenberg, 2014). Aus diesem Grund spielen sie bspw. im Münchner Eingewöhnungsmodell eine besondere Rolle im Eingewöhnungsprozess (Winner, 2015, S. 9). Insbesondere für die Wiedereingewöhnungen von mehreren Kindern bietet es sich an, die Peers bzw. die Kindergruppe insgesamt ganz gezielt einzubeziehen.

Mit Blick auf die Gruppe und ihre besondere Bedeutung auch für das einzelne Kind im Kontext der Wiedereingewöhnung haben Praktikerinnen und Praktiker aus Kindertagespflege und Kindertageseinrichtung Beispiele aus ihrer jeweiligen Praxis berichtet.

Besprechen von Gruppenregeln

Wenn mehrere Kinder längere Zeit getrennt voneinander waren, sollten Gruppenregeln in Erinnerung gerufen und ggf. neu verhandelt werden. Dies ist wichtig für die Sicherheit in der Gruppe und somit für deren Stabilität und das Wohlbefinden der einzelnen Kinder. Hierbei

ist zu beachten, dass nur so viele Regeln wie nötig aufgestellt werden und die Kinder in die Ausgestaltung der Regeln einbezogen werden.

Gemeinsames Anschauen der Portfolios

Eine Möglichkeit, um mit einer Kindergruppe ins Gespräch und über deren gemeinsame Erfahrungen vor deren Wiedereingewöhnung in den Austausch zu kommen, ist das gemeinschaftliche Anschauen der Portfolios der Kinder. Hierbei kann der Fokus bewusst daraufgelegt werden, was man vor der zeitlichen Trennung als Gruppe gemeinsam erlebt hat.

Im Fokus steht, die einfach erstmal aufzufangen, weil die total unsicher sind, die Kinder, nach der Zeit. Das heißt für uns eigentlich konkret, Gruppenregeln neu besprechen, sich nochmal neu ein Stück weit kennenlernen: welche Vorlieben/Abneigungen hat das Kind, Portfolios angucken, was man erlebt hat vor der Coronazeit.

Austausch über Erlebnisse außerhalb der Einrichtung

Bei einer Wiedereingewöhnung ist die verbrachte Zeit der Kinder in den Familien von besonderer Bedeutung. Um den Übergang zu unterstützen und mit den Kindern über die Zeit außerhalb der Einrichtung in den Austausch zu kommen, sind Berichte der Kinder über das Erlebte von Bedeutung. Dabei bietet es sich an, den Eltern bereits während der Betreuung zu Hause ein *Erinnerungsbuch* mitzugeben, in welchem die Kinder, ggf. gemeinsam mit ihren Eltern, ihre Erlebnisse außerhalb der Einrichtung festhalten. Hierbei kann es sich um einfach gestaltete Formblätter handeln, auf denen das Datum und ein Erlebnis des Kindes zu Hause eingetragen werden und auf denen Kinder ihre eigenen Erinnerungen oder das, was ihnen an diesem Tag wichtig ist oder war, gestalterisch festhalten. Zudem können für die Eltern Anregungen zur Gestaltung enthalten sein. Diese Berichte können mit Einverständnis der Kinder und unter Berücksichtigung

Wir hatten zum Beispiel den Kindern den Auftrag gegeben, eine Coronablume basteln zu lassen. Da durften dann die Kinder mit den Eltern zusammen zu Hause Bilder raufkleben, Fotos, was sie so erlebt haben. Dann haben die Eltern Texte dazu geschrieben und das haben wir dann überall hingehangen in den Räumen, sodass die Kinder so eine Art Tagebuch hatten von zu Hause, haben sich gegenseitig berichtet.

des Datenschutzes auch in den Räumen der Einrichtung oder Kindertagespflegestelle ausgehängt werden. Anschließend haben die Kinder wie auch die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Möglichkeit, in den Austausch über die individuellen Erlebnisse zu kommen und sie unterstützend zu nutzen, z.B. wenn die Kinder Heimweh haben.



Willkommenskette

Um die Gemeinschaft innerhalb der Einrichtung zu stärken, bietet sich das gemeinsame Gestalten einer Willkommenskette an. Die Willkommenskette kann bspw. aus einzelnen Wimpeln oder Namensschildern der Kinder oder Erinnerungsfotos aus der Zeit zu Hause o.ä. bestehen, die von den Kindern hergestellt und/oder mitgebracht wurden.

Begrüßungsvideo

Um den Kindern den Übergang zurück in die Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege zu erleichtern, können für sie kleine Videos gedreht werden, in denen Lieblingsorte, Spielmaterialien o.ä. zu sehen sind. Diese werden den Familien vor dem Beginn der Wiedereingewöhnung zugesendet.

Wir wollen das jetzt im Vorfeld machen. Wenn die Kinder wiederkommen, sollen sie alle ein Wimpel mitbringen, den wir dann zu einer Kette vervollständigen.



Wir haben jetzt ein Video gemacht mit einem Faschingslied, was wir verschickt haben, um die Kinder auf das Faschingsfest zu begleiten und vorzubereiten und so weiter.

 **Einschätzung: Wiedereingewöhnung**

Organisatorische Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind verkürzte Betreuungszeiten für die wiedereingewöhnenden Kinder möglich und mit den Eltern einvernehmlich vereinbart?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist eine Staffelung der Betreuungszeiten über den Tag während der Wiedereingewöhnung möglich und mit den Eltern einvernehmlich vereinbart?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind personelle Ressourcen und organisatorische Bedingungen (Ablauf) aufeinander abgestimmt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene der Kinder/Kindergruppe:	ja	eher ja	eher nein	nein
Hatten die Kinder und die Bezugspädagogin/der Bezugspädagoge/die Kindertagespflegeperson im Vorfeld der Wiedereingewöhnung Kontakt und wurden Informationen ausgetauscht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird ermöglicht, dass die Kinder beim Ankommen von pädagogischen Fachkräften begleitet werden, die ihnen vertraut sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden im Zusammenhang mit der Wiedereingewöhnung Gespräche mit den Kindern geführt (bezüglich der Situation in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege sowie zu Hause)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Gruppenregeln und Abläufe besprochen und partizipativ (neu) entwickelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird ein Austausch über die Zeit in der Familie und die gemeinsame Zeit vor der Trennung ermöglicht (zwischen den Kindern sowie päd. Fachkräften und Kindern)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

4.3 Mikrotransitionen - Situationen des Ankommens und Abholens unter pandemischen Bedingungen

Das tägliche Ankommen und Abholen ist sowohl für Kinder als auch Eltern von besonderer Bedeutung. Durch ein sicheres, von Übergangsritualen begleitetes Ankommen in der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflegestelle können sich die Kinder der sozialen und materiellen Umgebung zuwenden, sich mit ihr auseinandersetzen und sie sich aneignen. Zudem haben sie beim täglichen Ankommen und Abholen die Möglichkeit, ihren Eltern einen Teil ihres Bildungsalltags zu zeigen, z.B. indem sie ihre Projekte, Zeichnungen, Bauwerke, die Spielorte und Spielpartnerinnen/Spielpartner oder ihre Lieblingsräume etc. präsentieren und zeigen. Dadurch erhalten die Eltern einen Einblick in den Bildungs- und Betreuungsalltag ihres Kindes.

Sie werden über Neuigkeiten informiert und können mit anderen Eltern sowie den pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen in Austausch treten und die Kinder in ihrer Lebenswelt außerhalb der Familie erleben.

Unter pandemischen Bedingungen soll der Kontakt zwischen Eltern sowie zu anderen Kindern in der Regel möglichst gering gehalten werden, um das Infektionsrisiko zu reduzieren (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2021, S. 6). Diese Empfehlung betrifft die Situationen des Ankommens und Abholens im besonderen Maße. Orte der Begrüßung und Verabschiedung sind in der Regel Gruppenbereiche bzw. -räume, welche von mehreren Personen und häufig auch von mehreren Gruppen gleichzeitig genutzt werden. Zu Stoßzeiten werden zudem häufig mehrere Kinder gleichzeitig abgeholt.

Bei uns hat das die Leitung auch so gemacht, dass die die Eltern auch ganz klipp und klar vorinformiert hat, wie die Abläufe sind. Es war ja auch damals, dass die Eltern nicht reindurften und haben ganz genau erklärt, an welchem Punkt sie kommen sollen, die Kinder abgeben sollen und das hat, denke ich mal, auch wirklich viel geholfen, dass die Eltern so ungefähr wussten, was kommt auf die zu.

Je nach pandemischer Situation kann es Eltern nicht gestattet sein, die Einrichtung zu betreten. Somit sind pädagogische Fachkräfte wie auch Kindertagespflegepersonen gefordert, trotz der Minimierung der Kontakte einen ruhigen Übergang zu ermöglichen und gegenüber den Eltern größtmögliche Transparenz herzustellen (vgl. Kap. 3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen).

Da die Bedingungen – personell wie auch räumlich – bei Kindertagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich sind, werden im Folgenden zunächst Beispiele vorgestellt, die pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen genannt haben, gefolgt von Beispielen, die sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Kindertagespflegestellen betreffen.

Doppelte Besetzung der Gruppen für Übergänge außerhalb der Einrichtung

Muss der Übergang außerhalb der Einrichtung stattfinden, empfiehlt es sich, alle Gruppen durch mehrere pädagogischen Fachkräfte zu besetzen. So kann die Bezugspädagogin bzw. der Bezugspädagoge das Kind an der Tür begrüßen, während eine weitere pädagogische Fachkraft die Aufsichtspflicht über die Gruppe wahr.

Räumliche Trennung

Manche Einrichtungen verfügen aufgrund baulicher Gegebenheiten über die Möglichkeit, die verschiedenen Gruppen an unterschiedlichen Stellen der Kita in Empfang zu nehmen und sie dadurch räumlich voneinander zu trennen, um die Kontakte deutlich zu reduzieren.

Mitunter haben Einrichtungen mehrere Eingänge, die nicht direkt in die Gruppenräume/-bereiche führen. Diese können als Zugang für die verschiedenen Gruppen genutzt werden, bevor die eigentlichen Gruppenräume/-bereiche betreten werden.

[...] haben wir die Chance gehabt, dass wir die Eltern tatsächlich und maximal zwei Eltern pro Garderobe reinlassen durften mit dem Kind und es gab nach wie vor Hol- und Bringzeiten. Wir sind getaktet, die werden vorher abgefragt und das hat sich wirklich sehr gut eingespielt, dass also die Eltern das Kind in der Garderobe abgeben konnten.

Systeme für die Garderobennutzung

Mitunter ist es den Eltern möglich, die Garderoben der Einrichtung zu nutzen. Dies ist in der Regel nur für eine begrenzte Anzahl an Personen gleichzeitig möglich. Um freie Kapazitäten anzuzeigen, gibt es verschiedene Möglichkeiten, so z.B.:

- **Klammersystem:** In einer Kindertageseinrichtung wurde ein Klammersystem zur Reduzierung der Personenzahl innerhalb der Garderobe eingeführt. Über die Klammeranzahl wird angezeigt, wie viele Personen sich zeitgleich in der Garderobe aufhalten dürfen bzw. wie viele sich aktuell darin befinden. So wissen die Eltern, ob sie die Garderobe betreten dürfen oder warten müssen.
- **Kartensystem:** In einer anderen Einrichtung wurde mit farbigen Karten gearbeitet. Jede Farbe ist einer bestimmten Kindergruppe zugeordnet. An der gemeinsamen Garderobe hängt dann für eine bestimmte Zeit eine Farbe aus. Eltern mit Kindern aus der Gruppe, die dieser Farbe zugeordnet sind, dürfen die Garderobe betreten.

Im Kontext der Garderobennutzung haben Kindertagespflegepersonen beispielsweise von einer zeitlichen Staffelung berichtet, die beim Ankommen bzw. Abholen zur Kontaktminimierung beiträgt. Hierbei wählen sich die Eltern im Voraus ein festes Zeitfenster, in welchem sie ihr Kind bringen.



Besonderer Fokus auf Übergangsrituale

Aufgrund der Einschränkungen rund um die Situationen des Ankommens und Abholens gewinnen die täglichen Übergangsrituale besonders an Bedeutung. So ist es ratsam, bestehende Rituale wie *Winkebänkchen* oder *Kussfenster* einzuführen, beizubehalten oder bewusst zu pflegen.

Sollten Übergangsbereiche außerhalb der Einrichtung oder Kindertagespflegestelle geschaffen werden müssen, empfiehlt es sich, diese Bereiche bewusst zu gestalten. Hierbei sollte in den Blick genommen werden, wie die Kinder im Zuge des Ankommens in ihrer Emotionsregulation unterstützt werden können und ob für diese Bereiche klar kommunizierte Regeln für Eltern, Kinder und nicht zuletzt pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen gelten.



 **Einschätzung: Situation des Ankommens und Abholens**

Organisatorische Ebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind die Eltern darüber informiert, wie Ankommens- und Abholsituationen gestaltet werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird für die Eltern transparent, ob sie den Übergangsbereich betreten können oder ob er <i>ausgelastet</i> ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist die Aufsichtspflicht der Kinder während der Ankommens- und Abholsituation sichergestellt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene der Kinder:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind die Kinder mit den Veränderungen des täglichen Ankommens und Abholens vertraut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Kinder in die Gestaltung der Übergangssituationen einbezogen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Kinder die Möglichkeit, den Eltern einen Einblick in ihre Lebenswelt in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege zu geben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Ebene der Eltern:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind den Eltern Veränderungen des täglichen Ankommens und Abholens bekannt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Eltern über Neuigkeiten in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege informiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird beim Ankommen und Abholen auf den Informationsbedarf der Eltern reagiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird mit den Eltern über veränderte Abschiedsrituale gesprochen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

5 Führen, Leiten und Beraten in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege unterstützen als familienergänzende Angebote Familien bei der Erziehung ihres Kindes bzw. ihrer Kinder. Zentrale Grundlage für die konkrete Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages ist neben dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), dem SächsKitaG und dem Sächsischen Bildungsplan, die pädagogische Konzeption der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflegestelle. Während in Kindertagespflegestellen die Kindertagespflegeperson sowohl organisatorische als auch pädagogische Prozesse verantwortet, ist für die Organisation und Koordination der pädagogischen Arbeit in einer Kindertageseinrichtung in erster Linie die Kita-Leitung¹ zuständig. „Leitungskräften kommt eine Schlüsselfunktion bei der Gewährleistung qualitativ hochwertiger Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen zu. Sie organisieren die pädagogische Arbeit, sind für die erfolgreiche Umsetzung der pädagogischen Konzeption zuständig, führen das Personal, arbeiten mit Eltern und dem Träger zusammen. Nicht zuletzt vertreten sie ihre Einrichtung nach außen.“ (Wehrmann, 2017, S. 7) Dieses Kapitel fokussiert Aspekte der Organisation als Voraussetzung für pädagogische Arbeit. Dabei werden v.a. Aufgaben und Funktionen von Leitungskräften adressiert. Darüber hinaus lassen sich jedoch vielfältige Bezüge zu Kindertagespflegestellen herstellen.



¹ Der Begriff Leitung bezeichnet im Folgenden pädagogische Fachkräfte mit Leitungs- und in stellvertretender Leitungsfunktion.

5.1 Aufgaben von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen²

Einheitliche Stellenprofile für Leitungskräfte liegen nicht vor, sodass die konkrete Ausgestaltung der Leitungstätigkeit zwischen den Einrichtungen variieren kann. Zur Beschreibung der Aufgabenprofile haben Autorinnen und Autoren unterschiedliche Systematiken entwickelt (Strehmel & Ulber, 2017). Diese theoretischen Begründungen werden durch Beschreibungen aus der Praxis ergänzt, wie sie Mieth, Baier, Buhl, Freytag & Iller (2018) vorgelegt haben, um Anforderungen an Leitungstätigkeit darzustellen. Entsprechend können die vielfältigen Aufgaben von Leitungskräften in folgende Bereiche und Arbeitsschwerpunkte unterteilt werden (Mieth et al., 2018, S. 43f):

Bereich	Arbeitsschwerpunkte
Organisation und Verwaltung	<ul style="list-style-type: none">• Personalabrechnung und Arbeitsrecht,• Platzvergabe und• Qualitätsmanagement.
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none">• mit Eltern, Trägern und Fachberatung,• Moderation in Prozessen,• Vernetzung und Austausch mit Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie• Öffentlichkeitsarbeit als auch• Fundraising.
Personal- und Teamentwicklung	<ul style="list-style-type: none">• Mitarbeiterführung,• Personaleinstellungen und• Personalentwicklungsgespräche.
inhaltliche (pädagogische) Arbeit	<ul style="list-style-type: none">• die Gestaltung von Bildungsprozessen, die Umsetzung und Einhaltung von gesetzlichen Bestimmungen und• die Gewährleistung eines reibungslosen pädagogischen Alltags (Prozessverantwortung).




² In diesem Zusammenhang wird auf die Empfehlungen des Landesjugendamtes zur Leitung von Kindertageseinrichtungen verwiesen (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt, 2020). Darin werden grundlegende Aussagen zu Aufgaben und zur Rolle von Leitungskräften sowie die damit im Zusammenhang stehende Verantwortung des Trägers dargestellt.

Pandemiebedingt verändern sich Anforderungen in der pädagogischen Praxis: (aktuelle) rechtliche Vorgaben müssen z.T. kurzfristig in der Praxis umgesetzt werden (Bereich: Organisation und Verwaltung). Dies erfordert gegebenenfalls einen erhöhten Bedarf an Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern sowie mit dem Träger und Kooperationspartnerinnen und -partnern im Sozialraum (Bereich: Kommunikation). Möglichkeiten und Grenzen der konzeptionellen Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages, die sich ebenfalls aus veränderten organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen ergeben, müssen geprüft werden. Entsprechend kann auch der Bedarf an Reflexion innerhalb des Teams zunehmen. Darüber hinaus ist die Wertschätzung der Gesundheit des pädagogischen Personals in pandemischen Situationen von besonderer Bedeutung. Aufgrund der Erkrankung von pädagogischen Fachkräften im Team, Quarantäne oder der Erkrankung eigener Kinder sind Leitungskräfte unter Umständen in die direkte pädagogische Arbeit eingebunden (Bereich: Personal- und Teamentwicklung). Dies kann Spannungsverhältnisse verursachen, da sich zeitliche Ressourcen für andere Aufgabenbereiche deutlich verringern. Nicht zuletzt sind Leitungskräfte für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit verantwortlich (Bereich: inhaltliche pädagogische Arbeit).

Die Gesamtsituation kann zu enormer Überlastung und Überforderungserleben von Leitungen führen und zu der Wahrnehmung, in dieser herausfordernden Situation in der Rolle als Leitungskraft an die eigenen Grenzen zu kommen. Umso wichtiger ist es,

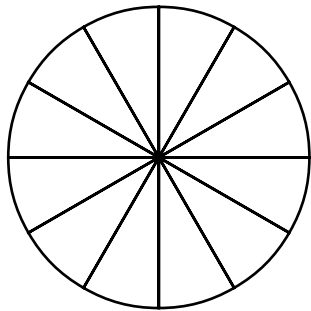
- alle Aufgabenbereiche zu betrachten,
- Aufgaben zu priorisieren und zu delegieren,
- sich Unterstützung von Trägerseite und weiteren Netzwerkpartnern einzufordern und
- als Leitung die eigene Rolle und aktuelle Situation regelmäßig zu reflektieren.



 Reflexionsbogen: Leitungsaufgaben

Welcher Aufgabenbereich nimmt gegenwärtig welchen Anteil in Ihrem Arbeitsalltag ein?

Bitte benennen Sie die Anteile für Organisation/Verwaltung, Kommunikation, Personal- und Teamentwicklung sowie inhaltliche (pädagogische) Arbeit mit den Buchstaben A/B/C/D als Segmente im Tortendiagramm:



- Organisation/Verwaltung A
- Kommunikation B
- Personal- und Teamentwicklung C
- Inhaltliche (pädagogische) Arbeit D

• Welcher Bereich benötigt aktuell besondere Aufmerksamkeit? Und welche Bereiche finden gegebenenfalls zu wenig Beachtung? Begründen Sie Ihre Einschätzung!

• Welche konkrete Unterstützung benötigen Sie für Leitungsaufgaben, die derzeit vergleichsweise viel bzw. zu wenig Beachtung finden? Wer könnte Sie dabei unterstützen (Team, Träger, Fachberatung, ...)?

• Skizzieren Sie Lösungsansätze zur Bearbeitung der Leitungsaufgaben:

5.2 Organisation und Verwaltung – Unterstützungsangebote durch Träger bzw. Fachorganisationen

Je nach Größe der Einrichtung und Angebotsstruktur unterstützen einige Träger Einrichtungsleitungen v.a. im Bereich Organisation und Verwaltung. Andere Leitungskräfte erhalten diese Hilfe nicht. Unter den besonderen Herausforderungen einer Pandemie empfiehlt es sich zu prüfen, inwiefern der Träger der Leitungskraft in ihrer Tätigkeit behilflich sein kann. So können Leitungskräfte durch die Übertragung organisatorischer Aufgaben an den Träger entlastet werden, womit ihnen Ressourcen für Aufgaben in anderen Bereichen zur Verfügung stehen. Möglichkeiten und Unterstützungsformate gestalten sich generell, je nach konkreter Trägerzugehörigkeit, unterschiedlich (Mieth et al., S. 45). Grundsätzlich werden Leitungskräfte besonders in pandemischen Situationen unterstützt und zuverlässig und zeitnah entlastet durch:

- klare Strukturen,
- eindeutige Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner für konkrete Themen und
- deren proaktives Handeln.

Umgang mit kurzfristigen rechtlichen Regelungen

In pandemischen Situationen werden rechtliche Vorgaben und Empfehlungen erlassen, die flexibles und kurzfristiges Handeln erfordern. Veränderungen, u.a. der Öffnungsgrade, Hygieneregeln, des Umgangs mit Eltern und Kindern sowie für die Organisation der pädagogischen Arbeit, die sich aus den Richtlinien ergeben, bedeuten eine Prüfung und Anpassung der Abläufe von Seiten der Kindertageseinrichtung. Leitungskräfte haben die Aufgabe, Richtlinien kurzfristig zu sichten, zu prüfen und auf die konkrete Situation der Einrichtung zu übertragen. Nach Aussage von Workshopteilnehmerinnen und -teilnehmern unterstützen Träger Leitungskräfte in den Kindertageseinrichtungen, indem aktuelle Verordnungen bereits hinsichtlich der relevanten Aussagen gesichtet und in komprimierter Form den Leitungskräften zugearbeitet werden. Diese können dann entsprechend der konkreten Situation vor Ort die zur Verfügung gestellten Dokumente anpassen. Der Träger unterstützt die Einrichtung weiterhin, indem er Rahmendokumente zur Verfügung stellt, z.B. für Hygienepläne bzw. Einwilligungserklärungen, in welchen von den Leitungskräften lediglich geringfügige Anpassungen vorgenommen werden müssen.

Da bin ich [Leitung] immer wieder drangeblieben. [...] Und wir haben dort wirklich auch einfach viel viel eher und viel mehr auch Gespräche mit den Eltern geführt. Gerade auch in der Zeit zwischen den Lockdowns. Weil ich hab' gesagt, die nächste Welle kommt garantiert, und wir müssen hier dranbleiben und wir können hier auch nicht locker lassen. Die Hygienevorschriften müssen wir durchziehen, wenn wir die Kita weiterhin offenlassen, dann muss es funktionieren.

IM FOKUS KINDERTAGESPFLEGE

Kindertagespflegepersonen sind in der Regel als Selbstständige tätig (Kerl-Wienecke, Schoyerer & Schuegger, 2013; Papst & Schoyerer, 2015; Viernickel, 2016). Fachverbände, Interessenverbände bzw. Koordinierungsstellen, z.B. die Informations- und Koordinierungsstelle Kindertagespflege in Sachsen, informieren und beraten Kindertagespflegepersonen in ihrer Arbeit (Deutscher PARITÄTISCHER Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen e.V., Informations- und

Koordinierungsstelle Kindertagespflege in Sachsen, 2013). Ggf. können kommunale bzw. regionale Koordinierungsstellen Kindertagespflegepersonen bei organisatorischen Aufgaben sowie durch die Erstellung von Rahmendokumenten unterstützen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021a).

IM FOKUS

KINDERTAGESEINRICHTUNG

Rückhalt

Leitungskräfte benötigen besonders in pandemischen Situationen die Sicherheit, dass Entscheidungen vom Träger mitgetragen werden. Dies erfordert eine direkte und kurzfristige Kommunikation und die Klärung von Zuständigkeiten. Eine besondere Bedeutung kann dabei die explizite Zusage des Trägers haben, als Leitungskraft bestimmte Aufgaben temporär beiseite zu legen oder anders zu priorisieren, sofern die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages dem nicht entgegensteht. Weitere Merkmale für gelingende Unterstützung sind:

- das deutliche Signal, sich jederzeit bei Fragen melden zu können,
- klare Verantwortlichkeiten und Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner,
- verlässliche Rückmeldungen,
- Beratung und Unterstützung bei herausfordernden Entscheidungen,
- Moderation, gemeinsame Entwicklungsprozesse und deren Reflexion sowie
- Unterstützung aus anderen Fachbereichen des Trägers wie z.B. durch Hygienebeauftragte, IT, Personalabteilung.

Arbeitszeit

Der Umgang mit den Stundenkontingenten der pädagogischen Fachkräfte ist ein bedeutsames und für Leitungskräfte dringendes Thema. Der Träger steht in

der Verantwortung, Vorschläge und ggf. Vorgaben im Umgang mit temporär begrenzten Veränderungen der Arbeitszeiten zu unterbreiten und kann durch diese Aufgabenübernahme Leitungskräfte entlasten.

Reduzierte Arbeitszeiten am Kind können vorrangig in der Zeit der Notbetreuung anfallen, in der weniger Kinder als regulär in der Einrichtung betreut werden. Zum Teil nutzen Einrichtungen diese Stunden, um den personellen Mehrbedarf im eingeschränkten Regelbetrieb zu bewältigen, der durch konsequente Gruppentrennung und parallele Abdeckung von Früh- und Spätdiensten entstehen kann. Alternativ können pädagogische Fachkräfte Aufgaben im Homeoffice ausführen (s.u.). Die pädagogischen Fachkräfte benennen in den Workshops die (Weiter-)Entwicklung der Konzeption, die Vor- bzw. Nachbereitung von Projekten und pädagogischen Angeboten, die Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsverläufen, die Kontaktpflege mit Eltern und die Weitergabe von Anregungen zur Förderung der Kinder, die zuhause betreut werden.

In Kindertagespflegestellen liegt die Verantwortung für die Arbeitsorganisation bei der Kindertagespflegeperson als i.d.R. selbständig Tätige. Bei einer Fortzahlung der Landeszuschüsse für die Betreuung ist Homeoffice lediglich realisierbar, wenn sich kein Kind in Notbetreuung befindet. Inanspruchnahme von Betreuungszeiten sind entsprechend der gesetzlichen Vorgaben individuell mit den Eltern zu vereinbaren.

Kurzarbeit

Kurzarbeit kann nur dann beantragt werden, wenn die Existenz des Arbeitgebers gefährdet ist. Die Grundlage für Kurzarbeit in Kindertageseinrichtungen ist dann nicht gegeben, wenn die Weiterzahlung der Landeszuschüsse erfolgt, wie dies in Sachsen der Fall war. Im Fall einer Anordnung von Kurzarbeit stehen Beratungsangebote von Gewerkschaften zur Verfügung (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Sachsen 2020). Zudem empfiehlt es sich, Kontakt zum Personal- oder Betriebsrat aufzunehmen. Sollte ein solcher nicht bestehen, können pädagogische Fachkräfte innerhalb eines Teams Lösungen suchen und gemeinsam einen möglichst niedrigen Anteil an Kurzarbeit an der Gesamtarbeitszeit fordern.

BEISPIEL AUS DER PRAXIS

Pädagogische Fachkräfte berichten, dass ihr Team während der Notbetreuung in zwei Gruppen geteilt wurde, wovon eine Gruppe im Homeoffice tätig war. Im Fall einer COVID-19-Infektion innerhalb der Einrichtung wäre das Personal durch die im Homeoffice befindlichen pädagogischen Fachkräfte ersetzt worden und damit die Öffnung der Einrichtung sichergestellt.

Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität

Qualitätsmanagement ist eine zentrale Aufgabe der Kita-Leitung (Strehmel & Ulber, 2017). Zunächst muss es darum gehen, auch unter Bedingungen einer Pandemie die pädagogische Qualität einer Kindertageseinrichtung zu sichern. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages trotz herausfordernder Bedingungen auf qualitativ hohem Niveau gelingen kann. Veränderte organisatorische Rahmenbedingungen können zu Unsicherheiten des pädagogischen Personals führen. Gleichzeitig bleiben Standards pädagogischer Qualität, z.B. der Personal-Kind-Schlüssel, die fachliche Qualifikation des pädagogischen Personals, uneingeschränkt erhalten. Diese Merkmale struktureller Qualität (Tietze, Becker-Stoll, Bensel, Eckhardt, Haug-Schnabel, Kalicki, Keller & Leyendecker, 2013; vgl. Kap. 7.1 *Einordnung und Ausblick*) rahmen die pädagogische Prozessqualität, welche die Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind beschreibt. Diese direkte Fachkraft-Kind-Interaktion kann unter pandemischen Bedingungen ggf. durch digitale Formate ergänzt bzw. sogar ersetzt werden, z.B. bei Notbetreuung. Zentrale Aufgabe der Leitungskraft ist es sicherzustellen, dass der Kontakt zu allen Kindern, die in der Einrichtung betreut werden, sowie ihren Familien durch das pädagogische Personal hergestellt wird und während der verschiedenen Öffnungsgrade erhalten bleibt. Aus dem Bildungsauftrag leitet sich ebenfalls eine Begleitung der Kinder und ihrer Familien ab, die sich z.B. in der Bereitstellung pädago-

gischer Materialien oder der Unterbreitung von Unterstützungsangeboten zeigt. Die Leitungskraft hat hierbei eine Steuerungs- und Kontrollfunktion inne.

Längerfristig hat die Leitungskraft die Aufgabe, die Entwicklung der Einrichtung im Blick zu behalten. Pandemie-situationen erfordern Flexibilität und Innovationsbereitschaft. Neue Kontaktwege zu Familien (vgl. Kap. 3 *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen*), dem Träger und Kooperationspartnern können Eingang in die Arbeitsweisen einer Einrichtung finden. Entsprechend ist die Konzeption zu prüfen und weiterzuentwickeln.

Zeiten im Homeoffice können genutzt werden, um Qualitätsziele (neu) zu formulieren, die Konzeption weiterzuentwickeln und insgesamt Routinen im Alltag einer Kindertageseinrichtung zu evaluieren und ggf. anzupassen. Materialien, wie z.B. der Nationale Kriterienkatalog (Tietze & Viernickel, 2016), können hierfür eine Orientierung und Unterstützung sein. Das Formulieren eines gemeinsamen Qualitätsziels und dessen Bearbeitung kann ein Team gerade in einer Pandemie motivieren und den Zusammenhalt stärken. Unter Umständen können entstehende Zeitfenster für die Qualitätsentwicklung genutzt werden. Dabei ist es hilfreich, mögliche und vor allem neue Themen zu sammeln, zu priorisieren und auf bisherige Prozesse aufzubauen.

Analog stellt sich die Situation in der Kindertagespflege dar: Der Auftrag zur Bildung, Betreuung und Erziehung setzt eine qualitativ hochwertige Interaktion zwischen Kindertagespflegeperson und Kind voraus und schließt die Kontaktpflege zu Eltern in pandemischen Situationen, ggf. auch digital unter Berücksichtigung der geltenden Datenschutzverordnung, ein.

5.3 Kommunikation innerhalb und außerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. des Trägers und der Kindertagespflegestelle

Die pandemische Situation bringt durch das Gebot der Kontaktminimierung Veränderungen in der Kommunikation mit sich. Dies wird auch an neuen Kommunikationswegen und -formaten deutlich. Zudem können Unsicherheiten entstehen, wer wie gut zu erreichen ist und wer über welche Inhalte und Wege informiert werden muss. Daher ist es sinnvoll, eine gute Struktur bezüglich der Arbeitsweisen und Kommunikationswege zu etablieren. Kommunikation zielt auf unterschiedliche Ebenen und ist gerichtet auf:

- Personen innerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle, z.B. das Team bzw. die Eltern und ihre Kinder,
- den Träger und seine Arbeitsbereiche und ggf. Einrichtungen sowie
- Personen, Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner und Beratungsangebote außerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle.

Auf der Ebene der Kindertageseinrichtung ist die Leitung unter anderem in die Kommunikation mit Eltern eingebunden. Dabei geht es um die Informationsweitergabe aktueller Richtlinien, Fragen zum Anspruch auf Notbetreuung bzw. Betreuung im eingeschränkten Regelbetrieb, die Wiedereingewöhnung oder die Erstaufnahme (vgl. Kap. 4 *Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag*

gestalten und Kap. 3 *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen*). In der Regel obliegt der Leitungskraft die Kommunikation mit dem Elternrat als verbindendes Gremium zwischen Leitung und Team mit der Elternschaft.

5.3.1 Kooperation und Vernetzung im Sozialraum

Kooperation und Vernetzung zielen auf eine Zusammenarbeit innerhalb und auch außerhalb eines Trägers. Sie sind darauf gerichtet, bestehende Ressourcen zu bündeln und mit Mitarbeitenden aus anderen Arbeitsbereichen bzw. anderen Kindertageseinrichtungen, anderen Kindertagespflegestellen oder auch Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe in Austausch zu treten. Regelmäßige Treffen mit Leitungskräften aus Einrichtungen eines Trägers sowie mit der Bereichsleitung können als Basis dienen, um:

- sich über die Umsetzung konkreter Regelungen zu verständigen,
- Lösungen entsprechend der individuellen Bedingungen in der Einrichtung zu identifizieren,
- zu prüfen, ob eine Übertragung der Lösungswege anderer Einrichtungen auf die eigenen Bedingungen möglich ist und
- sich gegenseitig zu stärken.

Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen/Kindertagespflegestellen bzw. Angeboten dienen dazu, Unterstützung und fachliche Kompetenz von außen in besonders herausfordernden Situationen hinzuzuziehen. Hier können Fachberatungen, Einrichtungen und Angebote, mit denen bereits Kontakte bestehen, aber auch weitere Dienste der Kinder- und Jugendhilfe Ansprechpartner sein.

Sind persönliche Treffen nicht möglich, können digitale Formate der Kommunikation und/oder Telefonkonferenzen etabliert werden. Zudem kann ein Chat für kurze Rückfragen unter Berücksichtigung der Datenschutzbestimmungen eingerichtet werden.

Wir nehmen Kontakte zu Amtsärzten auf, wir nehmen Kontakte zu Psychologen auf.

Kindertageseinrichtungen unterhalten vielfältige Kontakte zu Institutionen und Akteuren im Sozialraum als auch darüber hinaus sowie zu externen Fachkräften (Tietze & Viernickel, 2016, S. 263). Auch Kindertagespflegestellen unterhalten verschiedene Kontakte zu relevanten Einrichtungen und Akteurinnen und Akteuren. Unter pandemischen Bedingungen kann die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern erschwert sein und eine große Herausforderung darstellen.

Wir haben jetzt auch Zeit mit Lehrern zu sprechen, da die ja auch nicht in dem Maße ausgelastet sind.

Bedeutsame Kooperationen für Kindertageseinrichtungen stellen die örtlichen Grundschulen dar. Der Aufbau regelmäßiger Kontakte und deren Pflege ist eine Leitungsaufgabe (Tietze & Viernickel, 2016, S. 263). Mit Blick auf den Übergang der Kinder von der Kita in die Schule ist es von großer Bedeutung, auch unter pandemischen Bedingungen nach Wegen der Zusammenarbeit zu suchen (vgl. Kap. 4 *Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten*).

Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen wirken in den Sozialraum hinein und sind dort sichtbar und präsent. Gerade für Kinder und Familien ohne Betreuungsanspruch kann diese Funktion sehr bedeutsam sein. Übergabeboxen an den Einrichtungen, in denen Angebote für diese Kinder hinterlegt werden, sind eine Möglichkeit der Sichtbarkeit und Kontaktpflege (vgl. Kap. 3 *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen*).

Sich für die Nutzung der Räume anderer Träger wie Bibliothek oder Sportstätten einzusetzen, ist ebenfalls Aufgabe der Kita-Leitung (Tietze & Viernickel, 2016, S. 263) bzw. der Kindertagespflegeperson. Sie können vielfältige Kooperationen mit Institutionen des Sozialraums unterhalten, wie beispielsweise Bibliotheken und anderen Bildungseinrichtungen, Pflegeheimen, Sportvereinen, Kirchgemeinden und Stadtteilrunden. Unter pandemischen Bedingungen kann dies bedeu-

ten, den Impuls zu geben, die Möglichkeiten im Rahmen der gesetzlichen Regelungen auszuleuchten und nach möglichen Formaten zu suchen.

Hinzu kommt ein oft umfassendes, auch über den Sozialraum hinausgehendes, Netzwerk an externen Fachkräften aus Logopädie, Ergotherapie, Sozialamt, Jugendamt u.a. Während einer Pandemie können ggf. nicht alle Kontakte weitergeführt werden. Ein Abwägen anhand der geltenden Richtlinien und Hygienebestimmungen ist notwendig, um zu klären, mit welchen Kooperationspartnern zusammengearbeitet werden kann und auf welche Weise. Im Vordergrund bei diesen Erwägungen stehen die Bedürfnisse der Kinder und ihre individuellen Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe.

[Mit dem] Sozialamt arbeiten wir viel zusammen und die Integrationskräfte untereinander haben Zeit, sich mal über Kinder [auszutauschen], so eine kollegiale Fallberatung zu machen.

Die Berichte der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen zeigen, dass sich die Situationen der einzelnen Kooperationspartner sehr unterschiedlich gestalten. Einige Kooperationspartner haben ihre Angebote an die pandemische Situation angepasst und konzeptionell weiterentwickelt. So werden beispielsweise digitale Formate angeboten (virtuelle Rundgänge, Verkehrserziehung etc.) oder Kisten mit Materialien und Anleitungen zur Durchführung eines Projekts ohne personelle Unterstützung durch die Institution (bspw. für Museen und andere Bildungseinrichtungen) bereitgestellt. Unter Berücksichtigung der Gesamtsituation in der Kindertageseinrichtung ist zu prüfen, welche Angebote mittels welcher Formate durchgeführt werden können. Im Fokus steht dabei die Frage, welchen Beitrag diese externen Angebote zur Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages liefern.

BEISPIEL AUS DER PRAXIS

Kunstprojekt

Besuche in nahegelegenen Museen sind unter pandemischen Bedingungen nur bedingt möglich. Viele Museen haben während ihrer Schließung pädagogische Angebote digitalisiert. Für pädagogische Arbeit im Bereich künstlerische Bildung können Museen in großer geographischer Entfernung mit ansprechendem digitalem Angebot gewählt und didaktisch als Reise dorthin durchgeführt werden.

Bibliothek

Da ein Besuch der Bibliothek vor Ort mit Kindern während der Pandemie nicht möglich ist, so berichten pädagogische Fachkräfte, wird durch die kooperierende Bibliothek eine Bücherkiste in die Einrichtung gebracht, die regelmäßig ausgetauscht wird.



 **Einschätzung: Vernetzung im Sozialraum**

Organisatorische Ebene - Kontakte zu Akteurinnen bzw. Akteuren und Institutionen im Sozialraum:	ja	eher ja	eher nein	nein
Wissen pädagogische Fachkräfte/Kindertagespflegepersonen um Beratungs- und Unterstützungsangebote im Sozialraum?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden bestehende Kontakte zu Einrichtungen im Sozialraum, z.B. Bildungseinrichtungen, Pflegeheimen, Sportvereinen, Kirchgemeinden und Stadtteilrunden, gepflegt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können pädagogische Angebote von Kooperationspartnerinnen bzw. Kooperationspartnern in den Alltag der Kindertageseinrichtung/ Kindertagespflegestelle integriert werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stellen kooperierende Einrichtungen Materialien für die Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle bereit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Organisatorische Ebene - Kooperation mit externen Fachkräften:	ja	eher ja	eher nein	nein
Ist bekannt, welche externen Fachkräfte vor Ort arbeiten können und ggf. unter welchen Auflagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sofern eine Tätigkeit vor Ort nicht möglich ist, wurden alternative Formate der Zusammenarbeit vereinbart?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist geklärt und bekannt, wer die Zusammenarbeit koordiniert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Findet eine Fortsetzung der Arbeit der externen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle statt, z.B. Informationsaustausch, Austausch von Materialien, Angeboten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

5.3.2 Öffentlichkeitsarbeit und fachpolitisches Engagement

Die herausfordernden Arbeitsbedingungen von Leitungskräften, pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen während einer Pandemie und die belastende Situation von Familien können Anlass sein, um die Situation vor Ort gegenüber politisch Verantwortlichen zu kommunizieren. Leitungen haben hierbei die Funktion, Belange der Einrichtung zu übermitteln: „Die Leitung vertritt die Kindertageseinrichtungen und deren Arbeit gegenüber dem Träger, den Nutzern und der Öffentlichkeit.“ (Tietze & Viernickel, 2016, S. 264) Der Spagat zwischen kindzentriertem, bedürfnisorientiertem Handeln und der notwendigen Umsetzung von Auflagen wird als Gratwanderung zwischen starren Vorgaben und individuellen Entscheidungsmöglichkeiten wahrgenommen. Zudem spielen Kommunikation und Beteiligung eine bedeutsame Rolle: Leitungen, pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen wünschen sich, in politische Entscheidungen, in die Reflexion von Prozessen und in Ideenfindungen einbezogen zu werden. In der COVID-19-Pandemie registrierten viele pädagogische Fachkräfte/Kindertagespflegepersonen eine sehr unterschiedliche Präsenz von Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie den jeweiligen Beschäftigten in der Öffentlichkeit und nahmen ungleiche Schutzmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte wahr. Für die teilnehmenden Leitungskräfte und Kindertagespflegepersonen an den Workshops war dieser Themenkomplex sehr präsent.

In der Kommunikation mit dem Träger und politisch Verantwortlichen müssen Leitungskräfte abwägen, wer für welche Fragen und Kritik die richtige Ansprechpartnerin bzw. der richtige Ansprechpartner ist. Leitungskräfte berichteten, dass sie von Eltern mitunter als Sprachrohr gesehen und von ihnen zu öffentlicher Positionierung und politischem Engagement aufgefordert wurden. Angesichts der Zunahme an Aufgaben konnten einige dieser Anfrage/Aufforderung weniger gerecht werden, während andere Kontakte zu politischen Akteuren aufnahmen. Was die Verantwortung für Öffentlichkeitsarbeit betrifft, kann diese teamintern

auf mehrere pädagogische Fachkräfte verteilt werden, wie beispielsweise Engagement in der Gremienarbeit im Ort oder Stadtteil. Zudem sollte Fachberatung als Bindeglied zwischen Praxis und Politik mitgedacht werden (vgl. Kap. 6 *Beratung, Begleitung und Unterstützung durch Fachberatung*).

Träger unterscheiden sich in ihrer Größe und Organisationsform. Insbesondere bei großen Trägern unterstützen transparente Strukturen dabei, dass Informationen über Vertreterinnen und Vertreter in entsprechenden politischen Gremien ankommen und Gehör finden können. Alternativ kann direkter Kontakt zu lokalen politischen Akteuren wie Stadt- und Gemeinderäten aufgebaut werden.



IM FOKUS KINDERTAGESPFLEGE

Kindertagespflegestellen sind aufgrund ihrer begrenzten Ressourcen nur eingeschränkt in der Lage, sich öffentlich zu engagieren. Diese Aufgabe kann von Fachverbänden, Interessenvertretungen bzw. Koordinierungsstellen übernommen werden. Die Etablierung und Stärkung von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen stellt langfristig eine Unterstützung der pädagogischen Arbeit dar und trägt damit zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Kindertagespflege bei (Egert & Eckhardt, angenommen; Viernickel, Ihm & Böhme, 2019).

IM FOKUS

KINDERTAGESEINRICHTUNG

5.3.3 Kooperation und Vernetzung mit (Fach-)Hochschulen in der Fort- und Ausbildung von Fachkräften

Eine besondere Rolle unter den Kooperationspartnerinnen und -partnern nehmen (Fach-)Hochschulen ein, mit denen gemeinsam sich Leitungskräfte für die weitere Fort- und Ausbildung von Fachkräften engagieren (Tietze & Viernickel, 2016, S. 264). Die Zusammenarbeit mit (Fach-)Hochschulen ist unter pandemischen Bedingungen möglich, ggf. sind jedoch aufgrund veränderter Rahmenbedingungen weitere Absprachen notwendig bzw. empfehlenswert.

Das Sammeln von begleiteten Praxiserfahrungen ist für Auszubildende und Studierende essentiell, um gut auf die Rolle als zukünftige pädagogische Fachkraft vorbereitet zu sein, denn als solche werden sie in diesem Feld dringend benötigt. Auszubildende und Studierende profitieren vom Austausch und den Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte besonders in Krisensituationen. Zudem schaffen sie Anlässe für Fachkräfte, ihre pädagogische Praxis zu hinterfragen, was gerade in der pandemischen Situation wertvoll sein kann. Auch der Transfer von Ausbildungs- und Studieninhalten, wie beispielsweise zu medienpädagogischen Themen, kann hilfreiche Impulse für die pädagogische Praxis unter pandemischen Bedingungen beinhalten.

Ausbildungs- und studienbegleitende Praktika unterscheiden sich in ihrer Form und Durchführung je nach konkreter Institution. So können persönliche Kontakte vor Ort ebenso möglich sein, wie digitale Formate, z.B. im Sinne einer Videodokumentation. Auch Praktikantinnen/Praktikanten sind Teil eines Teams und sollten daher bei etwaigen pandemiespezifischen Vorkehrungen eines Trägers hinsichtlich Teststrategien oder Impfungen ebenso berücksichtigt werden, wie beim fachlichen Austausch.



Kommunikation mit der Öffentlichkeit:	ja	eher ja	eher nein	nein
Unterstützt der Träger/die Koordinierungsstelle die Kita-Leitung/Kindertagespflegeperson, indem konkrete Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner zur Verfügung stehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertritt der Träger das Team der Kindertageseinrichtung/die Koordinierungsstelle die Kindertagespflegeperson in ihren Belangen nach außen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Steht die Fachberatung als Bindeglied zwischen Praxis und Politik zur Verfügung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Kooperation mit (Fach)Hochschulen:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind Absprachen bzgl. der Durchführung der Praktika mit der auszubildenden (Fach)Hochschule notwendig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Praktikantinnen/Praktikanten in den fachlichen Austausch im Team einbezogen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Praktikantinnen/Praktikanten in die gesundheitsspezifische Vorsorge des Trägers einbezogen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

5.4 Personal- und Teamentwicklung

5.4.1 Austausch zwischen Leitung und Team

Pädagogische Fachkräfte begegnen in ihrem Handlungsfeld komplexen Herausforderungen, die sich unter pandemischen Bedingungen verändern, ggf. verstärken und sich auf die Teamdynamik auswirken können. Dies kann zu erhöhter Anspannung auf verschiedenen Ebenen (einzelne Fachkraft, Kleinteam, gesamtes Team, Leitung) führen, bei gleichzeitig stark eingeschränkten Möglichkeiten, sich als gesamtes Team zu begegnen. Diese Dynamiken zu beobachten und angemessen zu begleiten, ist Teil der Mitarbeiterführung und eine zentrale Leitungsaufgabe.

Jetzt ist es aktuell so, dass eben regelmäßig Kleinteams und Großteams in dieser Ebene stattfinden und kollegiale Fallberatungen über Videokonferenzen stattfinden

Die Forderung nach Offenheit und Flexibilität verbunden mit Unsicherheiten, die sich aus der pandemischen Situation ergeben, rücken möglicherweise andere und/oder neue Themen in den Fokus, wie beispielsweise Fragen nach eigenen Ressourcen, dem Umgang mit Stress, der eigenen Haltung zu pandemiespezifischen Themen sowie der Umgang mit Menschen, die diesbezüglich eine andere Einstellung haben. Zudem können Fragen nach der Priorisierung von Aufgaben im Arbeitsalltag oder auch nach der Wirksamkeit des eigenen Tätigseins entstehen.

Die Situation in den Einrichtungen und Teams ist divers. Teams benötigen individuelle Begleitung und zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf die jeweilige Situation abgestimmte Unterstützungsangebote. Dabei können beispielsweise Stärkung, Unterstützung, Zusammenhalt, Beziehung, Selbstwirksamkeit, Erprobung, Entwicklung, Erschöpfung, Bedarf nach Input oder Entspannung eine Rolle spielen. Der Leitung obliegt die

Aufgabe, diese Bedarfe zu erkennen, Austauschmöglichkeiten zu initiieren, Bedarfe zu reflektieren und einzuordnen und gegebenenfalls weitere Unterstützung beim Träger einzufordern bzw. einzuholen.

Im Kontext einer Pandemie erleben viele Menschen eine Entgrenzung des privaten und öffentlichen Bereichs. Die berufliche Tätigkeit in der Einrichtung kann durch Homeoffice unterbrochen sein, z.B. bei Notbetreuung und einem daraus resultierenden geringeren Personalbedarf in der direkten Betreuung oder bei Quarantäne. Unter welchen Rahmenbedingungen Homeoffice stattfindet und welche Aufgaben bearbeitet werden, muss geklärt sein. Die Erreichbarkeit durch das Team und die Kontaktaufnahme mit Eltern aus dem Homeoffice heraus, kann zur Entgrenzung von Privatsphäre und Berufstätigkeit beitragen. Zudem kann die Betreuung der eigenen Kinder oder zu pflegender Angehöriger gefordert sein. Damit rücken private und berufliche Themen und Erlebnisse häufig näher zusammen. Es liegt in der Verantwortung der Kita-Leitung, unter Rücksprache mit dem Träger und gemeinsam mit dem Team, Regelungen zu treffen und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Hilfreich scheint hierbei insbesondere die Förderung eines offenen Teamklimas, in dem fachliche Themen bearbeitet werden und Fragen zu persönlichen Umgangs- und Verhaltensweisen ebenfalls Raum erhalten. Eine lösungsorientierte Haltung nach dem Grundsatz *Störungen haben Vorrang* trägt dazu bei, Probleme und Konflikte zeitnah zu bearbeiten. Auch das Schaffen von punktuellen Anlässen für individuelle Begegnung kann helfen, positiv auf die Teamdynamik einzuwirken.

BEISPIEL AUS DER PRAXIS

Impulse zur Reflexion

Leitungskräfte können Impulse zur Reflexion im Personalraum ausgelegt. Diese können fachliche Themen betreffen, welche die Mitarbeitenden beschäftigen, aber auch zur Reflexion der eigenen Situation einladen. Die Impulse können durch die pädagogischen Fachkräfte (anonym) kommentiert werden und Ausgangspunkt im Teamgespräch sein. Pädagogische Fachkräfte haben darüber hinaus die Möglichkeit, Beiträge auf Wunsch auszuhängen.

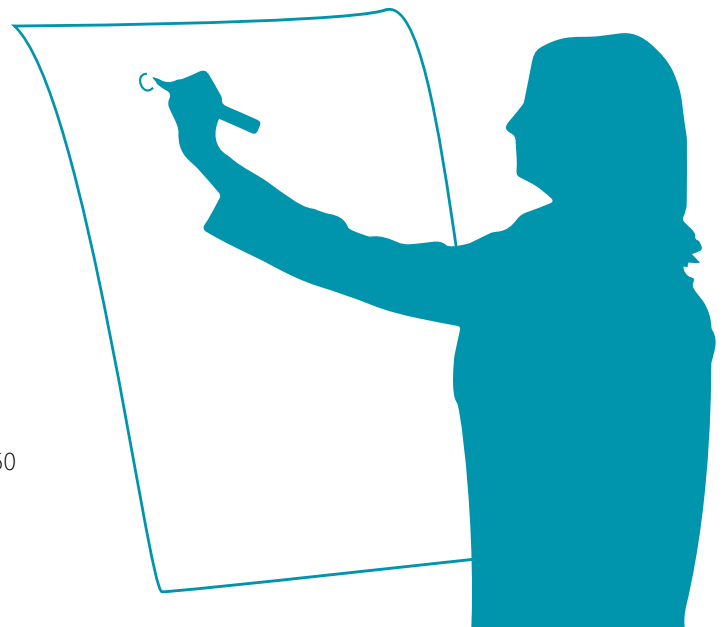
Personalgespräche


Also [...] bei uns sind ja Jahresanfang immer Personalentwicklungsgespräche, sprich wir haben Jahresanfang und haben damit jetzt auch angefangen, wir sind ein relativ großes Team, aber wirklich analog, im großen Raum mit Mundschutz und Abstand.

Personalgespräche sind Teil einer professionellen Team- und Personalentwicklung. Gerade in der Ausnahmesituation einer Pandemie haben diese möglicherweise eine geringere Priorität. Personalgespräche sollten jedoch bewusst beibehalten werden, um gezielt auf die individuelle Situation der einzelnen pädagogischen Fachkraft zu schauen, Ressourcen und Ziele in den Blick zu nehmen und so den Fokus auf die längerfristige persönlich-fachliche Weiterentwicklung zu richten.

Weiterbildungen

Der Markt für pädagogische Weiterbildungen in digitalen Formaten wächst unter pandemischen Bedingungen. Darin liegt die Chance, so berichten pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen, Veranstaltungen wahrzunehmen, die geographisch weit entfernt und andernfalls aus Entfernungs- oder Kostengründen nicht erreichbar wären. Zudem ergeben sich durch Homeoffice oder Quarantäne zeitliche Ressourcen, die für Weiterbildungen genutzt werden können. Von Bedeutung ist die Rückkoppelung der Inhalte ins Team. Hierfür müssen geeignete Formate gefunden werden, damit neue Impulse und Inhalte zu den Kolleginnen und Kollegen getragen und dort bearbeitet werden können. Der Mehrwert einer individuellen Qualifizierungsmaßnahme erreicht das Team dann, wenn dafür z.B. in Sitzungen Möglichkeiten des Austausches geschaffen werden. Generell besteht hier pandemisch bedingt das Spannungsfeld zwischen individueller wie auch Team-Weiterentwicklung einerseits und einem herausfordernden Personalbedarf oder dessen Verfügbarkeit andererseits.



 **Einschätzung: Personal- und Teamentwicklung**

Leitung:	ja	eher ja	eher nein	nein
Ist transparent und bekannt, zu welchen Zeiten und in welchen Situationen ich für mein Team ansprechbar bin?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist die stellvertretende Leitungskraft in alle Abläufe einbezogen, sodass bei Krankheit kurzfristig reagiert werden kann?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können Personalgespräche bei Bedarf zeitnah realisiert werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Austausch im Team:	ja	eher ja	eher nein	nein
Besteht die Gelegenheit zum Austausch über fachliche Themen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es die Möglichkeit, die persönliche Situation zu thematisieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden private Themen wie häusliche Lernzeit, Erkrankte im Umfeld, Sorge vor eigener Erkrankung angemessen aufgegriffen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finden regelmäßig Teamsitzungen statt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kann Supervision, ggf. digital, genutzt werden, um kritische Themen im Team zu besprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Weiterbildung:	ja	eher ja	eher nein	nein
Besteht die Möglichkeit, an Weiterbildungen teilzunehmen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Themen von individuellen Weiterbildungen in Teamsitzungen aufgegriffen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finden die Inhalte der Weiterbildung Eingang in die konzeptionelle pädagogische Arbeit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

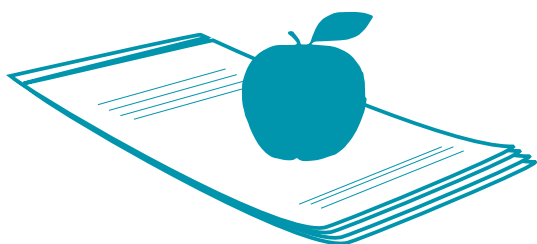
Homeoffice:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind Rahmenbedingungen und Aufgaben für Homeoffice geklärt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist geregelt, wie die Kontaktaufnahme aus dem Homeoffice mit ...				
• Leitung, Team realisiert wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Eltern realisiert wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

5.4.2 Gesundheit von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen

Gesundheit und Führung

Zufriedenheit und Motivation der pädagogischen Fachkräfte, aber auch die erlebte Führung durch Leitungspersonen wirken sich auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte aus. Leitungskräfte können durch verschiedene Faktoren, wie ihren Führungsstil, wertschätzende Kommunikation, ihre Arbeitsorganisation und Dienstplangestaltung auf ein gesundheitsförderliches und am Wohlbefinden ausgerichtetes Miteinander im Team hinwirken (Tietze & Viernickel, 2016, S. 260). Diese Aspekte spielen im Alltag von Kindertageseinrichtungen eine zentrale Rolle und sollten in einer pandemischen Situation nicht unterschätzt werden. Insbesondere ein kooperativer Führungsstil und eine strukturierte Arbeitsorganisation tragen positiv zum Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte bei. In der pandemischen Situation ist zudem ein erhöhtes Maß an Empathie und Flexibilität in der Zusammenarbeit förderlich.



Impfungen und Tests

Die Auseinandersetzung mit Tests und Impfungen ist in diesem Handlungsfeld von großer Bedeutung, benötigt Offenheit und wird ausdrücklich empfohlen, da andere Schutzmaßnahmen für die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen, wie Abstand halten und Maske tragen, nur begrenzt realisiert werden können. Alle pädagogisch tätigen Personen sollten Maßnahmen zum Schutz vor übertragbaren Krankheiten kennen und diese befolgen (Tietze & Viernickel, 2016, S. 101). Dafür gelten die Empfehlungen der Ständigen Impfkommission (STIKO), die beim Robert Koch-Institut ansässig ist, und die Hin-

Gesundheit im pandemischen Kontext

In einer Pandemie erhält das Thema Gesundheit des pädagogischen Personals/der Kindertagespflegeperson einen deutlich größeren Stellenwert und in Verbindung mit Gesundheitsschutz eine andere Ausrichtung. Zum einen steht dieser in einer Pandemie im Fokus, zum anderen können sich pandemiebedingt die Voraussetzungen verändern, unter denen die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege ausgeübt wird. Betriebliche Gesundheitsförderung liegt zu großen Teilen in der Verantwortung des Trägers, was in konkreter Umsetzung sehr differieren kann (Tietze & Viernickel, 2016, S. 260). Hilfreich sind in jedem Fall klare Absprachen mit dem Träger.

IM FOKUS KINDERTAGESPFLEGE

Kindertagespflegepersonen sind als selbstständig Tätige für ihre Gesundheit selbst verantwortlich. Langfristige Erkrankungen oder Ausfall aufgrund von Quarantäne stellen daher für ihre Existenz ein erhebliches Risiko dar (Viernickel, Ihm & Böhme, 2019). Darüber hinaus ist im Krankheitsfall oder bei Quarantäne eine Betreuung der Kinder in der Regel nicht sichergestellt.

weise der Sächsischen Impfkommision. Leitungskräfte sollten nach Möglichkeit die pädagogischen Fachkräfte bei dieser Thematik begleiten und einen Raum für die Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen, damit diese eine individuelle Entscheidung begründet treffen.

Je nach Ausmaß der Pandemie und entsprechend der Richtlinien und Hygienevorgaben ist der Einsatz von Tests notwendig. Diese dienen einerseits dem Schutz der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen und andererseits dem Schutz der Kinder und ihrer Familien.

Persönliche Schutzausrüstung

In pandemischen Situationen kann es notwendig sein, eine persönliche Schutzausrüstung zu tragen. Da SARS-CoV-2 über Aerosole und Tröpfcheninfektionen und damit über die Atemwege übertragen wird, dient das Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung (OP- und FFP 2-Masken) der eigenen Sicherheit und der Sicherheit anderer. In welchen Situationen dies in Kindertageseinrichtungen bzw. in der Kindertagespflegestelle notwendig ist, regeln die rechtlichen Bestimmungen und ist abhängig vom Übertragungsweg der Infektionen.

Es ist jedoch hilfreich, sich innerhalb des Teams mit dem Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung auseinanderzusetzen und verschiedene Szenarien zu besprechen. Dies trägt dazu bei, dass pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen sich ihres persönlichen Erlebens und Befindens und des Befindens der pädagogischen Fachkräfte im Team bewusst sind und in konkreten Situationen klar und verlässlich agieren können. Nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen gehören zu den pädagogischen Situationen, für die eine Auseinandersetzung und Reflektion zum Umgang mit der Nase-Mund-Bedeckung notwendig ist:

- Eingewöhnungssituationen, in denen Eltern eine Mund-Nasen-Bedeckung tragen (vgl. Kap. 4 *Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten*),
- Situationen, in denen Kinder die Mund-Nasen-Bedeckung der Eltern herunterziehen wollen (vgl. Kap. 4 *Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten*),
- Situationen des Ankommens und Abholens mit Eltern und bei der
- Aushilfe von Mitarbeitenden in anderen Gruppen.

Wenn pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen während ihrer Arbeitszeit eine Mund-Nasen-Bedeckung tragen möchten, sollte ihnen unter Berücksichtigung der Beziehungsgestaltung mit den Kindern und unter Abwägung von Alter, Entwicklungsstand und Gruppengröße die Entscheidung überlassen werden. Ein weiteres Thema im Team kann das konsequente Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung beim Kontakt mit pädagogischen Fachkräften aus anderen

Gruppen während der strikten Gruppentrennung im eingeschränkten Regelbetrieb sein. Hierbei sollte die Vorbildfunktion gegenüber Eltern gewahrt werden.

Zu bedenken ist zudem, dass in pandemischen Situationen immer wieder auf kurzfristige Veränderungen eingegangen werden muss und Anpassungen im pädagogischen Alltag vorgenommen werden müssen. Dabei kann es hilfreich sein, sowohl Zeit und Ressourcen für kurzfristige Themen einzuplanen als auch umfangreiche, längerfristige Qualitätsentwicklungsprozesse parallel zu verfolgen.

(Selbst-)Fürsorge in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege

(Selbst-)Fürsorge ist ein essentielles Thema für Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen zeichnen sich durch eine hohe Arbeitszufriedenheit aus (Schreyer, Krause, Brandl & Nicko, 2014). Gleichzeitig sind bereits in nicht-pandemischen Zeiten pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wie auch Kindertagespflegepersonen eher gefährdet, psychische Erkrankungen, wie z.B. Burn-Out, zu erleiden (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2019; Jungbauer & Ehlen 2013). Eine ausreichende und intensive (Selbst-)Fürsorge kann dazu beitragen, gerade auch in einer herausfordernden Situation, wie einer Pandemie, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und gleichzeitig ein zugewandtes und grenzwahrendes Verhalten gegenüber Kindern zu sichern (vgl. Kap. 2 *Gestaltung von Bildungsgelegenheiten*).

Möglichkeiten der Entlastung und Selbstfürsorge

Um einer nicht nur in Pandemiezeiten erhöhten Belastung entgegenzuwirken, ist es wichtig, Möglichkeiten und Momente für Entlastung im Arbeitsalltag zu kennen und zu nutzen. Die Frage „Was brauche ich, um meine Belastung /meinen Stress zu reduzieren?“ sollte hierbei im Mittelpunkt stehen. Entlastung kann auf verschiedenen Ebenen ansetzen.

BEISPIELE AUS DER PRAXIS:

Entlastung durch das pädagogische Team


Eine wesentliche Voraussetzung der Entlastung und Selbstfürsorge, sowohl für pädagogische Fachkräfte als auch Leitungskräfte, ist das Schaffen eines positiven Klimas und einer vertrauensvollen und verlässlichen Zusammenarbeit im (Klein-)Team, sei es im direkten Kontakt mit den Kindern oder mit der Leitung. Diese Basis kann durch gegenseitige Unterstützung und Hilfe sowie die dafür notwendige Aufmerksamkeit befördert werden.

Darüber hinaus ist ein achtsamer Umgang miteinander förderlich wie auch gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung. Pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte berichten davon, sich im Team gegenseitig kleine Freiräume zu ermöglichen, um durchatmen zu können, wie z.B. durch das Verlassen des Raumes für kurze Zeit oder die Durchführung eines eigenen, wohltuenden Rituals, wie z.B. einen Tee zubereiten. Zudem seien Humor und gemeinsames Lachen sehr verbindend im pädagogischen Alltag.

Entlastung durch die Leitung

Pädagogische Fachkräfte können Entlastung durch grundsätzliche und vielfältige Unterstützung von Seiten ihrer Leitungskräfte erfahren. Diese kann sich in der Stärkung im Kontakt mit Eltern, durch die Übernahme schwieriger Situationen oder bei der Hilfe in organisatorischen und bürokratischen Fragen zeigen. Eine Leitungskraft berichtet, dass sie den Zusammenhalt im Team stärkt, indem sie bewusst Kontakt untereinander herstellt, z.B. über morgendliche Runden durch die Bereiche. Diese geben Raum, um sich zu informieren, pädagogischen Fachkräften zuzuhören, sie wertzuschätzen sowie Feedback und Bestätigung zu geben.

Hilfreich ist es, wenn sich Leitung als Teil des Teams versteht und auch einbringt. Zudem hat es sich als



Aber da waren halt wirklich viel viel häufiger Gespräche mit Eltern jetzt notwendig, als es vorher war. [...] Ich hab dann eher mal das Gespräch gesucht. Hab den Erzieher da auch einfach ein bisschen geschützt auch, und hab gesagt [...] das ist jetzt mein Thema und ich stell mich jetzt hier an die erste Front, ich stell mich vor euch.

günstig erwiesen, wenn das Team/die pädagogischen Fachkräfte in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, die diese direkt betreffen und wenn Transparenz gegenüber allen praktiziert wird. Dies kann durch eine strukturierte und transparente Organisation des Alltags in der Einrichtung sowie eine vorausschauende und flexible Personalplanung erreicht werden.

In einer pandemischen Situation spielt die Umsetzung von Regelungen und Auflagen eine große Rolle. Hierbei sollten Leitungskräfte im Rahmen der Möglichkeiten im Sinn aller Beteiligten (Team, Kinder, Eltern) handeln. Entsprechend der Richtlinien und Hygienebestimmungen gehört hierzu die Anpassung der Auflagen an die konkrete Situation der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege. Unter Berücksichtigung der Anzahl der zu betreuenden Kinder und des entsprechenden Personalbedarfs, kann dies das Zusammenfassen von Bereichen oder das Aushelfen von Fachkräften in anderen Bereichen und ggf. die Verkürzung der Öffnungszeiten bedeuten.

Für die Stärkung und den Zusammenhalt des Teams ist außerdem das Schaffen von Austauschmöglichkeiten zentral. Dazu können innovative Formen des Teambuildings, bspw. ein Online-Teamtag, ebenso zählen, wie Formen der Zusammenarbeit mit dem Elternrat bzw. den Eltern, was in der belastenden Situation neue Handlungsoptionen, Ausblick und Erfolgserlebnisse vermitteln kann.

Entlastung durch den Träger

Pädagogische Fachkräfte aus Risikogruppen können trägerseitig durch das Ermöglichen von Arbeit im Homeoffice entlastet werden. Vorrang hat dabei die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags, so dass aus dem Homeoffice Kontakt zu den Kindern gehalten und Bildungsangebote unterbreitet werden sollten (vgl. Kap. 2 Gestaltung von Bildungsgelegenheiten und Kap. 3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen). Darüber hinaus können konzeptionelle oder organisatorische Arbeiten übernommen werden, wie beispielsweise die Weiterentwicklung der Konzeption, die Vor- und Nachbereitung von Projekten bzw. von pädagogischen Angeboten, die Überarbeitung von Materialien zur Einarbeitung neuer Teammitglieder, die Bearbeitung und/oder Fertigstellung der Entwicklungs- und Bildungsdokumentation und/oder Portfolios der Kinder, das Sichten und Sortieren von Fotos, die inhaltliche Überarbeitung der Website oder die Vorbereitung geplanter Veranstaltungen.

Die Pädagogen machen das auch über ihre eigene Technik beziehungsweise gibt es bei uns auf Arbeit auch Arbeitslaptops. Also wir haben grundsätzlich, auch außerhalb von Pandemiezeiten, Arbeitslaptops zu Verfügung.

Leitungskräfte erfahren Unterstützung von Seiten des Trägers, wenn ihnen einerseits eine gewisse Entscheidungsfreiheit zugestanden wird, z.B. in Hinblick auf Personaleinsatz und die Umsetzung von Auflagen, und sie gleichzeitig ausreichend Bestätigung und Wertschätzung erfahren. Zudem benötigen Leitungen verlässliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner beim Träger und Kontakte zu Leitungspersonen des Trägers und/oder der Fachbereichsleitung sowie ggf. weiteren Expertinnen und Experten.

Selbstfürsorge auf persönlicher Ebene für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

- Momente und Möglichkeiten im Alltag schaffen, die persönlich guttun, kleine Rituale entwickeln,
- prüfen, wo Druck empfunden wird und Ansprüche klären,
- aktiv den Fokus auf positive Erlebnisse im Alltag lenken und überlegen: wofür lohnt es sich, dankbar zu sein, was sind motivierende Aspekte an der Arbeit mit Kindern und Familien,
- bei der Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages punktuell Aufgaben übernehmen und Aktivitäten im pädagogischen Alltag planen, die den eigenen Vorlieben und Interessen besonders entsprechen,
- eine akzeptierende Haltung und eine gewisse Flexibilität in Bezug auf pandemiebedingte Auf- und Vorgaben entwickeln,
- mittels verschiedener Formate im Team das persönliche Erleben reflektieren, z.B. den Wechsel zwischen den Öffnungsgraden,
- herausfinden, in welchen Situationen Hilfe notwendig ist und diese nach Möglichkeit einfordern,
- über den eigenen Umgang mit Stress nachdenken und Strategien in den Blick nehmen, inwiefern diese hilfreich und produktiv sind,
- sicherstellen, dass Grenzen Anderer gewahrt werden (vgl. Kap. 2.7 Kindeswohl und Kinderschutz),
- bei Bedarf Arbeitszeit reduzieren sowie
- als Leitungskraft bei Bedarf andere Leitungspersonen/Träger/Fachbereichsleitung/Fachberatung etc. kontaktieren und um Unterstützung bitten.

Diese Aspekte können für pädagogische Fachkräfte/Leitungskräfte und auch Kindertagespflegepersonen im Arbeitsalltag entlastend sein. Um in verstärkt belastenden Zeiten wie einer Pandemie auf bereits etablierte Muster und Abläufe in Hinblick auf Selbstfürsorge und Entlastung zurückgreifen zu können, sollte das Thema Gesundheit zu jeder Zeit präsent sein.

 **Einschätzung: Gesundheit**

Gesundheitsvorsorge:	ja	eher ja	eher nein	nein
Sind Zuständigkeiten und Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für das Gesundheitsmanagement geklärt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist die Betreuung der Kinder im Krankheitsfall/bei Quarantäne geregelt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind Zeiten für den Austausch und die Verständigung zur pandemischen Situation eingeplant?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Impfen und Tests:	ja	eher ja	eher nein	nein
Wurde Informationsmaterial zum Impfen zur Verfügung gestellt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Steht die Fachberatung zur Beratung zur Verfügung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stehen das Gesundheitsamt bzw. andere Expertinnen bzw. Experten für weiterführende Fragen zur Verfügung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stehen ausreichend Tests in der Kindertageseinrichtung/ Kindertagespflege zur Verfügung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stehen ausreichend zusätzliche Hygieneartikel zur Verfügung, z.B. Desinfektionsmittel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

 **Einschätzung: Selbstfürsorge für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen**

(Selbst)Fürsorge:	ja	eher ja	eher nein	nein
Wird auf Maßnahmen zur (Selbst)Fürsorge hingewiesen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besteht die Möglichkeit, zum Thema (Selbst)Fürsorge in den Austausch zu treten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Angebote zur (Selbst)Fürsorge regelmäßig unterbreitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

Teamebene:	ja	eher ja	eher nein	nein
Bestehen Absprachen im Team bezüglich des Äußerns bzw. Erfragens von Belastung und Unterstützungsbedarfen der/des Einzelnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist bekannt, wie und wobei gegenseitige Unterstützung und Entlastung gewünscht, notwendig und sinnvoll ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besteht eine offene und konstruktive Kommunikation, wird gegenseitig Feedback gegeben bzw. besteht die Möglichkeit dazu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden Entscheidungen gemeinsam besprochen und Lösungen gemeinsam gefunden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben

5.5 Unterstützung pädagogischer Arbeit durch digitale Kommunikationsformate

Digitalisierungsprozesse im Team

Die pandemische Situation kann ein Motor für digitales Arbeiten in Kindertageseinrichtungen sein und einerseits die technische Ausstattung voranbringen und andererseits Entwicklungsprozesse in Teams anstoßen. Digitales Arbeiten kann verschiedene Formate umfassen, wie beispielsweise:

- die Nutzung von Videokonferenzplattformen
 - für Beziehungsangebote und Interaktion mit Kindern,
 - für das Führen von Entwicklungsgesprächen,
 - für Dienstberatungen und
 - für Leitungsrunden auf Trägerebene;
- die Aufnahme von Videosequenzen
 - zur Anregung von strukturierten Aktivitäten,
 - zur Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen sowie
 - für den Austausch mit Fachberatung;
- Kommunikation mit Eltern via E-Mail und
- Arbeit mit Fachberatung in digitalen Formaten.

Kinder, die in einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege betreut werden, wachsen in der Regel mit digitalen Medien als Teil ihrer Lebenswelt auf. Aus diesem Grund sollte eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien und der Frage stattfinden, wie digitale Medien den Austausch im Team und die pädagogische Arbeit mit Kindern und ihren Eltern unterstützen und bereichern kann.

Folgende Überlegungen und Vorgehensweisen können den Prozess der Digitalisierung begleiten:

- Digitalisierung als Prozess verstehen und als Prozess des miteinander Lernens und Wachsens,
- Digitalisierung ist nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck,
- Rahmung von Digitalisierung als unterstützendes Element, nicht als Ersatz für unmittelbare pädagogische Arbeit,
- Ziele der Nutzung digitaler Medien und Formen klar formulieren, beispielsweise für die Interaktion mit Kindern über Videokonferenzplattformen: Kontakt zu Kindern halten, Beziehungsangebote machen, Kindergruppe für Kinder, die keinen Anspruch auf Notbetreuung haben, erlebbar machen,
- sich als Leitung für Digitalisierung offene Teammitglieder als Verbündete suchen:
 - Vorbildfunktion für andere und für die Nutzung digitaler Medien und Formate motivieren,
 - technische Unterstützung zur Verfügung stellen und einen fehlerfreundlichen Umgang wahren,
- Zeit einplanen, um mit der technischen Umsetzung vertraut zu werden,
- individuelle Wege ermöglichen – vielleicht werden nicht alle Teammitglieder gern vor der Kamera arbeiten und daher punktuell Alternativen suchen: Stärken stärken,
- den direkten Austausch in Zweiergruppen bzw. Kleinteams als ersten Erfahrungsraum für Interaktion vor der Kamera nutzen und
- positive Erfahrungen und Rückmeldungen von Kindern und Eltern ins Team tragen.



Längerfristige Vorteile von Digitalisierungsprozessen

Längerfristig sollte vor dem jeweils individuellen Erfahrungshintergrund thematisiert werden, welche digitalen Formate und Methoden ggf. auch über eine Pandemie hinaus in bestimmten Situationen genutzt werden können. Dabei spielen unterschiedliche Aspekte eine Rolle, wie beispielsweise:

- die Einsparung zeitlicher und ökonomischer Ressourcen durch wegfallende Fahrtwege, bspw. für Beratungen, Fortbildungen, Termine beim Träger und Netzwerkpartnerinnen und -partnern,
- temporär abwesende Kinder und Familien können durch digitale Formate punktuell in das Geschehen innerhalb der Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle eingebunden werden,
- Eltern mit langen Fahrtwegen zum Arbeitsort und herausfordernden Arbeitszeiten können flexibel zu Entwicklungsgesprächen eingeladen werden und
- Ein-Eltern-Familien können ggf. ohne zusätzliche Kinderbetreuung an Elternabenden, Familientreffs etc. teilnehmen.

Wir machen sogar Videokonferenzen mit Kindern, [...] einfach als Angebot für die Eltern [...]. Das wird völlig unterschiedlich aufgenommen. Aber wir schaffen als Kita die Plattform, sich zu begegnen und eben auch virtuell zu begegnen.

Dienstberatungen

Dienstberatungen haben verschiedene Funktionen und sind Orte für die Aushandlung pädagogischer Prozesse. Sie bilden einen Rahmen für Teamprozesse und konzeptionelle Weiterentwicklung. Gerade aus der Dichte an Veränderungen und Herausforderungen während einer Pandemie ergeben sich vielfältige Bedarfe an Austausch und Rücksprache. Daraus resultiert die dringende Notwendigkeit für Leitungen, sich mit Formaten auseinanderzusetzen, in denen die Durchführung einer Dienstberatung möglich ist. Diese können sein:

- im Außenbereich einer Kindertageseinrichtung, sofern dies die Wetterverhältnisse zulassen,
- im Innenbereich, unter Berücksichtigung der geltenden Hygieneschutzbedingungen und der entsprechenden Vorkehrungen,
- Besprechungen in Kleingruppen, um Kontakte zu minimieren, wobei hierbei auf die Weitergabe von Informationen zu achten ist sowie
- digitale Dienstberatung über Videokonferenztools.

Wir haben es auch so gemacht, wir haben große Räume und haben die direkt auch so eingerichtet mit Abstand, dass wir dort auch Elterngespräche durchführen können und dass wir dort mit den Erziehern gemeinsam Beratungen machen können, natürlich mit Mundschutz, Lüften.

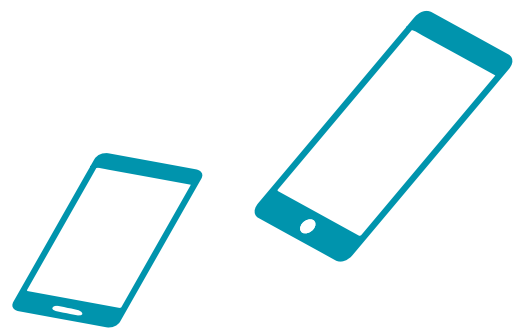
Ich glaube, wichtig ist dann auch, den Pädagogen zu vermitteln, das ist eine Übergangslösung. Also das wird nicht die Zukunft unserer pädagogischen Arbeit sein, sondern das ist ein Übergang, den wir dort gut bewältigen müssen.

Digitale Dienstberatung

Die digitale Dienstberatung ist ein pandemiespezifisches Format, das im pädagogischen Bereich angesichts der gebotenen Kontaktminimierung verstärkt genutzt wird und eine Alternative zu Teamsitzungen mit persönlichem Kontakt darstellt. Für das Format einer digitalen Dienstberatung sprechen mehrere Aspekte.

Bei uns finden die Dienstberatungen ausschließlich digital statt.

Vor allem liegt darin die Chance, den pädagogischen Diskurs zu ermöglichen und hierüber pädagogische Qualität sowie den Zusammenhalt des Teams aufrechtzuerhalten oder auch zu intensivieren und einer möglichen Vereinzelung der Fachkräfte entgegenzuwirken. Von wesentlicher Bedeutung ist die hierbei mögliche Beteiligung des gesamten Teams, so auch von Mitarbeitenden, die sich im Homeoffice oder in Quarantäne befinden. Digitale Dienstberatungen ermöglichen einen Austausch mit allen pädagogischen Fachkräften und sind besonders bei Kindertageseinrichtungen essentiell, die nach (teil)offenen Konzeptionen arbeiten. Videokonferenz-Tools ermöglichen darüber hinaus die Arbeit in parallelen Kleingruppen, sodass analoge Arbeitsweisen aus dem direkten Kontakt zum Teil übertragen werden können. Digitale Formate sind zu Teilen anders als Begegnungen in Präsenz, bergen jedoch viele Chancen.



Viele bei uns nutzen zum Beispiel auch ihr Handy für eine Videokonferenz bei einer Dienstberatung und sitzen dann eben zu Hause mit dem Handy, andere haben Tablets, die anderen haben noch einen festen Rechner und wie gesagt, die eben gar nichts haben, kriegen das von uns bereitgestellt.

Im Folgenden einige Hinweise zur Durchführung und Gestaltung digitaler Dienstberatungen.

Kollegialer Austausch

Neben größeren Zeitfenstern in Dienstberatungen umfasst kollegialer Austausch auch Kleinteambesprechungen und informelle Formate im Alltag zwischen Tür und Angel oder im Garten. Kollegialer Austausch wird in der Regel als sehr wertvoll wahrgenommen und als essentielle Notwendigkeit erlebt. Ihm kommt gerade in herausfordernden, pandemischen Zeiten eine große Bedeutung zu. Kollegialer Austausch

- kann Beziehungen und Zugehörigkeit stärken,
- dient dazu, fachliche Positionen auszutauschen,
- trägt dazu bei, Ideen gemeinsam zu entwickeln und
- kann Beiträge zu Beobachtung und Dokumentation enthalten.

Also der kollegiale Austausch läuft, glaube ich, eher informell, weniger durch Leitung, aber wir nutzen halt sozusagen die Privatemailadresse, weil da nicht alle so privat auf die Dienstmailadressen zugreifen können.

Das funktioniert gut, ich denke aber, dass pädagogische Arbeit davon lebt, dass man zusammensitzt und miteinander spricht, sich dabei sieht, also wir sehen uns auch, wir sitzen auch zusammen, aber eben live und in Farbe. Und, dass da eben auch nochmal viele andere Gedanken entstehen. Also es ist eine gute Übergangslösung, aber die Zukunft ist es nicht.

Die Maßgabe, Kontakte möglichst zu reduzieren und bisweilen in stark abgegrenzten Bereichen zu arbeiten, stellt eine deutlich spürbare Einschränkung für Teams dar. Das Gefühl des Zusammengehörens kann von Vereinzelung überlagert werden und gemeinsame Momente und Erlebnisse werden rar. Hier ist es wichtig, als Leitung gut im Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften zu sein und die Team-Dynamik wahrzunehmen und zu begleiten. Ein zusätzlicher Aspekt ist der möglicherweise unterbrochene Informationsfluss innerhalb der Einrichtung. Daher kann es unter pandemischen Bedingungen hilfreich sein, Themen und Bedarfe zu sammeln, z.B. am Flipchart im Teamraum oder auf digitalen Notizseiten. Die üblicherweise bestehenden vielfältigen Gelegenheiten für Austausch zwischen zwei oder mehreren pädagogischen Fachkräften müssen unter pandemischen Bedingungen bewusst hergestellt werden. Es kann hilfreich sein, diese im Team explizit anzuregen, sei es durch Kontakte im Garten oder durch Telefonate. Auch die Nutzung von Messenger-Diensten kann einen Teil des Austauschs und In-Kontakt-Seins ermöglichen. Bestehen bleibt hierbei die Diskrepanz zwischen Notwendigkeit des Austauschs einerseits und der Tatsache andererseits, dass dieser unter Umständen auch außerhalb der Arbeitszeit geschieht und so zur Entgrenzung von Beruflichem und Privatem beiträgt. Dieses Spannungsfeld sollte regelmäßig in den Blick genommen und ein angemessenes Verhältnis angestrebt werden. Zudem müssen die datenschutzrechtlichen Bedingungen geklärt werden (vgl. 7.2 Datenschutz in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege).

Voraussetzungen und förderliche Bedingungen für digitale Dienstberatungen

Verfügbarkeit von Technik sichern:

- Abfrage im Team: Verfügbarkeit von Smartphones, Tablets, Rechnern
- bei Bedarf den Verleih von Laptops seitens der Einrichtung ermöglichen
- bei Bedarf - wie schlechtem Empfang im häuslichen Umfeld - Teilnahme von Einrichtung aus ermöglichen
- bei Bedarf klären, ob veraltete Technik in der Einrichtung ersetzt werden kann
 - Ggf. Finanzierungsmöglichkeiten für Technik klären (Träger, öffentliche Mittel, Stiftungen?)

Plattform klären:

- in Rücksprache mit dem Träger ein Videokonferenz-Tool auswählen unter Berücksichtigung der Datenschutzrichtlinien (vgl. 7.2 *Datenschutz in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*)
- Lizenzerwerb für die Einrichtung klären, möglicherweise Lizenzerwerb durch den Träger

Termin vereinbaren:

- prüfen, ob der Zeitpunkt für die analoge Dienstberatung auch für die digitale Dienstberatung genutzt werden kann
- rechtzeitig bekannt machen

Datenschutz berücksichtigen:

- bei Unsicherheiten zum Thema Datenschutz den Datenschutzbeauftragten des Trägers oder direkt den Kundenservice des Tools kontaktieren, das genutzt werden soll

Zusammenarbeit in Videokonferenzen gestalten:

- bestehende Handreichungen nutzen,
- auf niedrigschwellige und vielfältige Methoden in Videokonferenzen achten, um diese abwechslungsreich zu gestalten
- nach Möglichkeit Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für technische Probleme während der Videokonferenz im Team bestimmen; telefonische Unterstützung anbieten
- Basis: Fehlerfreundlichkeit, von- und miteinander lernen
- Vorbereitung ähnlich der Dienstberatung in Präsenz: Themenliste erstellen und im Vorfeld mitteilen, Protokollantin/Protokollant und Zeitwächterin/Zeitwächter bestimmen
- Regeln vereinbaren:
 - Mikros ausschalten, wenn jemand nicht spricht
 - Signal, dass jemand etwas sagen will, z.B. Hand heben
 - Beiträge kurz halten
 - Moderatorinnen/Moderatoren-Rolle festlegen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021b, S. 2)
 - Nutzung des Chats vereinbaren

Unterstützung holen:

- Ansprechpartnerin/Ansprechpartner für Rückfragen oder bei genereller Unsicherheit mit dem Meeting-Tool suchen (z.B. privates Umfeld, Teammitglied, Admin beim Träger, Kollegin/Kollege in gleicher Situation)
- Einführung ins Konferenz-Tool beim Träger erfragen

Moderationstipps für Videokonferenzen sind u.a. im Werkzeugkoffer zur digitalen Kommunikation zusammengestellt (Schulze, 2020).



6 Beratung, Begleitung und Unterstützung durch Fachberatung

6.1 Heterogenität der Aufgabenprofile von Fachberatungen¹

Fachberatung ist ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege und damit ein bedeutender Teil des Unterstützungssystems im Arbeitsfeld der frühkindlichen Bildung (Hruska, 2018, S. 4; Leygraf, 2013, S. 14; Preissing, Berry & Gerszonowicz, 2016). Der Schwerpunkt liegt dabei in der Beratung, Begleitung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen (Kaiser & Fuchs-Rechlin, 2020; SMS, 2012). Fachberaterinnen und Fachberater im Bereich Kindertageseinrichtungen beraten in der Regel pädagogische Fachkräfte, Vertreterinnen/Vertreter von Trägern und der Politik (Bundesgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. - AG Fachberatung, 2019, S. 7). Dabei arbeiten sie als Expertinnen/Experten für thematische Schwerpunkte, auf strategischer Ebene oder als Allrounder eng mit Teams und Leitungen zusammen. Fachberaterinnen/Fachberater im Bereich Kindertagespflege unterstützen Kindertagespflegepersonen in der Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages.

Charakteristisch für das Aufgabenprofil wie auch die konkrete Ausgestaltung der Tätigkeit einer Fachberaterin/eines Fachberaters ist eine große Bandbreite von unterschiedlichsten Zuschnitten, Formen und Methoden der fachlichen Begleitung von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen (Kaiser & Fuchs-Rechlin, 2020; Leygraf, 2013; Schoyerer & Wiesinger, 2017). Neben der Heterogenität der Adressatinnen/Adressaten und ihren unterschiedlichen Ansprüchen bzw. Erwartungen an Fachberatung variiert auch die Zahl der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen stark, die ausschließlich durch eine Fachberaterin/einen Fachberater betreut werden. Diese kann von einer bis hin zu mehr als zweihundert Einrichtungen² reichen (Leygraf, 2013, S. 33f).³ Hinzu kommen regionale Besonderheiten und spezifische Bedarfe der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen vor Ort, die es zu berücksichtigen gilt. In der Literatur werden unterschiedliche Systematiken zu den Aufgabenprofilen vorgelegt (u.a. Preissing et al., 2016). Hruska (2018, S. 11) fasst das Handlungsfeld von Fachberatung wie folgt zusammen:

- Umsetzung gesetzlicher Rahmenbedingungen,
- Konzeptionsentwicklung,
- Organisations- und Personalentwicklung,
- Kooperation und Vernetzung,

- Qualitätssicherung und -entwicklung,
- Öffentlichkeitsarbeit und Gremien sowie
- Finanzmanagement und Bauwesen.

Eine differenzierte Aufstellung der Aufgaben von Fachberatung im Bereich Kindertagespflege legt Schoyerer vor (Schoyerer, 2012, S. 9 ff.; Schoyerer & Wiesinger 2017, S. 18 ff.):

Fachberatung zu persönlichen und pädagogischen Themen:

- Sicherstellung eines vertieften Verständnisses (früh-) kindlicher Bildung und des Bildungsauftrages in der Kindertagespflege, Umsetzung des Bildungsplans,
- Konzeptionsentwicklung,
- Initiierung tätigkeitsbegleitender Fort- und Weiterbildung,
- Reflexion der erlebten Praxis, Initiierung informeller Beratungsmöglichkeiten (bspw. niederschwelliger Erfahrungsaustausch), Supervision,
- Qualitätssicherung und -entwicklung (spezifische Bedarfe bei Inklusion, Interkulturalität und belasteten Familien) wie auch
- Krisen und Konfliktmanagement.

¹ In diesem Zusammenhang wird auf die Empfehlungen des Landesjugendamtes zur Fachberatung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, 2012, 2019) verwiesen. Darin werden grundlegende Aussagen zu Aufgaben und Funktion von Fachberatung getroffen wie auch Empfehlungen zur Umsetzung dieser Aufgaben ausgesprochen.

² Mit zunehmender Anzahl der zu betreuenden Einrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen verändert sich auch das Aufgabenprofil der Fachberatung und administrative Aufgaben nehmen einen größeren Stellenwert ein.

³ Ergebnisse der PädQUIS-Studie zur Fachberatung in Sachsen weisen eine durchschnittliche Betreuung von ca. 52 Kindertageseinrichtungen und 16 Kindertagespflegepersonen durch jeweils eine Fachberaterin/einen Fachberater (Vollzeitäquivalent) aus (Dabrowski, Tietze, Grenner & Gralla-Hoffmann, 2008, S. 122).

Administrative Beratung der Kindertagespflegeperson u.a. zu:

- Gewinnung von Interessierten, Eignungsfeststellung,
- Regelungen zur Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe,
- fachlichen Empfehlungen zu Standards der Kindertagespflegestelle,
- arbeitsrechtlichen, sozialversicherungsrechtlichen, finanziellen, steuerlichen Aspekten,
- Status als Selbständige, Existenzgründung, betriebswirtschaftlichen Aspekten sowie
- Organisation der Vertretung wegen Krankheit, Urlaub o.ä.

Beratung von Erziehungsberechtigten u.a. zu:

- Verfügbarkeit von und Informationen über Kindertagespflege (auch in Abgrenzung zu Kindertageseinrichtungen),
- Rechtsgrundlagen, Betreuungsvertrag, Kosten,
- Ablauf und Gestaltung des Alltags in der Kindertagespflege, Einbindung von Eltern,
- Kooperation und Begleitung der Fachberatungsstelle mit der Tagespflegeperson und
- besonderen Bedarfen während des Betreuungsverhältnisses.

Weitere Aufgaben sind u.a.:

- Öffentlichkeitsarbeit und Interessenvertretung und zudem
- Qualitätssicherung und Evaluation der Fachberatung.

Im Vergleich zur Fachberatung im Bereich von Kindertageseinrichtungen ist es Aufgabe der Fachberaterinnen/ Fachberater für Kindertagespflege neben (angehenden) Kindertagespflegepersonen auch die Erziehungsberechtigten zu beraten (SGB VIII §23 Abs. 4). Dabei klärt die Fachberaterin/der Fachberater gemeinsam mit der Kindertagespflegeperson, „welche Themen von welcher Seite bearbeitet werden, sodass für die Erziehungsberechtigten Klarheit darüber herrscht, an wen sie sich bei welchem Beratungsbedarf wenden [müssen]“ (Schoyerer, 2012, S. 9). Hinzu kommen „politische und institutionelle Akteure, die ihren Bedarf an Betreuungsplätzen in Kindertagespflege decken wollen“ (Schoyerer & Wiesinger, 2017, S. 18). Hierzu gehören Kommunen und verantwortliche Stellen „zur Bedarfsplanung, der finanziellen Förderung der Kindertagespflege, der Statistik und der politischen Gremienarbeit“ (ebd.). Aufgrund verschiedener Rollen und Aufgaben sowie den damit verbundenen Erwartungen können diese Anfragen mitunter auch von mehreren Fachberatungen bearbeitet werden (ebd.). Im Mittelpunkt der Fachberatung steht jedoch in jedem Fall die Qualitätssicherung und -entwicklung der Bildung, Betreuung und Erziehung des Kindes.



6.2 Rolle der Fachberatung und Themenschwerpunkte unter pandemischen Bedingungen

Zentrale Aufgabe der Fachberatung ist es, Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in der Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages zu unterstützen und damit die Qualität der pädagogischen Arbeit zu sichern und weiterzuentwickeln. Gesundheitsmanagement und die Herstellung geeigneter Rahmenbedingungen kann Teil der Beratungs- und Unterstützungstätigkeit sein. Insbesondere während einer Pandemie werden Fachberaterinnen/Fachberater zur Umsetzung und Konkretisierung von Hygienerichtlinien im pädagogischen Alltag angefragt. Hierbei werden sie mit einer Reihe neuer Aufgaben konfrontiert, die mitunter eine enorme Mehrbelastung bedeuten und das reguläre Arbeitspensum übersteigen können (Kaiser, 2020).

Unter pandemischen Bedingungen sind Fachberaterinnen/Fachberater gefordert, Beratung, Begleitung und Unterstützung zur Sicherstellung wie auch zur Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Praxis unter meist unbekanntem und herausfordernden Bedingungen anzubieten. Hierbei verschieben sich oftmals die Themenschwerpunkte der Beratung. Zusätzliche Aufgaben sind u.a. (vgl. auch Bundesgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. - AG Fachberatung, 2020; Kaiser, 2020):

- die kurzfristige Zusammenfassung von Richtlinien für Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen,
- die Beratung von Eltern bzw. die Vermittlung zwischen Eltern, pädagogischen Fachkräften, Leitungen und/oder Trägern,
- die Beratung und fachliche Begleitung hinsichtlich der Planung und Umsetzung von Notbetreuung oder Betreuung im eingeschränkten Regelbetrieb,
- die Mediation und Krisenintervention bei pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen mit Blick auf deren persönliche Situation,
- das Erstellen von Arbeitsmaterialien für pädagogische Fachkräfte im Homeoffice,
- die Beratung von Leitungskräften, pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen mit Kontakt zu Risikogruppen,
- die Beratung der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen zum Anspruch auf Notbetreuung,
- die Ausarbeitung von Hygienekonzepten,
- die konzeptionelle Beratung, insbesondere bei Kindertageseinrichtungen, die nach dem offenen Konzept arbeiten sowie

- bei Fragen zum Kontakt zu Kindern und deren Familien, die keinen Anspruch auf Betreuung haben.

Fachberaterinnen berichteten in den Workshops, dass in der Beratung vordergründig folgende Themen angefragt werden:

- die Umsetzung neuer Auflagen, die i.d.R. sehr kurzfristig realisiert werden müssen,
- die Begleitung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen mit Blick auf deren persönliche Situation und Emotionen,
- die Pflege der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Fragen zum Anspruch auf Betreuung (vgl. *Kap. 3 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen*) und
- Transitionen unter pandemischen Bedingungen (vgl. *Kap. 4 Transitionsprozesse im pädagogischen Alltag gestalten*).

Wesentliche Themen der pädagogischen Praxis – insbesondere bezogen auf die Gestaltung pädagogischer Prozesse – werden deutlich seltener nachgefragt. Hierzu gehören bspw.

- die Begleitung und Ermöglichung von kindlichen Selbstbildungsprozessen und
- die Partizipation der Kinder in unterschiedlichen Situationen.

Vor dem Hintergrund der Verschiebung dieser Themenschwerpunkte ändert sich auch die Rolle von Fachberaterinnen/Fachberatern hin zu einer Art Krisenmanagerin/ einem Krisenmanager für Träger, Leitungen, pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen (Kaiser, 2020).

Dennoch bleibt auch unter pandemischen Bedingungen der Auftrag der Fachberatung bestehen, Beratung, Begleitung und Unterstützung vorzuhalten, um pädagogische Qualität sicherzustellen und weiterzuentwickeln. Diese Aufgabe ist insbesondere deshalb bedeutsam, da eine Verschiebung hin zum Krisenmanagement nicht bedeuten darf, dass die Qualität pädagogischer Prozesse, z.B. die Begleitung kindlicher Selbstbildungsprozesse oder die Partizipation von Kindern an für sie relevanten Aspekten des pä-

Ich finde, die Themenverlagerung haben wir schon sehr stark wahrgenommen. Vorhin der Begriff Seelsorger trifft's für mich schon mit am ehesten und natürlich auch die Beobachtung, man kann jetzt nicht tiefer graben, wenn da oben das Wasser unruhig ist.

dagogischen Alltags, in den Hintergrund tritt (vgl. Kap. 2 Gestaltung von Bildungsgelegenheiten).

Umsetzung von Vorschriften für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege

Unter pandemischen Bedingungen begleiten Fachberaterinnen und Fachberater die Umsetzung aktualisierter und teilweise neuer Auflagen. Zwischen deren Bekanntgabe und Umsetzung liegt zumeist ein sehr kurzer Zeitraum, sodass durch die Fachberatung ebenso kurzfristig reagiert werden muss wie durch Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen.

Fachberaterinnen/Fachberater unterstützen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen, indem sie Fragen zu den Vorgaben beantworten, diese einordnen und bei der Umsetzung beraten. Für eine schnelle Information können die zu betreuenden Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen über E-Mail-Verteiler kurzfristig kontaktiert werden.

Begleitung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen mit Blick auf deren persönliche Situation und Emotionen

Unter pandemischen Bedingungen sind pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen oftmals im besonderen Maße persönlich und emotional belastet (vgl. Kap. 5 Führen, Leiten und Beraten in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege). Für ein professionelles Agieren pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen innerhalb der pädagogischen Praxis spielen daher die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion der persönlichen Situation und Emotionen eine zentrale Rolle. So können eigene Emotionen wahrgenommen und eine professionelle Distanz eingenommen werden (von Spiegel, 2013, S. 74, 89). In diesem Zusammenhang ist es unter anderem Aufgabe der Fachberatung, Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln sowie neue Themen vor dem Hintergrund mögli-

Was tatsächlich Corona mit sich gebracht hat, ist eine unglaubliche Verlagerung hin zu seelsorgerischen Themen. Also was ich abends, am Wochenende mit Leitungen, mit Kitafachkräften telefoniert habe und versucht habe, sie wieder aufzubauen, weil sie natürlich auch als erste Stelle von den Eltern mit ihrem Frust konfrontiert wurden. [...] Das ist also ein Themenfeld, was vorher so massiv nicht da gewesen ist.

cher Überlastungen bewusst, mit Vorsicht und stets in Rücksprache mit den Adressatinnen/Adressaten anzusprechen bzw. nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Hierfür entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen und mit den Leitungen, pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen in den Austausch zu

Wenn die Leiterinnen da innovative Ideen haben und sagen: ‚Wir würden das gern so machen‘, und wir können da als Träger mitgehen, so, dass es in den gesetzlichen Rahmen reinpassen kann oder passend gemacht wird, im Sinne der Kinder, dann wird das auch so umgesetzt.

treten, ist Aufgabe der Fachberaterinnen/Fachberater. Die Beachtung der Selbstsorge gilt jedoch auch für Fachberatungen selbst, die neben zusätzlichen Aufgaben auch mit einer Reihe weiterer Stressoren konfrontiert sind, die sich aus

- der zusätzlichen Belastung durch Homeoffice, ggf. der Betreuung der eigenen Kinder und/oder Familienangehöriger sowie
- den eigenen Ansprüchen an die Anforderungen der Arbeit ergeben und dem Gefühl, diese nur begrenzt erfüllen zu können.

Für den Umgang mit diesen Herausforderungen und um der Sicherung und Entwicklung pädagogischer Qualität gerecht werden zu können, nimmt unter pandemischen Bedingungen das Thema Selbstfürsorge insgesamt einen besonderen Stellenwert ein.



6.3 Kontakt zu Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen

Grundlegend wächst unter pandemischen Bedingungen die Bedeutung der proaktiven Kontaktpflege von Seiten der Fachberatungen, insbesondere mit Blick auf Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen, zu denen die Beziehung weniger vertraut ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn der regelmäßige direkte und persönliche Kontakt der Fachberaterinnen/Fachberater aufgrund aktueller Hygienevorschriften und Regelungen zur Kontaktminimierung eingeschränkt ist.⁴ Gleichzeitig arbeiten Fachberatungen zum Teil aus dem Homeoffice und/oder haben eigene Kinder bzw. Familienangehörige zu betreuen, was ihre Erreichbarkeit einschränkt. Aus der Praxis wird berichtet, dass Besuchen vor Ort Sorgen von Leitungskräften der Kindertageseinrichtungen sowie von Kindertagespflegepersonen um eine mögliche Infektionsgefahr ebenso entgegenstehen wie ein möglicher Rechtfertigungsdruck gegenüber Eltern, die zum Teil nur eingeschränkt die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle betreten können.

Was wir wahrgenommen haben ist tatsächlich, in Kontakt zu bleiben oder zu kommen. Also das [...] war auch bei uns schwierig. Wir konnten jetzt keine Hospitationen in dem Sinne machen, wie wir es sonst durchgeführt haben. Manche haben auch tatsächlich keine Notbetreuung gehabt. Die waren dann sozusagen präsent. Wir haben sehr viel über Telefon realisiert und eine Wahrnehmung ist auch, [dass] ganz stark fachliche Themen, an denen man gearbeitet hat bis Corona gekommen ist, [...] zwangsläufig in den Hintergrund getreten sind.

Der Anspruch an die eigene Arbeit und der Anspruch eine gute Fachberatung zu machen, entsprechen dem, was Tagespflegepersonen brauchen und benötigen. [Das] ist für uns tatsächlich ein immer wiederkehrender Eins-zu-eins-Kontakt.

Fachberaterinnen/Fachberater berichten, dass ihnen in Folge der minimierten Besuche vor Ort mitunter ein direkter Einblick in die pädagogische Praxis fehlt. Infolgedessen sind sie vermehrt auf Berichte von Leitungskräften der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen angewiesen, sodass mit Blick auf die jeweilige Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle *blinde Flecken* entstehen können. In diesem Zusammenhang gilt es gemeinsam mit den Leitungskräften und Kindertagespflegepersonen abzuwägen, für welche Themen der direkte Kontakt zwingend geboten ist und in welchen Fällen digitale Formen des Kontaktes geeignet oder die bessere Alternative sind. Um Transparenz

herzustellen und Missverständnissen vorzubeugen bietet es sich an, pädagogischen Fachkräften und Eltern entsprechende Entscheidungen zu vermitteln.

Ausgehend von den regionalen Gegebenheiten und der Situation vor Ort sowie unter Berücksichtigung der zu besprechenden Themen und Herausforderungen stehen Fachberaterinnen/Fachberatern verschiedene analoge und digitale Formen des Kontaktes zur Verfügung, welche die Beratung, Begleitung und Unterstützung der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen auch unter pandemischen Bedingungen gewährleisten.

⁴ Am Ende dieses Kapitels finden Sie ein Formblatt, das Sie bei der Dokumentation der Kontakte mit Leitungen, pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen unterstützen kann. Dieses Formblatt ist bewusst allgemein gehalten und kann zudem im Rahmen der eigenen Qualitätsentwicklung genutzt werden.

6.3.1 Analoge Formen des Kontaktes

Auch unter pandemischen Bedingungen bestehen Möglichkeiten, direkte und persönliche Kontakte mit Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen zu pflegen. Diese stellen eine wichtige Arbeits- und Vertrauensgrundlage dar. Grundlegend ist, dass bei allen direkten und persönlichen Treffen geltende Hygieneregeln eingehalten werden. Beispiele aus der Praxis:

Treffen im Freien

Auf Wunsch der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen besteht die Möglichkeit Treffen im Freien zu ermöglichen. Diese können bspw. auf Spielplätzen oder bei Spaziergängen umgesetzt werden.

Geeignet für:

- den individuellen Austausch sowie
- Kontakt- und Beziehungspflege.

Treffen in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle

Fachberaterinnen und Fachberater können Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen vor Ort aufsuchend beraten, begleiten und unterstützen. Ein Beratungsgespräch in den bekannten Räumlichkeiten vermittelt Sicherheit. Gleichzeitig können konkrete Fragen zu veränderten strukturellen oder personellen Rahmenbedingungen diskutiert werden, wobei auch eine Begehung der Räume möglich ist. Fallgespräche können ebenfalls ggf. unter Hinzuziehung weiterer pädagogischer Fachkräfte durchgeführt werden.

Geeignet für:

- den individuellen Austausch,
- Kontakt- und Beziehungspflege,
- Begehung der Räume sowie
- Fallgespräche, ggf. in Kleinteams.

Beratungsgespräche im Büro der Fachberatung

Unter Berücksichtigung der geltenden Hygieneregeln sind ebenso Besuche von Leitungskräften, pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen im Büro der Fachberaterin/des Fachberaters möglich. Dabei wird ein geschützter Raum geschaffen, der den Leitungskräften, pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen die Möglichkeit gibt, sich besser auf die Gesprächssituation einzulassen, als innerhalb der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflegestelle.

Geeignet für:

- den individuellen Austausch,
- Kontakt- und Beziehungspflege sowie
- für eine ungestörte Gesprächsatmosphäre.

Man sagt ja auch: ‚Soziale Arbeit‘ - es ist nicht alles digital möglich und nach wie vor braucht's bestimmte Kontakte auch nach wie vor persönliche Kontakte. Da ist das digitale Medium auch nicht das Medium der ersten Wahl.

6.3.2 Digitale Formen des Kontaktes

Die Notwendigkeit der digitalen Kontaktaufnahme wächst unter pandemischen Bedingungen in der Regel an. Dies gilt insbesondere für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen, in denen Besuche der Fachberatung vor Ort nur eingeschränkt möglich sind. Hierbei ist zu bedenken, dass digitale Formen des Kontaktes sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen. Insbesondere Fachberaterinnen und Fachberater mit großen Verbundräumen und/oder einer großen Anzahl an zu betreuenden Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflegestellen profitieren von neuen Möglichkeiten der Vernetzung und einer Reduzierung der Reisetätigkeit, was zu Zeitersparnis und neuen Ressourcen für weitere Beratungstätigkeiten beiträgt.⁵ Grundsätzlich gelten je nach gewähltem Format die entsprechenden Datenschutzrichtlinien. Beispiele aus der Praxis:

E-Mails

Die Kommunikation via E-Mail stellt eine grundlegende Form des Kontaktes zwischen Fachberatungen und Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen dar.

Geeignet für:

- die Einordnung, Übersetzung und Bündelung aktueller politischer Vorgaben für die pädagogische Praxis,
- die regelmäßige Kontaktpflege und Kontaktangebote sowie für
- organisatorische Belange, z.B. Terminabsprachen, Informationen zu Weiterbildungsangeboten.

Telefonischer Kontakt

Insbesondere im Kontakt zu Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflegestellen, welche nicht an Video-Konferenzen oder -telefonaten teilnehmen (können), stellt der telefonische Kontakt die Basis der Kommunikation dar. Zudem kann im Vergleich zu Besuchen vor Ort oftmals zielgerichteter und effizienter gearbeitet werden. Mitunter empfiehlt sich für die Strukturierung von Telefonaten ein Gesprächsleitfaden, der gleichzeitig für die Dokumentation des Telefonats (Gesprächsnotiz) bzw. für die Ergebnissicherung genutzt werden kann.

Geeignet für:

- die regelmäßige und niederschwellige Kontaktpflege,
- das Bearbeiten klar definierter Herausforderungen,
- eine störungsfreie Kommunikation, die bei webbasierten Formaten nicht immer gegeben ist.

Also bei uns ist es ganz klassisch die Telefonberatung gewesen. Ich habe viel mit den Einrichtungen telefoniert. Die haben mich angerufen, ich habe aber auch manchmal gezielt Einrichtungen angerufen.

⁵ Voraussetzung hierfür ist, dass telefonische und/oder digitale Formen der Fachberatung als förderfähig anerkannt sind. In Sachsen haben der Kommunale Sozialverband und das Sächsische Staatsministerium für Kultus die Förderfähigkeit telefonischer und/oder digitaler Beratungsformate anerkannt, um fachliche Begleitung und Unterstützung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen auch während der Pandemie zu ermöglichen.

Videokonferenzen

Unter der Voraussetzung, dass allen Teilnehmenden die benötigte Technik zur Verfügung steht, sind Videokonferenzen eine Möglichkeit mit Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen sowie Vertreterinnen und Vertretern von Trägern und der Politik sowie Eltern in Kontakt zu treten. Dabei stellt sich zunächst die Frage, wie vertraut die Teilnehmenden mit dem entsprechenden digitalen Tool sind. Sollte das Format weniger vertraut sein, empfiehlt sich ein niederschwelliger und ungezwungener Einstieg. Zudem erleichtert es den Zugang, wenn sich die Teilnehmenden der Videokonferenz bereits kennen. Um Videokonferenzen möglichst abwechslungsreich zu gestalten, empfiehlt es sich, ausgewählte Methoden wie auch unterschiedliche Tools zu testen und ggf. als Arbeitsgrundlage zu etablieren.

Inzwischen haben sich vielfältige Weiterbildungsangebote etabliert, die berücksichtigen, dass Teilnehmende über sehr unterschiedliche Voraussetzungen im Umgang mit digitalen Formaten verfügen. Für Fachberaterinnen/Fachberater ergibt sich hierbei die Chance ein Format zu entwickeln, das auf die zu beratende Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle abgestimmt ist. Darüber hinaus können Treffen zwischen den Leitungskräften, pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen mit vergleichbaren Aufgaben und/oder Themen initiiert werden.

Wir als Träger arbeiten ganz viel mit Videokonferenzen. Also wir machen dann sofort, wenn sowas ist, eine Leiterkonferenz. [...] Man muss wirklich gucken, was haben wir für Möglichkeiten, wo können die Eltern bei uns reinkommen, was funktioniert gut und in diesem Sinne gucken wir immer gemeinsam. Der eine hat diese Idee und wir schauen dann einfach, wie können wir diese Idee umsetzen. Wir sind nicht solche, die strikte Vorgaben machen: ‚Bis hierhin dürft ihr kommen und nicht weiter‘, sondern wir gucken wirklich im Sinne des Kindes und, was ist räumlich möglich.

Geeignet für:

- digitale Beratungen, unabhängig ob Einzelberatung oder Beratungen in (Klein)Teams,
- Arbeit mit etablierten Verfahren, z.B. zur Qualitätsentwicklung,
- Leitungsgruppentreffen und Arbeitsgruppentreffen, z.B. der Qualitätsbeauftragten,
- Vernetzung zwischen Kindertageseinrichtungen bzw. zwischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen sowie
- Fortbildungen, Workshops, Seminare.



Digitale Kollegiale Beratung

Insbesondere pandemische Situationen, die mit Kontaktbeschränkungen einhergehen, reduzieren den Kontakt und die Austauschmöglichkeiten im Team bzw. zwischen der Kindertagespflegeperson und der Fachberatung. Dennoch besteht die Notwendigkeit zum Austausch weiter. Kollegiale Beratung ist eine Methode, um über einzelne Situationen bzw. Sachverhalte ins Gespräch zu kommen, Vorgehensweisen zu diskutieren und ggf. Expertinnen und Experten hinzuzuziehen (weiterführend zur Methode: Hendriksen, 2011; Tietze, 2010, 2019; www.kollegiale-beratung.de). Digitale Kollegiale Beratung kann dann ein geeignetes Format zum Austausch sein, wenn Kontaktmöglichkeiten zwischen verschiedenen Kommunikationsebenen fehlen oder eingeschränkt sind bzw. wenn der Austausch im Team erschwert ist. Fachberaterinnen und Fachberater können diese anregen, anleiten und moderieren.

Dafür empfiehlt sich folgendes Vorgehen (Franz & Kopp 2003, S. 289):

- schrittweise Einführung von kollegialer Beratung, bspw. anfangs nur mit Darstellung, Hypothesen/Lösungsvorschlägen, Entscheidung, Austausch,
- die Situation, die Gegenstand der Beratung sein soll, vor der Beratung schriftlich der Fachberatung zukommen lassen,
- in der Beratung die Rollen der/des Ratsuchenden, der Beraterinnen und Berater, der Moderatorin/des Moderators zuweisen,
- eine Prozessbeobachterin/ein Prozessbeobachter kann die erste digitale kollegiale Beratung begleiten; Aufgabe der Prozessbeobachtung ist es, die Teilnehmenden sowie den Ablauf und ihren Einfluss auf das Ergebnis zu beobachten und anschließend den Teilnehmenden ein Feedback zu geben,
- während der kollegialen Fallberatung: Deaktivierung von Ton- und Videoübertragung durch alle, die nicht an der kollegialen Beratung teilnehmen,
- Ratsuchende/Ratsuchender deaktiviert Ton- und Videoübertragung ebenfalls,
- Beteiligte (Ratsuchende/Ratsuchender, Beraterinnen/Berater, Moderatorin/Moderator) können ihr Video *anpinnen*, um sich gegenseitig zu sehen und
- um den Austausch zu erleichtern, sollte die Gruppe der Beratenden so klein wie möglich gehalten werden.

Kontakt zu Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen und Eltern:	ja	eher ja	eher nein	nein
Besteht regelmäßiger Kontakt zu allen Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist bekannt, welche Formen des Kontaktes die Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen jeweils präferieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finden Begehungen in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen vor Ort statt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind die Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen darüber informiert, wie die Fachberatung während der Pandemie erreichbar ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist bekannt, welche Themen die einzelnen Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegepersonen aktuell bewegen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird die Vernetzung zwischen den einzelnen Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen unterstützt, bspw. durch regelmäßige Videokonferenzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden für Teams von Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen regelmäßig Formate zur Reflexion der pädagogischen Praxis angeboten, z.B. kollegiale Beratungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden kollegiale Beratungen einrichtungsübergreifend oder in einem Netzwerk von Kindertagespflegepersonen bzw. Kindertageseinrichtungen angeboten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen die Eltern von Kindertagespflegestellen um die Möglichkeit, direkten Kontakt zur Fachberatung aufzunehmen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird den Eltern die Anwesenheit bzw. Zusammenarbeit zwischen der Fachberatung und der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegeperson kommuniziert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte benennen Sie Gründe dafür, weshalb Sie jeweils mit (eher) nein geantwortet haben:

📌 Kontakt mit Leitungskräften, pädagogischen Fachkräften, Kindertagespflegepersonen

Name der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegeperson: _____

Der letzte Kontakt zur Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegeperson war am: _____

Folgende Themen wurden aufgegriffen:

Strukturelle Bedingungen wie bspw. Raumgestaltung, Umsetzung von Hygienevorschriften

Personelle Bedingungen wie bspw. Personalplanung, Gesundheitsmanagement, u.a. Selbstsorge

Pädagogische Arbeit mit dem Kind und seiner Familie (individuell oder auf Gruppe bezogen)

Folgende nächste Schritte wurden vereinbart:

Folgende Expertinnen/Experten, Einrichtungen etc. werden hinzugezogen:

Nächstes Treffen am: _____

Anmerkungen:

7 Kontextualisierung/Anhang

7.1 Einordnung und Ausblick

Die vorliegende Handreichung ist Ergebnis eines Praxisforschungsprojektes, das dem Paradigma der Aktions- bzw. Handlungsforschung folgt.¹ Aktions- oder Handlungsforschung zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass ihr Ausgangspunkt immer eine handlungstheoretische Fragestellung von Praktikerinnen und Praktikern nach der Weiterentwicklung der eigenen Praxis ist. Zum anderen, dass es nicht ein Forschen über, sondern ein Forschen mit den Praktikerinnen und Praktikern ist, die diese Frage(n) aufgeworfen haben. Im Kern des Projektes „Herausforderungen für die Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während der COVID-19-Pandemie“ steht die Frage, wie sich der Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen verändert hat, welche Auswirkungen die COVID-19-Pandemie auf die pädagogische Arbeit hat und welche Lösungsansätze in der Praxis zum pädagogischen Umgang unter den Bedingungen des Pandemiegeschehens gefunden wurden, um diesen Herausforderungen auf qualitativ hohem Niveau zu begegnen. Somit ist die handlungstheoretische Fragestellung der Praktikerinnen und Praktiker immer auch eine Frage an die eigene pädagogische Qualität und deren Weiterentwicklung. Dies ist ein weiteres Merkmal von Aktions- und Handlungsforschung, wobei der Fokus der Qualitätsentwicklungsprozesse auf einem zirkulären Prozess reflexiver Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis beruht. Dieser Prozess wurde im Rahmen des Projektes einerseits durch den Aufbau bzw. das Design des Projektes selbst in Gang gesetzt. So kamen die Beteiligten regelmäßig in Workshops zusammen, deren jeweiliger Gegenstand sich u.a. aus den Rückmeldungen der Praktikerinnen und Praktiker ergab. Andererseits durch die Fragen zur Reflexion, die in dieser Handreichung in Einschätzbögen zur Selbstevaluation, Reflexionsbögen und weiteren Impulsen integriert sind.

Insgesamt lassen sich das Projekt und seine Ergebnisse in einen Diskurs über pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege einordnen, der sich an einem Struktur-Prozess-Modell orientiert und bei dem zwischen den Dimensionen bzw. Ebenen der Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität differenziert wird (u.a. Tietze & Roux, 2007; Tietze & Viernickel, 2016):

Orientierungsqualität bezieht sich auf die fachlichen Orientierungen von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen. Fokussiert werden dabei ihre Wertvorstellungen, ihr Verständnis von Bildung und Erziehung, aber auch ihre Haltung gegenüber Kindern und Eltern.

Strukturqualität bezieht sich hingegen auf strukturell-organisatorische Aspekte, wie beispielsweise die räumlich-materielle Ausstattung, den Fachkraft-Kind-Schlüssel, aber auch das Qualifikationsniveau und die Verfachlichung der Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen.

Beide Qualitätsebenen beeinflussen zum einen die Organisation und das Management in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. Zum anderen wirken sie aber auf die sogenannte Prozessqualität. Unter **Prozessqualität** werden alle Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Kindern, zwischen pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und Eltern, wie auch innerhalb eines Teams – also zwischen Fachkräften, aber auch zwischen Kindertagespflegepersonen, die sich beispielsweise gegenseitig vertreten o.ä., verstanden. Prozessqualität beschreibt nach Tietze & Viernickel (2016) die realisierte Pädagogik mit Blick auf Kinder und ihre Eltern.

Die Prozessqualität ist von entscheidender Bedeutung mit Blick auf die **Ergebnisqualität**. Unter Ergebnisqualität werden kindliche Entwicklung, kindliches Wohlbefinden wie auch Elternzufriedenheit und Aspekte elterlicher Kompetenz zusammengefasst.

¹ Einschränkung sei an dieser Stelle erwähnt, dass das Paradigma der Aktions- und Handlungsforschung strenggenommen, vor allem aufgrund der zeitlichen Begrenztheit, nur punktuell eingelöst werden konnte. So konnte beispielsweise die mit der Zirkularität einhergehende (praktische) Umsetzung und Evaluation nur bedingt erfolgen.

In der Weiterentwicklung des Modells lassen sich zudem weitere Qualitätsebenen identifizieren. So betont Viernickel (2020) beispielsweise den Aspekt Organisation und Management, dem sie eine eigene Qualitätsdimension: **Organisations- und Managementqualität** zuweist. Dieser Dimension werden beispielsweise der Führungsstil, das Teamklima, das Qualitätsmanagement oder auch betriebliche Strukturen und Abläufe zugeordnet (ebd.), die ihrerseits die Prozessqualität maßgeblich beeinflussen. Zu ergänzen ist in diesem Zusammenhang zudem die sogenannte **Kontextqualität**, die das Vorhandensein und die Erreichbarkeit externer Unterstützungssysteme, wie beispielsweise Fachberatung oder andere externe Netzwerkpartner, beschreibt (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 13).² Diese Qualitätsdimensionen verweisen besonders auf Steuerungsprozesse mit Blick auf die Organisation bzw. auf die Ebene konkreter Einrichtungen oder auch auf die Ebene des Trägers oder der Kommune.

Also wir haben ja auch ganz viel geschafft in der Zeit, was wir sonst nicht geschafft hätten. [Wir haben][...] neue pädagogische Angebote für die Kinder entwickelt und umgesetzt. [...]. Eine Werkstatt, eine Holzwerkstatt, [...] ein Kräutergarten entsteht bei uns in der Kita. Und ich denke, das ist was ganz Positives, [...] für die Kinder.

Die Lösungsansätze, welche von den pädagogischen Fachkräften, Kindertagespflegepersonen, Leitungen und Fachberatungen gefunden, in den Workshops vorgestellt und im Rahmen dieser Handreichung diskutiert und zusammengefasst wurden, fokussieren Prozesse und Aspekte der pädagogischen Praxis (Bildungsarbeit und kindliches Wohlbefinden,

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, (Mikro-) Transitionen etc.), die nicht nur unter pandemischen Bedingungen zentral sind, die aber unter pandemischen Bedingungen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Aus den Rückmeldungen und Beiträgen im Rahmen der Workshops wird deutlich, dass die **Prozessqualität**, also die Ebene der konkreten Gestaltung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen mit Kindern und ihren Eltern, im Mittelpunkt steht. Auf dieser Ebene bzw. Dimension lassen sich

Meine Gedanken dahingehend, dass wir bei allen Hygieneanforderungen, bei allen Schutzmaßnahmen, bei allen Regelungen, die wir im Alltag zu beachten und umzusetzen haben, trotzdem den pädagogischen Blick auf den Alltag, auf die Kinder mit ihren Bedürfnissen niemals verlieren dürfen.

zahlreiche der genannten Beispiele und Lösungsansätze einordnen. Der Fokus der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen liegt insbesondere auf dem Wohlbefinden der Kinder, als einer Zielperspektive pädagogischer Praxis (Ergebnisqualität). Gleichzeitig wurde immer wieder auch deren besondere Anpassungsleistung betont. Dabei werden in den Äußerungen grundlegende Wertvorstellungen und Haltungen von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen, wie auch ein professionelles Rollenverständnis deutlich. Sie lassen sich unter dem Begriff der **Orientierungsqualität** bündeln. Zudem wird die Ebene der **Strukturqualität** berührt, wenn es um Fragen der Gruppenzusammenlegung, der räumlichen Separierung bzw. eingeschränkten Möglichkeiten zur Raumnutzung etc. geht, in deren Folge neue bzw. andere Strategien entwickelt werden mussten, um kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu ermöglichen und gleichzeitig auch die elterlichen Bedürfnisse und Erfordernisse zu berücksichtigen. Und nicht zuletzt ist

² Zu betonen ist an dieser Stelle, dass das hier skizzierte Struktur-Prozess-Modell ein analytisches Instrument zur Systematisierung von Ebenen und Prozessen pädagogischer Praxis ist, die einen Einfluss auf deren Qualität haben. Damit einher geht das Problem, dass die einzelnen Ebenen nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden und in ihrer Wirkweise zuzuordnen sind. Zudem handelt es sich nicht um ein lineares Modell, sondern ein dynamisches. Das bedeutet, dass die Fokussierung auf das kindliche Wohlbefinden, als ein Bereich der Ergebnisqualität, gleichzeitig einen Rückfluss auf die Struktur- oder auch Prozessqualität hat.

die **Organisations- und Managementqualität** angesprochen, wenn es um Themen der Gesundheit und Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte sowie Kindertagespflegepersonen oder auch um teaminterne Kommunikation geht. Eine weitere Qualitätsdimension des Struktur-Prozessmodells ist die **Kontextqualität** diese betrifft die fachliche Beratung durch Externe (wie z.B. Fachberatung) oder auch die Vernetzung.

[..] also im Laufe dieser Pandemie ist mir noch stärker als vorher bewusst geworden, was die Kinder in den Kitas erleben, manchmal durchmachen, aber auch, wie sie mit den Dingen umgegangen sind.

Sind wir wachsam [..] Geben wir den Kindern eine Stimme.

Die Lösungen zeigen gleichzeitig, dass vor dem Hintergrund der hohen Dynamik, die in der pandemischen Situation lag und liegt, die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen flexibel mit den Herausforderungen zur Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages umgegangen sind und gangbare Lösungen gefunden haben, um ihrem Auftrag auf qualitativ hohem Niveau gerecht zu werden. Damit wird eine zentrale Handlungskompetenz in pädagogischen Kontexten deutlich.

[..] dass ich das schätze, und zwar diese digitalen Konferenzen. Die Videokonferenzen über ein Videokonferenztool zum Beispiel. Also, bei uns [..] führen meine Erzieher ganz viele Entwicklungsgespräche über [ein Videokonferenztool]. Und das ist so wohlwollend und das macht irgendwie allen Beteiligten Freude und Spaß und da gibts keine Hemmschwelle mehr. Das nehme ich mir mit und das wollen wir uns auch erhalten.

Was nehme ich mit? Also ich nehme mit, dass die Formen der digitalen Vernetzung, insbesondere bei den Fortbildungen, ich als einen ganz großen Vorteil ansehe. [..] diese digitale Vernetzung und den schnellen Austausch auch mit Bild und Ton finde ich große Klasse, also das, das nehme ich mit halt und ich habe die große Hoffnung, dass das auch so bleibt, also dass das sich nicht verändert.

Ich würde gerne darauf hinweisen, dass ich das ganz herausragend finde, wie flexibel man sich dieser Situation immer gestellt hat. Das ist mir wichtig.

„Der Kern professionellen pädagogischen Handelns im Bereich der FBBE besteht im reflektierten Umgang mit Ungewissheit – mit der Ungewissheit von Fällen bzw. Situationen – der in der Ausbildung eingeübt und in der Berufspraxis verstetigt werden muss (vgl. Ecarius, 1999; Rabe-Kleberg, 1999). Es stellen sich immer wieder neue, letztlich nicht vorhersagbare Situationen, die reflexiv unter Rückgriff auf wissenschaftliches und Erfahrungswissen sowie vorhandene Fertigkeiten konstruktiv bewältigt werden müssen. Frühpädagogische Fachkräfte müssen über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbstreflexive, forschende Haltung ebenso verfügen, wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen. Das Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion muss sich hierbei angesichts komplexer Anforderungen immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren.“ (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Piesch & Rauh, 2014, S. 8)

Es geht in pädagogischen Kontexten also immer wieder darum, mit nicht vorhersehbaren, komplexen Situationen und Unsicherheiten pädagogisch angemessen und professionell umzugehen. Die pädagogische Angemessenheit basiert zum einen auf einem wissenschaftlich-theoretisch fundierten Wissen sowie einem reflektierten Erfahrungswissen und zum anderen auf der Motivation, diese Situationen gut zu bearbeiten, also trotz Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit handlungsfähig zu sein und zu bleiben. Die beteiligten Praktikerinnen und Praktiker haben deutlich gemacht, dass sie in der pandemischen Situation, in ihrem Ringen um praktikable und gangbare Lösungen diesem Anspruch an professionelles Handeln nicht nur gerecht werden, sondern, dass es gleichzeitig auch um die eigene fachliche Weiterentwicklung geht. Der Reflexion bzw. der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis kommt in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu. Um pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen auch in dieser Zeit diesbezüglich zu unterstützen, wurden mit den beteiligten Praktikerinnen und Praktikern Einschätzbögen sowie Reflexionsbögen entwickelt, die einen Impuls für eine systematische Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis bieten sollen. Der folgende Reflexionsbogen fragt u.a. nach Strategien und Maßnahmen, die es zu entwickeln gilt, um den Herausforderungen, die in konkreten pädagogischen Situationen liegen, an-

gemessen zu begegnen. Damit ist das Ziel verbunden, neue bzw. andere Vorgehensweisen und damit auch einen anderen Blick (Perspektivwechsel) auf die Situation herauszufordern, wodurch das eigene pädagogische Handeln erweitert wird. Es geht also nicht um ein richtiges oder falsches pädagogisches Handeln, sondern um dessen Weiterentwicklung. Diese fragt ebenso nach den vorhandenen materiellen Ressourcen, wie auch den notwendigen Unterstützungen, aber auch nach den zeitlichen Ressourcen, Verantwortungen und nicht zuletzt Terminierungen und ist damit als ein Impuls für die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität zu sehen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einem team-internen Prozess,³ der unterschiedliche Ebenen berührt: neben der inhaltlich-fachlichen Ebene auch die der Arbeitsbeziehung und Kollaboration. Für diese ist die diskursive Auseinandersetzung von entscheidender Bedeutung. Diese Form der Qualitätsentwicklung, bei der in einem kommunikativen Austauschprozess fachliche Kriterien zum Tragen kommen, durch die Impulse zur Weiterentwicklung gegeben werden, hat in den letzten Jahren unter der Bezeichnung diskursive Qualitätsentwicklung (Schneider, Herzog, Kaiser-Hylla & Pohlmann, 2015; Neher, Sehm-Schurig, Schneider-Andrich, Röseler, Zill-Sahm & Kalicki, 2019) zunehmend an Bedeutung gewonnen.

³ Der vorliegende Reflexionsbogen ist ausdrücklich auch für Kindertagespflegepersonen gedacht, zunächst zur Unterstützung der Selbstreflexion. In einem zweiten Schritt ist es sinnvoll, sich gemeinsam mit anderen Kindertagespflegepersonen oder auch der zuständigen Fachberatung auszutauschen, um unterschiedliche Perspektiven in die konkreten Ableitungen hinsichtlich zu entwickelnder Handlungsstrategien einzubeziehen.

Reflexionsbogen

Die Reflexionen und Ableitungen beziehen sich auf folgenden Öffnungsgrad:

Regelbetrieb

eingeschränkter Regelbetrieb

Notbetrieb

- Welches Thema benötigt besondere Aufmerksamkeit? Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung.

- Welche Herausforderungen ergeben sich bezüglich des zu bearbeitenden Themenkomplexes unter Berücksichtigung des jeweiligen Öffnungsgrades konkret für Ihre pädagogische Praxis?

- Auf welche Ressourcen konnten und können Sie in der aktuellen Situation und/oder vor der Pandemie - mit Blick auf den zu bearbeitenden Themenkomplex - zurückgreifen?

- Auf welche fachlichen Orientierungen und/oder administrativen Vorgaben können pädagogische Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen zur Bearbeitung des Themenkomplexes zurückgreifen?

- Wie kann diesen Herausforderungen begegnet werden – welche Strategien und Maßnahmen wollen wir entwickeln?

wer?	macht was?	bis wann?	was wird benötigt?
------	------------	-----------	--------------------

<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>

In den Workshops wurden zahlreiche Themen von den beteiligten pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen benannt und bearbeitet. Die einzelnen Kapitel der vorliegenden Handreichung bilden eben diese Themen und die Arbeitsergebnisse (aus den unterschiedlichen Projektphasen) ab. Von zentraler Bedeutung sind die Themen kindliche Bedürfnisse und Wohlbefinden wie auch Kindeswohl – beide finden sich im *Kap. 2 Gestaltung von Bildungsgelegenheiten*. Die Orientierung an kindlichen Bedürfnissen ist im professionellen Verständnis pädagogischer Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen verankert. Es ist die Basis für eine kindorientierte pädagogische Praxis und in der gegenwärtigen Diskussion um pädagogische Prozessqualität und deren Weiterentwicklung ein wesentliches Qualitätsmerkmal bzw. Prüfkriterium pädagogischen Handelns. Mit kindlichem Wohlbefinden ist die Annahme verbunden, dass die Wahrnehmung und entwicklungsangemessene Beantwortung bzw. Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse durch pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Voraussetzung dafür ist, dass Kinder mit anderen in Beziehung treten und Bildungs- und Lernerfahrungen sammeln können (Schmitz, 2018, S. 36 f.; Wendewart & Hohmann, 2021, S. 18 ff.). In den Workshops wurde deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen für das Thema Kindeswohl bzw. Wohl des Kindes und in diesem Zusammenhang auch für das Thema Kinderschutz sensibilisiert sind. Dabei liegt hier der Fokus vor allem auf dem familialen Kontext. Wenig berücksichtigt bzw. thematisiert wurde jedoch der institutionelle Kinderschutz, in dessen Kern es darum geht, wie, also durch welche pädagogischen und/oder strukturell-organisatorischen Maßnahmen und Strategien etc., eine kindliche Grenzen wahrende und achtsame pädagogische Praxis sicherzustellen ist (Maywald, 2021). Davon berührt sind grundlegende Fragestellungen wie Partizipation von Kindern, Macht und Verantwortung im Erziehungsprozess – hier vor allem

ein reflexiver Umgang mit Macht und Mächtigkeit von Erwachsenen – und nicht zuletzt geht es um Aspekte einer pädagogischen Grundhaltung, wie auch einer ethisch begründeten pädagogischen Praxis, die unter anderem auf der UN-Kinderrechtskonvention fußt (Prenzel, 2020). Das Nichtbenennen institutionellen Kinderschutzes oder eines entsprechenden Schutzkonzeptes verweist darauf, dass dieses Thema noch nicht systematisch und flächendeckend in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege verankert ist. Diese Tatsache findet ihre Entsprechung in der noch geringen Dichte wissenschaftlicher Veröffentlichungen und wissenschaftlicher Forschungsergebnisse zu diesem Gegenstandsbereich (Epping & Luthardh, 2021). Gleichwohl stellt das Vorhandensein eines Schutzkonzeptes für den institutionellen Kinderschutz und seine Anwendung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen einen wichtigen Impuls für die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität dar.⁴

Auch wenn die pädagogischen Fachkräfte, Kindertagespflegepersonen, Leitungen und Fachberatungen gangbare Lösungen zum Umgang mit den Herausforderungen gefunden sowie zahlreiche Chancen und Ressourcen benannt haben, die sich aus der pandemischen Situation ergaben, die auch unabhängig davon relevant sind, so sind auch kritische Stimmen in den Workshops zu Wort gekommen, die aus Perspektive der beteiligten pädagogischen Fachkräfte, Kindertagespflegepersonen, Leitungen und Fachberatungen zukünftig eine andere Aufmerksamkeit erfahren sollten. Zudem haben die Beteiligten auch Wünsche für die Zukunft geäußert. Diese sollen im Rahmen dieser Handreichung ebenfalls ihren Platz finden, wenn auch nur fragmentarisch, da sie im Bereich der Kontextqualität und somit auf Ebene der Steuerung des Systems Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung relevant sind,⁵ wobei sich hier Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege durchaus unterscheiden.

⁴ Das Thema institutioneller Kinderschutz erfährt zunehmend mehr Beachtung. Gleichzeitig stellt sich aber die Frage, wie ein Schutzkonzept für institutionellen Kinderschutz erarbeitet werden kann. Beispielhaft sei hier auf das Praxishandbuch institutioneller Kinderschutz des Trägers FiPP e.V. (Berlin) hingewiesen. In diesem Praxishandbuch wird einerseits das Vorgehen zur partizipativen Entwicklung eines Schutzkonzeptes auf Trägerebene illustriert und andererseits das Endprodukt: ein Schutzkonzept für institutionellen Kinderschutz vorgelegt (FiPP e.V. (Hrsg.), (2021). Institutioneller Kinderschutz: Das partizipative Schutzkonzept (Praxishandbuch)).

⁵ Allerdings – und darauf soll explizit hingewiesen werden – kann an dieser Stelle keine differenzierte qualitative Analyse und Darstellung der Einzelaussagen bzw. Gruppengespräche aus den drei Workshopphasen erfolgen. Die einzelnen Aussagen wurden mit Blick auf ihre Nützlichkeit und Relevanz im Kontext der Handreichung ausgewertet und integriert.

Fachberatung hat eine zentrale Funktion im Kontext der Weiterentwicklung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, bieten sie flächendeckend Beratungs- und Unterstützungsleistungen an. Dabei begleiten die am Projekt beteiligten Fachberatungen für Kindertageseinrichtungen zwischen zwölf und 70 Einrichtungen und Fachberatungen im Bereich Kindertagespflege ca. 120 Kindertagespflegestellen. Punktuell erweitert sich die Zahl der zu begleitenden Kindertagespflegepersonen um weitere ca. 30 Ersatztagespflegestellen. Auch wenn diese Zahlen nicht repräsentativ sind, machen sie dennoch ein Problem deutlich. So empfehlen Preissing, Berry & Gerszonowicz (2016), dass Fachberatungen im Bereich Kindertageseinrichtung maximal 20 Einrichtungen und im Bereich Kindertagespflege maximal 40 Tagespflegepersonen begleiten sollten. Mit Blick auf die Kontextqualität ist in diesem Zusammenhang zu prüfen, inwieweit die Zahl der Begleitung reduziert werden kann. Neben der Anzahl spielen auch die regionalen Einzugsbereiche eine entscheidende Rolle. In diesem Zusammenhang haben die Fachberatungen hervorgehoben, dass digitale und/oder telefonische Beratungs- und Unterstützungsangebote für sie eine gute Möglichkeit darstellen, um die unterschiedlichen Anfragen und Bedarfe angemessen zu bearbeiten. Gleichzeitig stellen sie aber heraus, dass digitale und/oder telefonische Angebote die persönliche Beratung und Unterstützung in den einzelnen Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflegestellen nicht ersetzen können. Die Arbeit vor Ort ist und bleibt unverzichtbarer Bestandteil fachlicher Beratung, die auf einer vertrauensvollen Beziehung basiert. Vor diesem Hintergrund wünschen sich die Fachberatungen, dass digitale und telefonische Beratungs- und Unterstützungsleistungen auch zukünftig abrechenbar sind.

Ich würde gerne einen Job haben, wo ich nicht so viel Auto fahren müsste [...]. Ich möchte nicht komplett auf Beratungen vor Ort verzichten, das auf gar keinen Fall, aber diese Menge und Masse, mit den Entfernungen, die ich hatte [...], ist einfach mal 200 km entfernt [...], das finde ich für meine Stelle einen Riesengewinn. [...] Ich denke, dass das Digitale in vielen Bereichen uns auch hilft, gerade hinsichtlich dieser regionalen Geschichten. [...] Sonst sahen sich die Leitungen aus meinem Verbund nicht. Jetzt gebe ich drei Termine an und die Leitungen können sich einloggen, wann sie wollen. Die Gruppen mischen sich und die Leitungen gucken über den Tellerrand hinaus, das finde ich auch einen Gewinn.

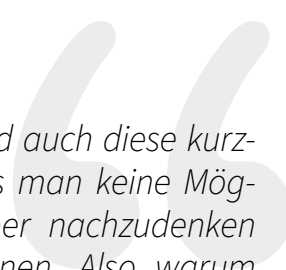
Was sowohl von Kindertagespflegepersonen als auch von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (einschließlich Leitungen) als besonders herausfordernd bewertet wurde, waren die kurzfristigen Bekanntgaben von neuen Verordnungen, die im Grunde wenig Zeit für eine rechtskonforme und gleichzeitig pädagogisch angemessene Umsetzung ließen. Hier sehen alle Beteiligten einen wichtigen Veränderungsbedarf, um eine höhere Planungssicherheit zu erhalten.

Im Sinne einer kritisch reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorgehen sollen hier zwei Aspekte benannt werden, die im Rahmen des Projektes keine Berücksichtigung gefunden haben.⁶

⁶ Beide Aspekte konnten aufgrund des zeitlichen Rahmens des Projektes nicht berücksichtigt werden.

Zum einen geht es um die Trägerperspektive, die zwar teilweise – je nach Stellenprofil – von Fachberatungen mit übernommen wird. Eine explizite Berücksichtigung der Trägerperspektive fehlt jedoch, wenngleich sie auf der Ebene der Kontextqualität im Sinne einer Steuerungsfunktion im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung unerlässlich ist.

Zum anderen fehlt die ausdrückliche Beachtung der Kinderperspektive, die gerade im Zusammenhang mit dem besonders hervorgehobenen Thema Kindeswohl und Kinderschutz von zentraler Bedeutung ist, geht es doch um Fragen der Partizipation, Autonomie und sozialer Eingebundenheit. Die systematische Berücksichtigung der Kinderperspektive ist somit eine Zielstellung, die es zukünftig konsequent umzusetzen gilt.



Was mir nicht gefallen hat, sind auch diese kurzfristigen Entscheidungen. Dass man keine Möglichkeit hatte, großartig drüber nachzudenken oder zu organisieren, zu planen. Also warum muss ich erst Freitag entscheiden, was Montag passiert. Also das war für mich die größte Hürde, weil die Eltern stürzen auf einen ein, man selber will wissen, wie es weitergeht. [...] Also das fand ich für mich persönlich am schwierigsten.

7.2 Datenschutz in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Beate Naake)

7.2.1 Datenschutzrechtliche Grundlagen

Durch die Betreuung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflege gehen Einrichtungsträger und pädagogische Fachkräfte ein besonderes Vertrauensverhältnis mit den Familien ein. Der Abschluss eines Betreuungsvertrages, aber auch die pädagogische Arbeit mit Kindern bringen es mit sich, dass personenbezogene Daten der betreuten Kinder, deren Familien und ggf. weiterer Menschen, z.B. abholberechtigter Personen bekannt werden. Diese Daten genießen durch Gesetze einen besonderen Schutz (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MfKJS], 2019, S. 11). Die Erhebung und Weitergabe von Daten für pädagogische Einrichtungen ist gesetzlich festgelegt und in verschiedenen Datenschutzgesetzen geregelt (Jares & Huchler, 2019, S. 110). Für kommunale Einrichtungen gelten die DSGVO, SächsDSG und Regelungen im SGB X und VIII direkt. Für Einrichtungen in privater Trägerschaft gelten die DSGVO und das BDSG. Regelungen des SGB VIII gelten für freie Träger der Jugendhilfe, also private Träger, nicht unmittelbar. Im Rahmen von vertraglichen Vereinbarungen ist vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe sicherzustellen, dass die gesetzlichen Vorgaben zum Schutz personenbezogener Daten in entsprechender Weise gewährleistet werden, vgl. § 61 Abs. 3 SGB VIII (Wiesner & Mörsberger, 2015, SGB VIII § 61 Rn. 8). Von besonderer Bedeutung ist unter pandemischen Bedingungen das Aufrechterhalten des Kontakts zwischen Kindern und ihren Eltern sowie den pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen, vor allem, wenn kein Anspruch auf Notbetreuung besteht. Auch dieses Kontakthalten unterliegt datenschutzrechtlichen Bestimmungen. Besondere Rechtfertigungen zur Datenweitergabe im Fall von Kindeswohlgefährdungen thematisiert dieser Abschnitt nicht. Die Ausführungen beleuchten vielmehr die Normen der DSGVO, die im Rahmen von Betreuungsverträgen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege zu beachten sind.

Grundsätzlich gilt das Recht auf informationelle Selbstbestimmung eines jeden Menschen. Dieses besagt,

dass jede bzw. jeder entscheiden kann, welche personenbezogenen Daten erhoben werden und in welcher Art und Weise diese verarbeitet werden dürfen (MfKJS BW 2019, S. 6).

Art. 4 Nr. 1 DSGVO definiert personenbezogene Daten als alle Informationen, die sich auf eine identifizierte oder identifizierbare natürliche Person beziehen; als identifizierbar wird eine natürliche Person angesehen, die direkt oder indirekt, insbesondere mittels Zuordnung zu einer Kennung wie einem Namen, zu einer Kennnummer, zu Standortdaten, zu einer Online-Kennung oder zu einem oder mehreren besonderen Merkmalen, die Ausdruck der physischen, physiologischen, genetischen, psychischen, wirtschaftlichen, kulturellen oder sozialen Identität dieser natürlichen Person sind, identifiziert werden kann.



„Personenbezogene Daten sind letztlich alle Informationen, die sich Personen – also Kindern, Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – zuordnen lassen. Dazu gehören nicht nur das Geburtsdatum, der Name und die Anschrift, sondern auch Beobachtungen, die die Erzieherin oder der Erzieher in Berichten festhält. Auch wertende Aussagen (z.B. zur Schulbereitschaft und Schulfähigkeit) oder Fotos und Videoaufzeichnungen enthalten personenbezogene Daten.“ (MfKJS BW 2019, S. 11)

Als besonders schützenswürdige Daten bestimmt der Gesetzgeber Gesundheitsdaten und definiert sie in Art. 4 Nr. 15 DSGVO als personenbezogene Daten, die sich auf die körperliche oder geistige Gesundheit einer natürlichen Person, einschließlich der Erbringung von Gesundheitsdienstleistungen, beziehen und aus denen Informationen über deren Gesundheitszustand hervorgehen. Es handelt sich um besondere Kategorien personenbezogener Daten, deren Verarbeitung einer speziellen Rechtfertigung bedarf. Sämtliche Erkrankungen eines Kindes, aber beispielsweise auch Fehlsichtigkeit und Schwerhörigkeit, gehören zu seinen Gesundheitsdaten und genießen im Rahmen der geschützten personenbezogenen Daten einen besonderen Schutz (Paal & Pauly, 2021, DSGVO Art. 4 Rn. 106-110). Fotos, die z.B. ein Hörhilfsmittel eines Kindes abbilden, offenbaren damit Gesundheitsdaten dieses Kindes.

Um personenbezogene Daten zu verarbeiten, d.h. Daten zu erfassen, auf lange Zeit zu sichern, weiterzugeben, zu löschen oder Ähnliches, erfordert es die Erfüllung von gesetzlichen Voraussetzungen bzw. die Einwilligung der Personensorgeberechtigten (Federrath & Hautumm-Grünberg, 2018, S. 11).

Das Gesetz regelt in Art. 5 DSGVO für die Verarbeitung personenbezogener Daten verschiedene Grundsätze, die beachtet werden müssen und von denen einige hier skizziert werden (Federrath & Hautumm-Grünberg, 2018, S. 13):

Grundsatz der Zweckbindung

Falls personenbezogene Daten genutzt bzw. weitergegeben werden, darf dies nur zum Zweck der Erhebung erfolgen, weshalb dieser schon vor der Datenerfassung dargelegt werden muss. Nach Verwendung der Daten bzw. wenn diese aufgrund eines erfüllten Zwecks nicht mehr notwendig sind, müssen die personenbezogenen Daten gelöscht werden (ebd.), soweit nicht Tatbestände vorliegen, die eine weitere Speicherung rechtfertigen. Falls personenbezogene Daten an andere Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen, Grundschulen, medizinische Institutionen oder Ähnliche übermittelt werden, bedarf es der Einwilligung der Personensorgeberechtigten, wenn keine vorrangige gesetzliche Erlaubnis zur Weitergabe existiert (Jares & Huchler, 2019, S. 111). Regelungen im Infektionsschutzgesetz (IfSG) erlauben beispielsweise die Datenweitergabe, wenn meldepflichtige Krankheiten auftreten.

Grundsatz der Transparenz

Grundsätzlich gilt das Recht auf informationelle Selbstbestimmung. Dieses besagt, dass jeder das Recht hat zu entscheiden, welche Daten in welcher Art und Weise verarbeitet werden dürfen (MfKJS BW 2019, S. 6). Für den Datenschutz in einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle bedeutet das, die Verarbeitung der personenbezogenen Daten möglichst transparent zu gestalten, damit eine Mitbestimmung seitens der Eltern gewährleistet werden kann (Federrath & Hautumm-Grünberg, 2018, S. 13; Paal & Pauly, 2021. DS-GVO Art. 5 Rn. 13-16).

Grundsatz der Direkterhebung

Wenn personenbezogene Daten erhoben werden, müssen diese direkt bei dem Kind bzw. dessen Eltern erfasst werden. Datenerhebung über dritte Personen oder Institutionen ist ohne die Kenntnis der betroffenen Person grundsätzlich nicht erlaubt (ebd.).

Rechtfertigung der Datenverarbeitung

Neben den zu beachtenden Grundsätzen der Datenerhebung müssen für den gesetzeskonformen Umgang mit personenbezogenen Daten nach Art. 6 DSGVO bestimmte Voraussetzungen vorliegen, die eine Verarbeitung rechtfertigen. Der Text führt nur die für Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen relevanten Rechtfertigungen auf, wobei der Schwerpunkt auf dem Tatbestand der Einwilligung liegt, weil diese im Zusammenhang mit der Kontaktaufnahme während der Pandemie eine besondere Rolle spielt. Wenn personenbezogene Daten in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen verarbeitet werden, müssen diese die eine im Gesetz genannte Bedingung erfüllen:

- zur Erfüllung einer rechtlichen Verpflichtung bzw. wenn eine gesetzliche Grundlage vorliegt, die dies ausdrücklich erlaubt, entsprechend Art. 6 Abs. 1 c DSGVO,
- zum Zweck der Durchführung des Vertrages nach Art. 6 Abs. 1 S. 1 b DSGVO, somit für die Erfüllung des Betreuungsvertrages durch die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle erforderlich sowie
- es liegt eine Einwilligung der betroffenen Person – in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestelle der Eltern bzw. Personensorgeberechtigten – vor, Art. 6 Abs. 1 S. 1a DSGVO.

Das bedeutet, falls in einer pädagogischen Einrichtung Daten verarbeitet werden, muss ein im Gesetz benannter Grund die Verarbeitung rechtfertigen. So ist die Verarbeitung der für die Erfüllung des Vertrages erforderlichen Daten gerechtfertigt. Dazu gehören mindestens Name und Geburtsdatum des zu betreuenden Kindes, damit überprüft werden kann, ob ein Anspruch auf frühkindliche Förderung dieses Kindes überhaupt besteht. Für die Verarbeitung dieser Daten zum Zweck der Vertragserfüllung ist dann keine Einwilligung der Personensorgeberechtigten notwendig. Zu den für die Vertragserfüllung

notwendigen Daten gehören Grundinformationen rund um das Kind wie Name, Datum der Geburt, Wohnadresse, (Notfall-) Kontaktdaten oder Liste der Abholberechtigten (Paal & Pauly, 2021. DS-GVO Art. 6 Rn. 13-15). Auch gesundheitsbezogene Daten wie chronische Krankheiten, Allergien, oder Ähnliches gehören dazu (Federrath & Hautumm-Grünberg, 2018, S. 12). Dabei soll die Datenmenge möglichst klein gehalten werden.

Eine weitere Rechtfertigung der Datenverarbeitung ist gegeben, wenn eine gesetzliche Grundlage die Verarbeitung erlaubt. Das ist beispielsweise für meldepflichtige Krankheiten und den Masernimpfstatus im Infektionsschutzgesetz normiert.

Ist eine Datenverarbeitung nicht auf eine dieser beiden Gründe zu stützen, kommt für Betreuungsverhältnisse maßgeblich die Einwilligung als Rechtfertigung in Betracht. So bedürfen etwa Fotoaufnahmen oder Entwicklungs- und Bildungsdokumentationen (Jares & Huchler 2019, S. 110) einer elterlichen Einwilligung, weil Fotodokumentationen weder für die Erfüllung des Betreuungsvertrages notwendig sind, noch es eine gesetzliche Grundlage für die Aufnahmen gibt. Auch die in diesem Kapitel besonders zu beleuchtenden Maßnahmen der Kontaktaufnahme zu Eltern und Kindern durch neue Medien gehören nicht unmittelbar zur Vertragserfüllung. Daher müssen die Eltern in diese Maßnahmen einwilligen. Bedingungen, die für eine wirksame Einwilligung notwendig sind, regelt Art. 7 DSGVO. So hat die Einwilligung freiwillig zu erfolgen, kann jederzeit für die Zukunft widerrufen werden und es muss ein Nachweis über die Einwilligung geführt werden können, so dass sich die Schriftform für eine Einwilligung anbietet.

Um den gesetzlichen Vorgaben der DSGVO zu genügen, muss die Bildungseinrichtung ein Verzeichnis anlegen, worin alle Verarbeitungstätigkeiten, d.h. alle Vorgänge und Prozesse der Verarbeitung von personenbezogenen Daten, dokumentiert werden. Darüber hinaus muss das Verzeichnis den Zweck der Datenverarbeitung sowie deren Rechtsgrundlage und die verschiedenen Kategorien der verarbeitenden Daten beinhalten (vgl. Art. 30 DSGVO). Datenschutz bzw. Datensicherheit ist ein sehr komplexes Thema für Bildungseinrichtungen bzw. deren Träger. Daher muss die Kindertageseinrichtung eine

Datenschutzbeauftragte bzw. einen Datenschutzbeauftragten festlegen. Für Kindertagespflegstellen ist dies in dieser Form nicht vorgesehen. Die Kontaktdaten (z.B. E-Mail-Adresse oder Telefonnummer) des bzw. der Datenschutzbeauftragten müssen die pädagogischen Einrichtungen auf ihrer Website veröffentlichen. In diesem Zuge sollte geprüft werden, ob die Datenschutzerklärung auf der Website den aktuellen Datenschutzregelungen entspricht. Laut Informationspflicht der DSGVO muss die Website darüber hinaus die oben genannten Verarbeitungszwecke, deren Rechtsgrundlage, sowie die Empfangenden bzw. Kategorien der Empfangenden beinhalten. Sollte die Website durch einen externen Dienstleister betrieben werden, muss dieser ebenfalls aufgeführt werden. Die Dauer der Speicherung von personenbezogenen Daten sowie die Kriterien für deren Festlegung müssen ebenfalls auf der Website erläutert werden (Emmerich, 2018, S. 30f).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Verarbeitung von personenbezogenen Daten in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegstellen an einen Zweck gebunden sein müssen, d.h. es muss eine gesetzliche Verpflichtung, eine Notwendigkeit für den Betrieb der Einrichtung oder eine Einwilligungserklärung der Personensorgeberechtigten vorliegen (Jares & Huchler, 2019, S. 111). Wenn Daten an dritte Personen oder Institutionen übermittelt werden, bedarf es ebenso einer gesetzlichen Grundlage bzw. des Einverständnisses der Eltern (ebd.).

Im Folgenden wird näher auf die datenschutzrechtlichen Grundlagen eingegangen, welche auf Grund der veränderten Lebens- und Arbeitsbedingungen durch die COVID-19-Pandemie verstärkt die pädagogische Arbeit in einer Kindertageseinrichtung bzw. von Kindertagespflegepersonen beeinflusst haben. Das Ende des Kapitels bilden verschiedene Vorlagen für datenschutzrechtliche Einwilligungserklärungen, welche in den unterschiedlichen Fällen von Datenerhebungen bzw. -verarbeitungen benötigt werden könnten.

7.2.2 Datenschutzrechtliche Hinweise für das Versenden von Daten per E-Mail

Eine Möglichkeit, um mit Eltern in Kontakt zu bleiben, wenn während einer Pandemie kein direktes Gespräch realisierbar ist, besteht in der Kontaktaufnahme der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflegestelle per E-Mail. Auch für diese Form der Kommunikation gilt das Datenschutzrecht und die Beachtung einiger Richtlinien.

Voraussetzung ist, dass eine Einwilligungserklärung der Eltern für diesen Informationsweg vorliegt (Verlag Pro Kita, 2020). Die E-Mail darf außerdem nur während der Dauer des Betreuungsverhältnisses versendet werden (Betriebliche Datenschutzstelle Bistum Speyer, 2019, S. 3). Liegt keine Einverständniserklärung vor, müssen die Eltern in Papierform oder bei hinterlegter Telefonnummer telefonisch kontaktiert werden (Verlag Pro Kita, 2020).

Beim Versenden von E-Mails muss darauf geachtet werden, dass Inhalt und Anhang sowie die E-Mail-Adressen, also die personenbezogenen Daten, nicht in die Hände Dritter gelangen dürfen (Becker & Fetzer, 2019). Einrichtungen sind dazu angehalten, während der Verarbeitung von Daten einen größtmöglichen Schutz zu bieten bzw. Risiken durch den Zugriff von Externen zu minimieren (Bayerisches Landesamt für Datenschutzaufsicht, 2020, S. 1).

Hinweise über das Versenden von Daten über einen E-Mail-Verteiler

Beim Versenden von Daten über einen E-Mail-Verteiler muss beachtet werden, dass die E-Mails über die Funktion Blind carbon copy versendet werden. Dafür müssen die Empfängerinnen bzw. Empfänger unter dem Feld BCC eingetragen werden (Hagen, 2018). Diese Funktion des E-Mail-Programms macht es möglich, eine E-Mail als Kopie an viele Empfängerinnen und Empfänger zu versenden, ohne dass die weiteren Empfängerinnen und Empfänger des Verteilers dem einzelnen Empfänger sichtbar sind (Hoepner, 2015).

Mit der Bekanntgabe ihrer E-Mail-Adressen äußern Eltern ihre Bereitschaft, auf diesem Weg mit der Einrichtung zu kommunizieren. Wären für alle Eltern sämtliche E-Mail-Adressen einsehbar, ist das datenschutzwidrig,

weil nicht von der Einwilligung umfasst (Hagen, 2018). Sollten Eltern untereinander per E-Mail kommunizieren wollen, stellt dies - nach Einwilligung und Absprache - kein datenschutzrechtliches Problem dar (ebd.).

Um vorzubeugen, dass die E-Mail an unbekannte, einrichtungsferne Personen weitergeleitet wird, sollte in jeder E-Mail der Hinweis enthalten sein, dass eine unerlaubte Weitergabe der E-Mail Schadenersatzansprüche zur Folge haben kann (Betriebliche Datenschutzstelle Bistum Speyer, 2019, S. 3).

Welche Informationen können auf diesem Weg (BCC) versendet werden?

Der E-Mail-Verteiler dient vorrangig dazu, allgemeine Informationen an die Eltern zu versenden, wie beispielsweise einen Elternbrief (Verlag Pro Kita, 2020). Darunter zählen Auskünfte über aktuelle und zukünftige Termine der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagesstelle betreffend, Neuheiten oder Veränderungen im pädagogischen Alltag, anonymisierte Informationen über aktuelle Krankheiten bzw. hygienische Hinweise, neue allgemeinverfügbare Auflagen im Rahmen einer Pandemie, die beim Besuch bzw. Betreten der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagesstelle beachtet werden müssen oder Ähnliches.

Welche Informationen dürfen nicht über den E-Mail-Verteiler versendet werden?

Personenbezogene Daten dürfen in diesen Rund-E-Mails nicht genannt werden. Das sind unter anderem:

- Informationen zu Erkrankungen von bestimmten Personen,
- Namen von Personen (außer es wurde abgesprochen: „Wenden Sie sich an Frau/Herrn...“),
- Persönliche (private) Daten und
- Kontaktdaten (Adresse, Telefonnummer usw.) von Personen.

Auch beispielsweise Zahlungserinnerungen an einzelne Eltern aufgrund von Rückständen von verschiedenen Kosten dürfen nicht per E-Mail-Verteiler versendet werden.

Hinweise beim Aufnehmen und digitalen Versenden von Fotos

Bei der Aufnahme von Fotografien ist es ebenfalls notwendig, die Persönlichkeitsrechte und personenbezogenen Daten der Kinder zu wahren (Jares & Huchler, 2019, S. 6). Vor der ersten Aufnahme muss eine unterschriebene Einwilligungserklärung der Eltern schriftlich vorliegen, Art. 7 DSGVO. Meistens wird diese bereits zu Beginn der Betreuungszeit mit dem Betreuungsvertrag von den Eltern erteilt. Zu beachten ist, dass diese Einwilligungserklärung zur Aufnahme von Fotos freiwillig ist. Die Erklärung muss datenschutzrechtskonform formuliert sein (Jares & Huchler, 2019, S. 7). Außerdem haben die Eltern das Recht, ihre Einwilligung jederzeit zurückzunehmen (ebd., S. 8). Abzufragen ist, ob die Eltern auch einwilligen, dass ihr Kind mit anderen Kindern gemeinsam auf einem Foto zu sehen ist und die Familie des anderen Kindes auch das Foto erhalten darf.

Versenden per E-Mail

In Zeiten von Pandemien kann es hilfreich sein, den Eltern Fotos, kurze Geschichten sowie Informationen ihrer Kinder per E-Mail zu übermitteln, da das Tür- und Angelgespräch durch das Bringen und Abholen der Kinder an der Eingangstür häufig erschwert wird oder nicht stattfinden kann. Diese E-Mails beinhalten somit personenbezogene Daten des Kindes und seiner Eltern. Bei dem Versenden derartiger E-Mails besteht die Möglichkeit, die angehängten Dokumente mit einem Kennwort zu versehen oder eine verschlüsselte Zipdatei zu verwenden, um die Möglichkeit des Zugriffs von Extern auf ein Minimum zu reduzieren (Becker & Fetzer, 2019). Kennwörter für die Dateien müssen in einer separaten E-Mail übermittelt werden. Alternativ wird bei der Versendung sensibler Daten eine End-zu-End-Verschlüsselung empfohlen (Emmerich, 2018, S. 31). Dies setzt jedoch voraus, dass zum Versenden eine offizielle, einrichtungsbezogene E-Mail-Adresse verwendet wird und auch die Empfänger entsprechende Mailadressen eingerichtet haben – Voraussetzungen, über die Einrichtungen, Kindertagespflegestellen und Familien nur selten verfügen.

Versenden per Messenger Dienst

Die heutzutage vielfach privat verwendeten Messenger Dienste, wie beispielsweise WhatsApp etc. sind für das Versenden von Fotos an die Eltern oder den Informationsaustausch nicht zulässig (Der Landesbeauftragte für den Datenschutz und die Informationsfreiheit Rheinland-Pfalz, 2018, S. 2). Messenger Dienste, die üblicherweise privat genutzt werden, verarbeiten und speichern Daten i.d.R. außerhalb der EU. Die in der EU geltenden Datenschutzstandards können somit nicht eingehalten werden, da der Zugriff von Externen auf die übermittelten Daten nicht überprüft oder kontrolliert werden kann. Zudem lesen die meisten Messenger Dienste häufig die Adressbücher der Nutzerinnen und Nutzer aus und können somit auf alle personenbezogene Daten, wie Namen, Telefonnummer, E-Mail-Adressen, Geburtstage u.v.m. im Adressbuch der Nutzerin bzw. des Nutzers zugreifen. An wen oder welche Unternehmen diese Informationen gelangen, kann nicht nachvollzogen werden. „Aus datenschutzrechtlicher Sicht liegt bereits darin ein regelmäßiger nicht erlaubter Zugriff auf personenbezogene Daten nach Artikel 4 Nr. 1 DSGVO. Die Weitergabe von Daten ohne Einwilligung ist nach Artikel 6 der DSGVO grundsätzlich verboten.“ (Landschaftsverband Rheinland & Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 2020, S. 36). Das geltende Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung (jede Person hat das Recht, über die Preisgabe ihrer personenbezogenen Daten selbst zu entscheiden) kann bei der Nutzung von Messenger Diensten nicht allumfassend garantiert werden (Landschaftsverband Rheinland & Landschaftsverband Westfalen-Lippe 2020, S. 36). Das Verwenden von Messenger Diensten ist somit für pädagogische Einrichtungen nicht zu empfehlen, da Schadensersatzansprüche der Betroffenen und Bußgelder gemäß der DSGVO gegenüber Tageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen geltend gemacht werden können (ebd.). Anders ist es bei Messenger Diensten europäischer Anbieter, die Ende-zu-Ende Verschlüsselungen verwenden, welche Adressbücher nicht auslesen und im besten Fall nicht einmal die Telefonnummer benötigen, wie beispielweise ginlo, wire, Signal oder Threema. Doch auch hierbei bleibt zu beachten, dass die sensiblen personenbezogenen Daten der Kinder und Eltern,

zum Schutz der Familien und der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, unter keinen Umständen auf privaten Handys der pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen gespeichert sein dürfen. Es müssten somit von der Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle dienstliche mobile Endgeräte angeschafft werden, deren Einstellungen die höchsten Sicherheitsstandards erfüllen.

In jedem Fall bleibt die Frage offen, inwieweit es Eltern zugemutet werden kann, eine meist kostenpflichtige App zum Datenaustausch mit der Einrichtung bzw. der Kindertagespflegestelle zu nutzen. Außerdem gilt es zu bedenken, dass dadurch einige Familien von der Teilhabe ausgeschlossen werden könnten.

Das Verwenden von Messenger Diensten bleibt somit aus verschiedenen Gesichtspunkten fragwürdig.

7.2.3 Datenschutzrechtliche Hinweise für Videokonferenzen

In Zeiten der Pandemie kann es hilfreich sein, Videokonferenzen mit Kindern, Eltern, pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflege oder auch der Fachberatung abzuhalten und somit beispielsweise Entwicklungsgespräche, digitale Begegnungen mit den Kindern oder Dienstberatungen durchzuführen.

Die am häufigsten genutzten Konferenzplattformen WhatsApp und Zoom entsprechen nicht den Richtlinien der Datenschutzgrundverordnung und sind somit nicht zulässig. Die Daten der Nutzerinnen und Nutzer werden bei diesen Plattformen verarbeitet und ausgewertet. Der Server darf sich außerdem aufgrund der DSGVO nicht außerhalb Europas befinden (NEKED, 2021, S. 1 f.). BigBlueButton ist datenschutzrechtlich ebenfalls unsicher, bietet allerdings mit dem bbbserver.de eine sichere Alternative. Des Weiteren werden Nextcloud Talk, welche allerdings kostenpflichtig ist, und Jitsi Meet datenschutzrechtlich für Videokonferenzen empfohlen, da die Konferenzen hierbei über die eigenen Server laufen und nicht über die des Anbieters (Nöchel, 2021).

Hinweise zum digitalen Austausch über Onlineplattformen

Sollte eine **Aufnahme** der Konferenz zwingend notwendig sein, so muss diese Aufzeichnung lokal abgespeichert werden. Das bedeutet, dass die Aufnahme außerhalb des Videokonferenz-Tools abgespeichert

wird und nach Erreichung des Zwecks zu löschen ist. Vor Beginn der Aufnahme muss eine schriftliche Einverständniserklärung von den beteiligten Eltern, Kindern¹ und pädagogischen Fachkräften eingeholt werden. Die Teilnehmenden müssen ebenfalls darüber informiert werden, sobald die Aufnahme beginnt (und endet).

Der Aspekt zur Nutzung von **Zugangsbeschränkungen** umfasst sowohl einen durch ein Passwort gesicherten Zugang zu den Meetings oder alternativ auch das Einrichten eines sogenannten Warteraumes, in welchen die Teilnehmenden erst durch die Bestätigung des Hosts eintreten können. Somit wird das Eintreten von unerwünschten Personen umgangen und stellt ebenso einen zur Einhaltung des Datenschutzes förderlichen Aspekt dar.

Des Weiteren sollte auf die **Trackingfunktion** verzichtet werden. Trackings umfassen beispielsweise Funktionen, die den Aktivitätsstatus der Teilnehmenden prüfen oder die es erlauben, geöffnete Programme der Teilnehmenden zu erkennen.

Funktionen, wie das Teilen des Bildschirms, sollten auf der Plattform ebenfalls individuell anpassbar und nur durch Zustimmung des Hosts freigegeben sein. Sogenannte Blur-Möglichkeiten spielen für die Auswahl des Anbieters zur Durchführung von digitalen Meetings ebenfalls eine wichtige Rolle. Mit dieser Blur-Funktion lassen sich die Hintergründe abändern, um den eigenen Raum im Hintergrund nicht zu zeigen.

Um die personenbezogenen Daten der Teilnehmenden zu schützen, ist es notwendig, die Kamera und das

¹ Die Eltern der Kinder müssen ihr Einverständnis geben und auch die Kinder sollten im besten Fall ihr mündliches Einverständnis geben dürfen.

Mikrofon auszuschalten, sobald eine außenstehende Person den digitalen oder realen Raum betritt (Die Landesbeauftragte für den Datenschutz Niedersachsen. (2020). Fragen und Antworten zu Videokonferenzsystemen (August 2020).) Darüber hinaus müssen die Teilnehmenden darüber informiert werden, dass sie unter keinen Umständen Video oder Tonaufnahmen der digitalen Besprechung machen dürfen (d.h. keine Screenshots oder sonstige Aufnahmen von Bild und Ton).

Videokonferenzen

Videokonferenzen mit Kindern

Während der Pandemie durften viele Kinder die Einrichtung nicht mehr betreten und wurden zuhause betreut. Damit der Kontakt zwischen den pädagogischen Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und den Kindern, die keinen Anspruch auf Notbetreuung haben, nicht vollständig abbricht, können gemeinsam mit den in der Einrichtung anwesenden Kindern digitale Begegnungen ermöglicht werden. Nur datenschutzkonforme Programme sollten zum Einsatz kommen. Es ist in jedem Fall im Vorhinein zu prüfen, ob die Eltern mit einem digitalen Austausch ihrer Kinder überhaupt einverstanden sind. Die Eltern müssen dies schriftlich bestätigen. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls notwendig zu erfahren, ob die Familien über

die technischen Voraussetzungen verfügen. Falls Bild- oder Tonaufnahmen des digitalen Treffens gemacht werden sollen, ist dafür ebenfalls das Einverständnis der Eltern einzuholen. Die Kinder sollten außerdem das Recht haben, selbst über Aufnahmen entscheiden zu dürfen.

Videokonferenzen mit Eltern

Ähnliches gilt für die Durchführung von Entwicklungsgesprächen in digitalem Format mit den Eltern oder Elternabenden im Onlineformat. In jedem Fall müssen die Eltern über die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen vom digitalen Austausch informiert und eine freiwillige schriftliche Einverständniserklärung eingeholt werden. Wenn Eltern ihre Zustimmung nicht erteilen oder evtl. nicht über die technischen Möglichkeiten verfügen, an einem digitalen Gespräch teilzunehmen, ist dies zu akzeptieren. Dann müssen andere Wege in Betracht gezogen werden (z.B. Telefonat oder E-Mail).

Videokonferenzen unter den pädagogischen Fachkräften

Während der Pandemie haben viele pädagogische Fachkräfte im Homeoffice gearbeitet. Außerdem war die Teilnehmendenzahl für Dienstberatungen oder Teamsitzungen begrenzt. Deswegen kann es sinnvoll sein, mit dem pädagogischen Team Videokonferenzen durchzuführen.

7.2.4 Datenschutzrechtliche Hinweise für das Veröffentlichen von einrichtungsspezifischen/selbstgedrehten Videos

Beachtung von Urheberrechten bei der Wiedergabe

Grundsätzlich werden Werke der Kunst, Musik und Literatur durch das Urheberrecht geschützt. Daher muss für die Nutzung von Filmen, Musikaufnahmen, Noten, Texten oder Ähnlichem die Person um Erlaubnis gefragt werden, welche die gesetzliche Erlaubnis über das Werk besitzt (Urheberin bzw. Urheber oder Rechteinhabenden, z.B. GEMA). Die Nutzung beinhaltet dabei all das, was den reinen Konsum eines Wer-

kes überschreitet. Beispielsweise das Kopieren eines Buchausschnitts oder das Zeigen eines Films außerhalb des privaten Rahmens. Prinzipiell besteht das Urheberrecht an einem Werk bis 70 Jahre nach dem Tod der Urheberin oder des Urhebers. Danach wird das Werk gemeinfrei und darf damit von jedem frei genutzt werden. Nach dem Tod der Urheberin oder des Urhebers muss die Erlaubnis von den Erben oder Erbinnen bzw. anderer Rechteinhabenden eingeholt werden (BiSS-Trägerkonsortium, 2018, S. 4). Das gilt so

lange, bis das Werk gemeinfrei geworden ist.

Im Urheberrecht existieren für Bildungszwecke bestimmte Sonderregeln. Paragraf 60a des Urheberrechtsgesetzes gestattet die Nutzung von Werken in Unterricht sowie Lehre. Die Nutzung darf dabei aber keinen kommerziellen Zweck verfolgen (ebd.). Daher haben „frühkindliche Bildungseinrichtungen, Schulen, Hochschulen sowie Einrichtungen der Berufsbildung oder der sonstigen Aus- und Weiterbildung“ (BiSS-Trägerkonsortium 2018, S. 5) das Recht, bis zu 15 Prozent eines bereits veröffentlichten Werkes zu vervielfältigen, verbreiten, öffentlich zugänglich zu machen oder in sonstiger Art öffentlich wiederzugeben (Schricker, Loewenheim & Stieper, 2020, UrhG § 60a Rn. 7, 89).

Urheberrecht in der Praxis

Die nachfolgenden Nutzungen für den Bildungsbereich sind ohne Zustimmung des Rechteinhabenden erlaubt, jedoch nicht kostenfrei. In Schulen sowie in anderen öffentlichen Bildungseinrichtungen sind die Kulturministerien der Länder dafür verantwortlich, eine Gebühr an die betreffende Verwertungsgesellschaft (GEMA, VG Bild-Kunst oder VG Wort) für die Nutzung der Werke zu zahlen. Für alle anderen Bildungseinrichtungen existiert meist ein Rahmenvertrag mit dem jeweiligen Träger (BiSS-Trägerkonsortium, 2018, S. 6).

Film- und Musikaufnahmen dürfen in der geschlossenen Gruppe vergütungsfrei vorgeführt werden. Eine Lizenz der Rechteinhabenden ist erst bei öffentlicher Wiedergabe (beispielsweise bei öffentlichen Veranstaltungen und Festen in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle) notwendig. Zudem existieren Mediatheken (beispielsweise die Landesbildstellen), die insbesondere Filme für Schulen und Bildungseinrichtungen zum Verleih anbieten. Bei der digitalen Bereitstellung von Musik und Film dürfen nur bis zu 15 Prozent des Werkes zur Veranschaulichung des Bildungsangebots online zur Verfügung gestellt werden, zudem ist ein Passwortschutz notwendig (BiSS-Trägerkonsortium, 2018, S. 8 f.).

Für **Theater- und Musikaufführungen** gilt: Bei Veranstaltungen wie Vorführungen für Eltern ist eine

Aufführung eines gemeinfreien Werkes ohne Erlaubnis möglich. Unzulässig ist es jedoch, Filmaufnahmen der Aufführungen online zu stellen. Bei öffentlichen Vorführungen urheberrechtsgeschützter Werke oder Vorführungen solcher Werke vor der gesamten Einrichtung müssen entsprechende Gebühren an die Verwertungsgesellschaft, z.B. GEMA, gezahlt werden.

Bei der Nutzung von **Bildern und Musik aus dem Internet** ist der Träger für die Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen verantwortlich. Medien wie Fotos, Kunst, Musik oder Ähnliches sind i.d.R. durch das Urheberrecht geschützt und damit zunächst deren Benutzung oder Verbreitung verboten (Landschaftsverband Rheinland & Landschaftsverband Westfalen-Lippe 2020, S. 36). Bedeutend sind hierbei die sogenannten Open Educational Resources (OER). Unter OER werden alle Inhalte gezählt, die nach Urheberrecht gemeinfrei sind oder sich unter freien Lizenzen befinden. Diese Lizenzen ermöglichen unter bestimmten Bedingungen die Nutzung von Inhalten, ohne die Urheberin oder den Urheber um Erlaubnis zu fragen. Beispielsweise erlauben die freien Lizenzen Organisation Creative Commons (CC) oder GNU Free Documentation Licence das Kopieren, Bearbeiten sowie Weiterverarbeiten von Inhalten (meist unter der Bedingung der Nennung der Urheberin oder des Urhebers sowie der Lizenz (BiSS-Trägerkonsortium, 2018, S. 13)). Prinzipiell müssen bei dem Nutzen von Musik, Bildern oder Ähnlichem aus dem Internet die entsprechenden Nutzungsbedingungen beachtet werden. Im Zweifelsfall sollte auf selbstgemachte Musik und Bilder zurückgegriffen werden (Landschaftsverband Rheinland & Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 2020, S. 36).

Beachtung von Urheberrechten bei der Bearbeitung

Bei der Anpassung oder Erstellung von Materialien für Sprachbildung und Sprachförderung gelten bestimmte Regeln, an die sich die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen halten müssen. Wenn Materialien selbst erstellt wurden (beispielsweise Grafiken, Bilder, Texte, welche selbst entworfen, gezeichnet, aufgenommen und geschrieben wurden), gelten die

pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen als Urheberin bzw. Urheber. Die Veränderung von bestehenden Werken bedeutet beispielsweise das Umschreiben eines Textes, damit es für die Kinder verständlicher wird. Dies ist nicht verboten, darf dennoch nicht veröffentlicht werden (z.B. auf einem öffentlichen Fest in der Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflegestelle). Das beinhaltet jedoch nur Werke, die noch durch das Urheberrecht geschützt sind. Bei abgelaufenem Urheberrecht darf das Werk beliebig bearbeitet werden. Bei dem Umschreiben von Sagen oder Märchen ist es abhängig davon, ob es sich um ein Volks- oder Kunstmärchen handelt. Bei Volksmärchen ist i.d.R. das Urheberrecht abgelaufen. Sie dürfen also umgearbeitet und dann auch im öffentlichen Rahmen aufgeführt werden. Kunstmärchen genießen noch 70 Jahre nach dem Tod des Urhebers bzw. der Urheberin Urheberrechtsschutz (BISS-Trägerkonsortium, 2018, S. 10 ff.).

Kinder sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine schriftliche Einwilligungserklärung notwendig. Diese Einwilligung muss genauestens über Zweck und Verwendung aufklären, beispielsweise die Veröffentlichung des Videos im Internet. Ebenso sollte die Erklärung Informationen über Aufbewahrungsdauer der Daten, deren Löschung bzw. Vernichtung sowie eine Widerrufsmöglichkeit beinhalten. Gleichzeitig müssen Erziehungsbeauftragte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über die Konsequenzen einer Veröffentlichung im Internet informiert werden (Landschaftsverband Rheinland & Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 2020, S. 35 f.). Von der Veröffentlichung von Videos auf Youtube ist aufgrund rechtlicher Bedenken dringend abzuraten, nicht zuletzt deshalb, da für Daten, die im Netz veröffentlicht werden, eine Löschung und damit die Einhaltung des Widerrufsrechts nicht realisierbar ist.

Veröffentlichungen von Videos auf der Homepage oder auf Videoplattformen wie Youtube

Neben den oben genannten Punkten bezüglich des Urheberrechts gilt bei Veröffentlichungen von Videos im Internet die Beachtung der Bild- und Persönlichkeitsrechte von Kindern und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern, die vom Träger gemäß der Datenschutzgrundverordnung gewahrt werden müssen. Grundsätzlich ist für das Anfertigen von Foto-, Ton- und Filmaufnahmen der

Weitere Informationen zum Datenschutz und Hinweise zur Gestaltung von Einverständniserklärungen finden Sie u.a. unter:

- Der Landesbeauftragte für den Datenschutz und die Informationspflicht Rheinland-Pfalz
- Thiede, D. (2020a). Einwilligung – Vorlagen für BigBlueButton. Online-Einwilligungserklärung.
- Thiede, D. (2020b). Jitsi Videokonferenzen. Online-Einwilligungserklärung.
- Thiede, D. (2021): Eltern zu einer Besprechung per Videokonferenz einladen. Online-Fachbeitrag und Muster für die Einwilligungserklärung.
- Trenner, N. (2016): Datenspeicherung, Datenverarbeitung, Datennutzung – Muster für die richtige Datenschutzeinwilligung erstellen. Online-Fachbeitrag.
- Verlag Pro Kita (Hrsg.) (2020): Eltern einfach erreichen per E-Mail. Online-Fachbeitrag und Einwilligungserklärung.

Literatur und Quellen

Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren (Band 1, S. 9 - 54). München: Deutsches Jugendinstitut.

Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 41. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter, K. & Welte, H. (2013). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 803-818). Weinheim: Juventa.

Altrichter, H., Lobenwein, W. & Welte, H. (2003). PraktikerInnen als ForscherInnen. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 640-660). Weinheim: Juventa.

Altrichter, H. & Posch, H. (1990). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Andres, B. & Laewen, H.-J. (2021). Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten (3., unveränderte Auflage). Weimar: das netz.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.

Autorengruppe Corona-Kita-Studie (2020, August). Quartalsbericht der Corona-Kita-Studie. 1. Quartalsbericht (III/2020). Verfügbar unter: www.corona-kita-studie.de/results.html

Autorengruppe Corona-Kita-Studie (2021, August). 5. Quartalsbericht der Corona-Kita-Studie (III/2021). München: DJI, Verfügbar unter: https://corona-kita-studie.de/media/165/download/Corona_KiTa_5.Quartalsbericht_III_2021.pdf.pdf?v=1,

Baumann, M., Berghäuser, A., Bolz, T. & Martens, T. (2021). Den Fokus neu denken – Skizze eines Pandemiemanagements auf Grundlage der Bedürfnisse und Lern- und Entwicklungserfordernissen von Kindern, Jugendlichen und Familien. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/654.pdf>

Bayerisches Landesamt für Datenschutzaufsicht. (Hrsg.). (2020). Maßnahmen zum Schutz personenbezogener Daten bei der Übermittlung per E-Mail. Orientierungshilfe des Arbeitskreises „Technische und organisatorische Datenschutzfragen“. Verfügbar unter: https://www.datenschutzkonferenz-online.de/media/oh/20200526_orientierungshilfe_e_mail_verschlueselung.pdf

Becker, E. & Fetzer, U. (2019). Datenschutz in der Kita. Verfügbar unter: <https://www.herder.de/kindergarten-paedagogik/kita-leitung/datenschutz-in-der-kita/>

Betriebliche Datenschutzstelle im Bistum Speyer. (Hrsg.). (2019). Handreichung. Datenschutz in der Kita. Verfügbar unter: https://www.bistum-speyer.de/fileadmin/user_upload/1-0-0/Portalbereich/Datenschutz/Neue_Dateien_September_2019/Handreichung_Datenschutz_in_der_Kita_2019-08.pdf

Bicher, K. & Ries-Schemainda, G. (2017). Projektarbeit in Krippe & Kita. Anleitungen, Themenvorschläge, Fotostrecken, Materialien - nach dem Situationsansatz. Augsburg: Auer.

BiSS-Trägerkonsortium. (Hrsg.). (2018). Urheberrecht in der Bildung. Texte, Bilder, Videos und Co: Was pädagogische Lehr- und Fachkräfte wissen müssen, um diese Werke für Bildungszwecke zu nutzen. Verfügbar unter: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/02_Datenschutz/BiSS-Broschuere-Copyright.pdf

Brandes, H. (2008). Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Ernst Reinhardt.

Brazelton, B.T. & Greenspan, S. (2002). Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Bründel, H. (2012), Wie werden Kinder schulfähig? Vorläuferfähigkeiten und Schulfähigkeitsbegriff. Freiburg im Breisgau: Herder.

Bundesgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. - AG Fachberatung. (2019). Selbstverständnis von Fachberatung. Beitrag zur ethischen und sozialpädagogischen Fundierung der Fachberatung im System der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verfügbar unter: https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Selbstverstaendnis_Fachberatung_BAG-BEK.pdf

Bundesgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. - AG Fachberatung. (2020). Positionspapier der AG Fachberatung der BAG BEK e.V. Bedeutung und Veränderung der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Verfügbar unter: https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/AG_Fachberatung/20201020_BAG_BEK_FB_Corona.pdf

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (Hrsg.). (2019). Psychische Gesundheit im Betrieb. Arbeitsmedizinische Empfehlung. Verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a450-psychische-gesundheit-im-betrieb.pdf;jsessionid=1FBDB4687C32ABE854A8C0BC4886F0C5.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021a). „Vernetzung bietet viele Vorteile“. Interview mit Anne Weber. Verfügbar unter: <https://www.fruehe-chancen.de/themen/fachkraefte/aus-der-praxis/interview-fachberatung-kindertagespflege/interview-mit-anne-weber-ii/>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021b). Virtueller Treffpunkt. Verfügbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Corona/FC_Wir_bleiben_in_Kontakt_PB_Virtueller_Treffpunkt.pdf

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend & Bundesministerium für Gesundheit. (2020). Kitas in Zeiten der Corona-Pandemie. Praxistipps für die Kindertagesbetreuung im Regelbetrieb. Verfügbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Corona/201015_BMFSFJ_BMG_Praxistipps_Kitas_in_Zeiten_der_Corona-Pandemie_Druckversion.pdf

Bundesverband für Kindertagespflege e.V. (Hrsg.). (2021). Aktuelles. 07.05.21. Änderungen im SGB VII endgültig beschlossen. Verfügbar unter: <https://www.bvktg.de/service/aktuelles/#news-5707>

Carle, U., Košinár, J. & Leineweber, S. (2011). Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/25102652-Evaluierung-der-umsetzung-des-saechsischen-bildungsplans-des-schulvorbereitungsjahres-und-der-verzahnung-mit-der-schuleingangsphase.html>

Cohen, F., Oppermann, E. & Anders, Y. (2020). Familien & Kitas in der Corona Zeit. Veröffentlichter Forschungsbericht. Bamberg: Eigenverlag. Verfügbar unter: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/efp/forschung/Corona/Ergebnisbericht_finale_Version_Onlineversion.pdf

Colberg-Schrader, H. & Krug, M. (1980). Lebensnahes Lernen im Kindergarten. München: Kösel.

Dabrowski, M., Tietze, W., Grenner, K. & Gralla-Hoffmann, K. (2008). Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Abschlussbericht. Verfügbar unter: https://www.kita-bildungsserver.de/wp-content/themes/kbs/inc/dokumente_zum_download_ausliefern.inc.php?did=441

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 2/93, 223-239.

Der Landesbeauftragte für den Datenschutz und die Informationsfreiheit Rheinland-Pfalz. (2018). Datenschutz in Kitas. Ein Praxisleitfaden für Kitas in öffentlicher Trägerschaft. Verfügbar unter: <https://www.datenschutz.rlp.de/de/themenfelder-themen/datenschutz-in-der-kita-fragen-und-antworten-fuer-erzieherinnen-und-erzieher/>

Deutscher PARITÄTISCHER Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen e.V., Informations- und Koordinierungsstelle Kindertagespflege in Sachsen. (2013). Vertretung in der Kindertagespflege. Grundlagen und Ansätze – eine sächsische Arbeitshilfe. Verfügbar unter: https://iks-sachsen.de/kindertagespflege-in-sachsen-parent/haeufige-fragen/liste/Broschuere_Vertretung.pdf

Die Landesbeauftragte für den Datenschutz Niedersachsen. (2020). Fragen und Antworten zu Videokonferenzsystemen. Verfügbar unter: https://lfd.niedersachsen.de/download/158091/Fragen_und_Antworten_zu_Videokonferenzsystemen_nicht_vollstaendig_barrierefrei_.pdf

- Diskowski, D. & Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.). (2004).** Lernkulturen und Bildungsstandards. Hohengehren: Schneider.
- Dreyer, R. (2017).** Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start. Freiburg: Herder.
- Egert, F. & Eckhardt, A.G. (angenommen).** Systematischer Review zur Qualität der Kindertagespflege. Welche Rollen spielt Professionalisierung? Frühe Bildung.
- Ellermann, W. (Hrsg.). (2017).** Methoden der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten. Kinder in der Praxis anregen, unterstützen und fördern. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Emmerich, N. (2018).** DSGVO: Was Schulen, Kitas und Unis jetzt wissen müssen. nds. Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft, 6/7 - 2018, 30-31.
- Enders, A. (2010).** Vorschulerziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Epping, D. & Luthardt, J. (2021).** Institutioneller Kinderschutz in Krippe und Kita als Gelingensfaktor für Partizipation im pädagogischen Alltag. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/elfo/content/title-info/6231021/full.pdf>
- Federrath, C. & Hautumm-Grünberg, A. (2018).** Datenschutz bei Bild-, Ton und Videoaufnahmen. Was ist in der Kindertageseinrichtung zu beachten? Verfügbar unter: https://www.daks-berlin.de/system/files/media/files/datenschutz_inhalt_web.pdf
- FiPP e.V. (Hrsg.). (2021).** Institutioneller Kinderschutz: Das partizipative Schutzkonzept (Praxishandbuch). Verfügbar unter: https://www.fippev.de/fileadmin/IKS-Handbuch/iks_praxishandbuch_web.pdf
- Franz, H.W. & Kopp, R. (2003).** Die Kollegiale Fallberatung: ein einfaches und effektives Verfahren zur „Selbstberatung“. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/3808/ssoar-sub-2003-3-franz_et_al-die_kollegiale_fallberatung.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-sub-2003-3-franz_et_al-die_kollegiale_fallberatung.pdf
- Fried, L., Roux, S., Frey, A. & Wolf, B. (Hrsg.). (2003).** Vorschulpädagogik. Hohengehren: Schneider.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Mischo, C. & Castello, A. (2009).** Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Kronach: Carl Link.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014).** Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>
- Fuchs, M. (2016).** Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Fuchs_Uebergang_KitaSchule_2016.pdf
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Sachsen. (2020).** Coronavirus: Keine Kurzarbeit im Sozial- und Erziehungsdienst! Verfügbar unter: <https://www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/keine-kurzarbeit-im-sozial-und-erziehungsdienst/>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011).** Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Gutknecht, D. (2012).** Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, D. (2018).** Responsive Gestaltung von Mikrotransitionen in der inklusiven Kita. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Gutknecht_2018_MikrotransitioneninderinkluisivenKita.pdf
- Hagen, S. (2018).** Sichere digitale Kommunikation im Erzieherberuf. Verfügbar unter: <https://www.erzieherin.de/sichere-digitale-kommunikation-im-erzieherberuf.html>
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011).** Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Weimar: das netz.
- Hendriksen, J. (2011).** Intersision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule (3. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Hille, K., Evanschitzky, P. & Bauer, A. (2016).** Das Kind – Die Entwicklung in den ersten drei Jahren (1. Auflage). Bern: hep.
- Hoepner, G. (2015).** Blindcopy. In Hoepner-Marketing-Lexikon. Verfügbar unter: <https://www.wirtschaftswiki.fh-aachen.de/index.php?title=Blindcopy>

- Hruska, C.A. (2018).** Die Rolle der Fachberatung im System der frühkindlichen Bildung. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Hruska_2018-RollederFachberatung.pdf
- Jacobs, D. (2012).** Projektarbeit. Kitaleben mit Kindern gestalten. Weimar: das netz.
- Jares, L. & Huchler, U. (2019).** Datenerfassung & Datenweitergabe in der Kita – Was muss beachtet werden? KiTa aktuell – Recht, 2019 (4), 110-111.
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2013).** Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Abschlussbericht. Verfügbar unter: https://katho-nrw.de/fileadmin/media/hochschule/Lehrende/Jungbauer_Johannes/Abschlussbericht_Erzieherinnenstudie__1_.pdf
- Jungmann, T. (2020).** Kinderschutz und Prävention – Gesundheitsförderung. doi: 10.17623/BZGA:224-i068-2.0
- Kaiser, A.-K. (2020).** Fachberatung im Krisenmanagement: Blitzlichter aus der WiFF-Fachberatungsstudie zur Corona-Situation. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Kaiser, A.-K. & Fuchs-Rechlin, K. (2020).** Steuerung der Qualität oder Qualität der Steuerung? Die gesetzliche Rahmung der Kita-Fachberatung in den Bundesländern. WiFF-Arbeitspapiere, Nr. 3. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Kerl-Wienecke, A., Schoyerer, G. & Schuegger, L. (2013).** Kompetenzprofil Kindertagespflege in den ersten drei Lebensjahren. Berlin: Cornelsen.
- Klug, W. & Kratzmann, J. (2018).** Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas. München: Ernst Reinhardt.
- Kompetenz- und Beratungszentrum „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ (2021).** Wie geht's den Kindern? Fachliche Empfehlungen zum internen Kinderschutz in Handlungsprogramm-Kitas während des eingeschränkten Regelbetriebs. Verfügbar unter: <https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/infodetails/handreichungen-zu-corona.html?file=files/aisv-Daten/Download/sonstiges/Handreichung%20zum%20internen%20Kinderschutz%20im%20Handlungsprogramm.pdf>
- König, A. (2017).** Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In F. Petermann & S. Wiedebusch (Hrsg.), Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern (S. 493-509). Göttingen: Hogrefe.
- Krause, A., Dietrich, A., Grabner, A., Clauß, K., Friese, m.* & Holz, R. (2021).** Mit Kindern über ihre Erfahrungen in der Pandemie sprechen Ein Gesprächsleitfaden für pädagogische Fachkräfte der frühen Bildung. Verfügbar unter: https://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.6742.de/SFBB_Gespr%C3%A4chsleitfaden_Mit_Kindern_%C3%BCber_die_Pandemie_re-den_1.Auflage.pdf?fbclid=IwAR3A-yLEd0M1jyShtm4I-PtBdhJL_DKDunPjnjDNRLsE3_bNcLKMnHZm8J0
- Kuger, S. & Rauschenbach, T. (2020).** Im Griff der Pandemie. DJI Impulse, 2/20, 4-9.
- Künster, A.K., Thurn, L., Fischer, D., Wucher, A., Kindler, H. & Ziegenhain, U. (2013).** Wahrnehmungsbogen für den Kinderschutz © Version: Klein- und Vorschulkind. Verfügbar unter: https://www.institut-ke.de/cms/upload/Material/Deutschland/Wahrnehmungsb-Kinder_130924.pdf
- Laewen, H.J. & Andres, B. (2013).** Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Weimar: das netz.
- Landeshauptstadt Dresden. (Hrsg.). (2019).** Dresdner Kinderschutzordner. Verfügbar unter: https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/kinderschutz/Kinderschutzordner_2020_barrierefrei.pdf
- Landkreis Görlitz, Landratsamt - Jugendamt (Hrsg.). (2014).** Orientierungskatalog Kindeswohl. Verfügbar unter: <https://sfws-goerlitz.de/materialien/orientierungskatalog/>
- Landschaftsverband Rheinland & Landschaftsverband Westfalen-Lippe. (Hrsg.). (2020).** Mit Medien Bildung unterstützen und gestalten. Arbeitshilfe für Medienbildung in der Kindertagesbetreuung. Verfügbar unter: https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente_88/20_1898-Inhalt_Gem_Handreichung_Medienbildung_in_Kitas-kl.pdf
- Leygraf, J. (2013).** Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Frage – Zehn Antworten. WiFF-Studien, Band 20. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

- Link, F. (2015).** Regulationshilfen im Krippenalltag – wie pädagogische Fachkräfte Kleinstkinder in ihrer Regulationsfähigkeit unterstützen können. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Link_Regulationshilfen_2015.pdf
- Maslow, A.H. (2021).** Motivation und Persönlichkeit (16. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Maywald, J. (2013).** Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Kindertagespflege. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Maywald_Kindeswohlgefahrdung09_2013.pdf
- Maywald, J. (2019).** Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Maywald, J. (2021).** Kindeswohl in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Mieth, C., Baier, J., Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2018).** Organisationsentwicklung in Kitas – Beispiele gelungener Praxis. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Verfügbar unter: https://hildok.bsz-bw.de/files/771/Mieth_Organisationsentwicklung_in_Kitas.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (Hrsg.). (2019).** Datenschutz in Kindertageseinrichtungen. Zum Schutz des Kindes. Verfügbar unter: https://lb.boa-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/14263/file/Datenschutz_Kindertagesstaetten.pdf
- Mischo, C., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011).** Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Kronach: Carl Link.
- Neher, K., Sehm-Schurig, S., Schneider-Andrich, P., Röseler, W., Zill-Sahm, I. & Kalicki, B. (2019).** Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten. Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtungen. Weimar: das netz.
- Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2020).** KiTa-Qualität aus Perspektive von Eltern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Netzwerk Evangelischer und Katholischer Eltern-Kind-Gruppen in Deutschland. (2021).** Eltern-Kind Gruppen gehen Online – Wie geht das? Digitale Angebote für Eltern mit Kindern von 0-3 Jahren und digitale Elternabende. Verfügbar unter: https://www.eaf-bund.de/documents/Familienbildung/210222_NEKED_Arbeitshilfe.pdf
- Nöchel, M. (2021).** Videokonferenz-Apps und Datenschutz - ein Vergleich. Verfügbar unter: <https://www.hkn.de/nextcloud/videokonferenz-apps-datenschutz>
- Paal, B. & Pauly, D. (2021).** Datenschutz-Grundverordnung Bundesdatenschutzgesetz: DS-GVO BDSG (3. Auflage). München: C. H. Beck.
- Papst, C. & Schoyerer, G. (2015).** Wie entwickelt sich die Kindertagespflege in Deutschland? Empirische Befunde und Analysen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege. Weinheim: Beltz.
- Perren, S. & Weiss-Hanselmann, B. (2019).** Spielzeugfreier Kindergarten. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Spielzeugfreier-Kindergarten>
- Preissing, C., Berry, G. & Gerszonowicz, E. (2016).** Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Benschel & G. Haug-Schnabel, Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für Kindertagesbetreuung (3. korrigierte Auflage, S. 253-315). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Preissing, C. & Heller, E. (Hrsg.). (2009).** Qualität im Situationsansatz. Berlin: Cornelsen.
- Prenzel, A. (2016).** Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF Expertisen, Band 47. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Verfügbar unter: <http://www.bildung-neu-denken.de/images/bnd/pdf/veranstaltungen/ausstellung/fakten/bildungsteilhabe-und-partizipation-in-kitas-annedore-prenzel.pdf>
- Prenzel, A. (2020).** Ethische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A., Heinzel, F., Reitz, S. & Winkelhofer, U. (2017).** Reckahner Reflexion zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn: Eigenverlag.
- Robert Koch-Institut. (o.J.).** Empfehlungen der Ständigen Impfkommission. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Kommissionen/STIKO/Empfehlungen/Impfempfehlungen_node.html;jsessionid=1194CF82ED773DCE836AF898A29E609C.internet081
- Roth, X. (2014).** Was ist denn nun eigentlich Erziehungs- und Bildungspartnerschaft? In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung (S. 141-151). Opladen: Barbara Budrich.

Roux, S. & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 4, S. 367-384.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (Hrsg.). (2011). Der Sächsische Bildungsplan. Weimar: das netz. Verfügbar unter: <https://www.kita-bildungs-server.de/publikationen/dokumente-zum-download/download-starten/?did=1590>

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (Hrsg.). (2017). Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/22696/documents/55811>

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (Hrsg.). (2021). Handlungsempfehlungen zum Betrieb von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und der Kindertagespflege. Verfügbar unter <https://www.kita-bildungsserver.de/publikationen/dokumente-zum-download/download-starten/?did=1570>

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt. (2020). Empfehlungen des Landesjugendamtes zur Leitung von Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter: <https://www.kita-bildungsserver.de/publikationen/dokumente-zum-download/download-starten/?did=1542>

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt, Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Sächsischer Städte- und Gemeindegtag, Sächsischer Landkreistag. (Hrsg.). (2020). Gemeinsame Empfehlungen zur Ausgestaltung der Notbetreuung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Verfügbar unter: <https://www.kita-bildungsserver.de/publikationen/dokumente-zum-download/download-starten/?did=1556>

Sauerhering, M., Lotze, M. & Solzbacher, C. (2013). Übergang KiTa – Grundschule. Stolpersteine und Gelingensbedingungen. Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=218

Schmitz, S. (2018). Kindliche Bedürfnisse als Mittelpunkt der Kita-Pädagogik. München: Don Bosco.

Schneider-Andrich, P. (2011). Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_schneider_andrich_2011.pdf

Schneider, A., Herzog, S., Kaiser-Hylla, C. & Pohlmann, U. (2015). Kindertageseinrichtungen: Qualitätsentwicklung im Diskurs. Opladen: Barbara Budrich.

Schneider, K. & Wüstenberg, W. (2014). Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Berlin: Cornelsen.

Schoyerer, G. (2012). Fachberatung in der Kindertagespflege. Praxismaterialien für die Jugendämter, Nr. 5, Juni 2012. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/aktionsprogramm-kindertagespflege/Praxismaterialien_fuer_die_Jugendaemter_Nr_5_Handreichung_fachberatung_in_der_kindertagespflege.pdf

Schoyerer, G. & Wiesinger, J. (2017). Die Praxis der Fachberatung für Kindertagespflege. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Qualitätsbedingungen von Fachberatung Kindertagespflege“ (QualFa). München: Katholische Stiftungsfachhochschule München.

Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nico, O. (2014). AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Verfügbar unter: http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf

Schricker, G., Loewenheim, U. & Stieper, M. (2020). Urheberrecht (6., neu bearbeitete Auflage). München: C. H. Beck.

Schubert-Suffrian, F. & Regner, M. (2018). „Was macht denn die Kollegin schon wieder mit dem Kind!“. Aus Mitlaufenden Handelnde machen. In Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA) und der Klett Kita GmbH (Hrsg.), TPS spezial - Wo ist die unsichtbare Linie? Kindergrenzen respektieren – Veränderungen anstoßen (S. 10-13). Stuttgart: Klett Kita.

Schulze, K. (2020). Werkzeugkoffer: Wie moderiere ich eine Videokonferenz?. Verfügbar unter: <https://www.der-paritaetische.de/themen/bereichsuebergreifende-themen/gleichimnetz/webzeugkoffer/faq/moderationstipps-fuer-videokonferenzen/>

Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz. (2012). Empfehlungen des Landesjugendamtes Sachsen zur Fachberatung in Kindertageseinrichtung und in Kindertagespflege. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/24755810-Empfehlungen-des-landesjugendamtes-sachsen-zur-fachberatung-in-kindertageseinrichtungen-und-in-kindertagespflege.html>

- Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz. (2019).** Empfehlung des Landesjugendamtes Sachsen zu Leistungen der Jugendhilfe in Form von Kindertagespflege. 3. Fortschreibung. Verfügbar unter: <https://www.kita-bildungsserver.de/publikationen/dokumente-zum-download/download-starten/?did=1463>
- Stamer-Brandt, P. (2009).** Projektarbeit in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Stiftung Zuhören. (2021).** Wie lernen Kinder das Zuhören? Verfügbar unter: <https://www.stiftung-zuhorenen.de/>
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2017).** Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management (S. 15-37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Suchtprävention Aargau. (2015).** Spielzeugfreier Kindergarten. Verfügbar unter: http://www.spielzeugfrei.ch/wp-content/uploads/2015/07/1109_Broschue-re_Spielzeugfreier_Kindergarten_Layout_Endversion_mit_Erscheinunsjahr.pdf
- Textor, M. (2006).** Die Zusammenarbeit mit Eltern – Formen und Angebote. In M. Textor (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern (S. 35–63). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Textor, M. (2020).** Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung (4. Auflage). Norderstedt: Books on Demand.
- Thiede, D. (2020a).** Einwilligung – Vorlagen für Big-BlueButton. Online-Einwilligungserklärung. Verfügbar unter: <https://datenschutz-schule.info/2020/05/06/einwilligung-vorlagen-fuer-bigbluebutton/>
- Thiede, D. (2020b).** Jitsi Videokonferenzen. Online-Einwilligungserklärung. Verfügbar unter: <https://datenschutz-schule.info/service-downloads/einwilligungen-schule-nrw/download-weitere-einwilligungen-nrw/>
- Thiede, D. (2021).** Eltern zu einer Besprechung per Videokonferenz einladen. Online-Fachbeitrag und Muster für die Einwilligungserklärung. Verfügbar unter <https://datenschutz-schule.info/2021/03/03/eltern-zu-einer-besprechung-per-videokonferenz-einladen/>
- Tietze, K.-O. (2010).** Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS.
- Tietze, K.-O. (2019).** Kollegiale Beratung - einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. Organisationsberatung, Supervision und Coaching, 26, 439-454.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, 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. Weimar: das netz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.), unter Mitarbeit von Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2016).** Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar: das netz.
- Tov, E., Kunz, R. & Stämpfli, A. (2013).** Schlüssel-situationen in der Sozialen Arbeit. Bern: hep.
- Trenner, N. (2016):** Datenspeicherung, Datenverarbeitung, Datennutzung – Muster für die richtige Datenschutzeinwilligung erstellen. Online-Fachbeitrag. Verfügbar unter: <https://kitarechtler.de/2016/02/05/die-richtige-einwilligung/>
- Verlag Pro Kita. (Hrsg.). (2020).** Eltern einfach erreichen per E-Mail. Verfügbar unter: <https://www.pro-kita.com/eltern/elterngespraeche/e-mails/>
- Viernickel, S. (2016).** Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege. Theoretische und empirische Analysen, steuerungsrelevante Konsequenzen. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel, Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für Kindertagesbetreuung (3. korr. Auflage, S. 403-484). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Viernickel, S. (2020).** Auf die Qualität kommt es an. Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2020/Nifbe_P%C3%A4dagogische_Qualit%C3%A4t_und_Corona_200927.pdf.
- Viernickel, S., Ihm, M. & Böhme, M. (2019).** Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt: Gute gesunde Kindertagespflege. Berlin: wirmachendruck.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009).** Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/index.php%3FfelD=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166f06a2593ef47c94&sdownload=>

Viernickel, S. & Völkel, P. (2009). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg im Breisgau: Herder.

von Spiegel, H. (2013). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit (5., durchgesehene Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Wehrmann, I. (2017). Bessere Qualität für Kitas. Analysen & Argumente, 246. Verfügbar unter: https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_48990_1.pdf/5443e7e1-9bb8-eb4a-c83d-7eeb5539ae6e?version=1.0&t=1539649098072

Wendewart, L. & Hohmann, K. (2021). Kinder achtsam und bedürfnisorientiert begleiten in Krippe, Kita und Kindertagespflege. Freiburg im Breisgau: Herder.

Wiesner, R. & Mörsberger, T. (2015). SGB VIII. Kinder und Jugendhilfe (5. Auflage). München: C. H. Beck.

Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. WiFF Expertisen, Band 44. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Winner, A. (2015). Das Münchener Eingewöhnungsmodell – Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätte. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_winner_2015.pdf

Wunderlich-Knietsch, C. (2020). Offene Arbeit in Corona-Zeiten. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=919>

Zehbe, K. & Sonnenberg, F. (2021). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Eltern. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/KitaFachtexte_Zehbe_Sonnenberg_02_2021.pdf

Autorinnen und Autoren

Professorin Dr. phil. habil. Andrea G. Eckhardt

- Erziehungswissenschaft/Soziologie (M.A.), Soziologie (M.A./USA)
- Professur für Pädagogik der Kindheit an der Hochschule Zittau/Görlitz
- Dekanin der Fakultät Sozialwissenschaften an der Hochschule Zittau/Görlitz
- Vorsitz der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
- Mitglied im Studiengangstag Pädagogik der frühen Kindheit des FBTS/EWFT und im Landesausschuss Sachsen des Studiengangstages Pädagogik der Kindheit

Professorin Ivonne Zill-Sahm

- Diplomerziehungswissenschaftlerin
- Professur für Erziehung und Bildung im frühen Kindesalter
- Leitung der Studiengänge Kindheitspädagogik (grundständig) und Kindheitspädagogik – Schwerpunkt: Führen und Leiten (berufsbegleitend) an der Evangelischen Hochschule Dresden
- Mitglied im Studiengangstag Pädagogik der frühen Kindheit des FBTS/EWFT und im Landesausschuss Sachsen des Studiengangstages Pädagogik der Kindheit

Anna-Maria Herrmann

- staatlich anerkannte Kindheitspädagogin (B.A.)
- wissenschaftliche Mitarbeiterin am ehs Zentrum

Andrea Holland

- staatlich anerkannte Kindheitspädagogin (B.A.), Logopädin
- Pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung „Kita in der LOUISE“ (Malwina e.V.), Dresden
- wissenschaftliche Mitarbeiterin am ehs Zentrum

Carl Justus Kröning

- staatlich anerkannter Kindheitspädagoge (B.A.)
- wissenschaftlicher Mitarbeiter am ehs Zentrum

Maria Zimmer

- staatlich anerkannte Kindheitspädagogin (B.A.), Management des Sozialen Wandels (M.A.)
- Leiterin der Kindertageseinrichtung „Zwergenhäus‘l“ (SCHKOLA gGmbH), Lückendorf
- Lehrbeauftragte und Projektmitarbeiterin an der Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften

Gastbeitrag

Professorin Beate Naake

- Volljuristin, Rechtsanwältin
- Professur für Recht und Verwaltung an der Evangelischen Hochschule Dresden
- Leitung Sozialwissenschaftliches Fortbildungsinstitut „sofi“ an der Evangelischen Hochschule Dresden
- Bundesvorstand des Deutschen Kinderschutzbundes

Impressum

Autorinnen und Autoren (in alphabetischer Reihenfolge)

Andrea G. Eckhardt, Anna-Maria Herrmann, Andrea Joanne Holland,
Carl Justus Kröning, Ivonne Zill-Sahm, Maria Zimmer

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gGmbH
Dürerstr. 25, 01307 Dresden

<https://www.ehs-dresden.de/zentrum/>

Tel.: 0351/4 69 02 – 441

E-Mail: kontakt@ehs-zentrum.eu

Gestaltung Manuela Vock | BLAOGestaltungsraum
www.blao-gestaltungsraum.de

Druck Druckhaus Dresden

© Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gGmbH, Dresden, November 2021

Zitiervorschlag

Eckhardt, A.G., Herrmann, A.-M., Holland, A.J., Kröning, C.J., Zill-Sahm, I. & Zimmer, M. (2021).
Handreichung. Umsetzung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages während einer
Pandemie. Dresden: Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gGmbH.