

Die
Schönhof



Krabbelstube

Konzeption

Vorwort

1. Gemeinsam verschieden

1.1 Das sind wir

2. Raumgestaltung und Ästhetik

3. Essen und Ökologie

4. Theoretische Grundlagen

4.1 Kinder unter Drei

4.2 Kinderrechte

4.3 Spiel

4.4 Bildung

4.4.1 Bildungsbereiche und Selbstkompetenzen

4.5 Bindung und Beziehung

4.6 Systeme

4.7 Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

4.8 Ressourcen und Resilienz

4.9 Partizipation und Selbstbestimmung

4.10 Inklusion

4.11 Lernen

4.12 Sprache und Kommunikation

4.13 Sexualität/Geschlechtsbewusstsein

4.13.1 Gender

4.14 Beobachtung und Dokumentation

4.15 Erziehung- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern

5. Pädagogische Haltung und Bild vom Kind – unser Leitbild

6. Unser pädagogisches Handeln, von der Theorie zur Praxis

6.1 Schwerpunkte der Schönhof 12

6.1.1 Raum und Ästhetik

6.1.2 Essen und Ökologie

6.2 Kinderrechte/Kinderschutz

6.2.1 Wenn Kinder beißen

6.3 Spiel

6.4 Ausflüge, Angebote, Spielmaterialien

6.5 Bildung

6.5.1 Bildungsbereiche

6.6 Bindung und Beziehung

6.7 Eingewöhnung

6.8 Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

6.9 Ressourcen und Resilienz

6.10 Partizipation und Selbstbestimmung

6.11 Rituale

6.12 Beschwerde

6.13 Inklusion

6.14 Lernen

6.15 Sprache und Kommunikation

6.16 Sexualität/Geschlechtsbewusstsein

6.16.1 Gender

6.17 Mit und ohne Windel

6.18 Wertevermittlung

6.19 Beobachtung und Dokumentation

6.20 Erziehung- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern

6.21 Authentizität versus Professionalität?

6.22 Fehlerkultur

7. Rahmenbedingungen

7.1 Daten auf einen Blick

7.2 Organisationsform

7.3 Finanzierung

7.4 Standort und Räumlichkeiten

7.5 Qualitätssicherung und -entwicklung

7.6 Leitungsverständnis

7.7 Sozialraumorientierung

8. Corporate Identity

9. Datenschutz

10. Quellen

Vorwort

Unsere Konzeption richtet sich an Eltern und an Kolleg*innen, die neu in unser Team kommen. Daher ist es uns wichtig, auch das theoretische Fundament zu umreißen. Denn nur so lässt sich unser Handeln verstehen. Unsere Konzeption legt unsere Haltung und unsere Arbeitsweise dar; Eltern kann sie als Entscheidungshilfe bei der Auswahl der Einrichtung für ihr Kind dienen.

Darüber hinaus ermöglicht sie ihnen, wenn sie sich für unsere Einrichtung entschieden haben, zu prüfen, inwiefern unsere tägliche Arbeit mit dem in der Konzeption Beschriebenen übereinstimmt.

Und nicht zuletzt dient sie unserem Team immer wieder als Grundlage zur Reflexion über Inhalte und Umsetzung und ist somit auch Messlatte, an der wir unser Handeln überprüfen.

Aus diesem Grund haben wir darauf geachtet, alle relevanten Bereiche zu betrachten und teilweise detailliert zu beschreiben. Dies verleiht dieser Konzeption eine hohe Verbindlichkeit und verpflichtet uns als Team, unseren Alltag immer wieder auf seine Übereinstimmung mit den Inhalten der Konzeption hin zu prüfen.

Zugleich dient diese Konzeption auch der Vorlage beim Stadtschulamt und ist auf unserer Homepage allen Interessierten zugänglich.

Unsere Konzeption gliedert sich in 10 Kapitel.

Das erste Kapitel beleuchtet, wie wir uns als Team begreifen, unsere Haltung zu den Familien und die Struktur der Kindergruppe.

Da Raumgestaltung ein Schwerpunkt unserer Arbeit ist, mit dem wir uns konzeptionell wie auch in der Umsetzung immer wieder beschäftigen, ist diesem Thema Kapitel 2 gewidmet.

Kapitel 3 stellt unseren Schwerpunkt Essen und Ökologie vor.

Kapitel 4 führt die theoretischen Grundlagen unserer Arbeit auf und ist wichtig zum Verständnis der Kapitel 5 und 6.

In Kapitel 5 beschreiben wir unsere pädagogische Haltung und unser Bild vom Kind, im sechsten Kapitel geht es um die Umsetzung in der Praxis.

Im siebten Kapitel werden die Rahmenbedingungen ausgeführt und Kapitel 8 beschäftigt sich mit unserer Corporate Identity.

Kapitel 9 umfasst den Datenschutz

Kapitel 10 ist das Quellenverzeichnis. Dies erhebt keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit. Es ist uns aber ein Anliegen, all jene Quellen zu nennen, die uns im Besonderen neue Erkenntnisse und Einsichten vermittelt und uns bei der Formulierung dieser Konzeption geholfen haben.

1. Gemeinsam verschieden

1.1 Das sind wir

Wir sprechen in dieser Konzeption nicht von „Erzieher“ oder „Erzieherin“, denn unsere Konzeption gilt für alle Beschäftigten in der Krabbelstube, und diese haben unterschiedliche Ausbildungen, machen ein Freiwilliges Soziales Jahr, befinden sich gerade in der Ausbildung zur/zum Erzieherin/Erzieher oder absolvieren ein Praktikum.

Wir verwenden daher den Begriff „Bezugsperson“, denn Kinder wie Erwachsene stehen ständig in Beziehung. Der erfolgreiche Aufbau von positiven Beziehungen ist gerade in der Arbeit mit den Jüngsten entscheidend und Basis unseres Handelns.

Wir betreuen zwölf Kleinkinder im Alter von neun Monaten bis drei Jahren. Wir sprechen von uns in der Regel als „Krabbelstube“, diesen und den Begriff „Krippe“ verwenden wir synonym.

Wir achten auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis und darauf, dass jedem Kind mindestens ein weiteres Kind im gleichen Alter als Spielpartner zur Verfügung steht.

Wir nehmen auch durch das Jugendamt vermittelte Kinder auf. Kinder mit Beeinträchtigungen sowie Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten können im Rahmen unserer räumlichen und personellen Situation aufgenommen werden.

Wir schließen nach unseren Möglichkeiten keine Kinder aus, gleichgültig, welche körperlichen oder geistigen Voraussetzungen sie mitbringen, welcher Religion oder Kultur sie angehören. Inklusiv zu arbeiten heißt über alle Unterschiedlichkeit hinweg ein Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe zu fördern ohne die individuelle Verschiedenheit zu ignorieren.

Uns trägt die Neugier auf die Familien, die neu zu uns kommen. Denn Vielfalt und Inklusion können nur gelebt werden, wenn es Offenheit für unterschiedliche Familien, ihre Geschichte gibt, wenn die Bereitschaft besteht, sich auf unterschiedliche Modelle von Familie, verschiedene Kulturen und Sprachen einzulassen.

2. Raumgestaltung und Ästhetik

Unser Haus ist ein Haus für Kinder. Immer wie haben wir es innen und außen verändert, neue Ideen entwickelt und umgesetzt, um neue, bessere Möglichkeiten für die Kinder zu schaffen. Es ist uns ein besonderes Anliegen, seinen Charakter trotz aller Veränderungen zu bewahren und insbesondere seine Baumaterialien zu erhalten oder bei Umbauten auch neu zu verwenden.

Räume zu planen und zu gestalten heißt für uns, sich der Bedeutung von Raum bewusst zu werden und sich mit seinem Einfluss auf die Menschen, die sich in ihm aufhalten, zu beschäftigen. Raumgestaltung, innen und außen, hat eine Wirkung darauf, was Menschen darin machen (können) und wie sie sich fühlen. Die räumlich-materielle Ausstattung bedingt maßgeblich, was Kinder bei uns erleben, erfahren und ausprobieren können. Deshalb wird der Raum oft als „dritter Erzieher“ bezeichnet.

Raum zu gestalten bedeutet auch, sich aktiv einzubringen, seiner Persönlichkeit Ausdruck zu verleihen. Kreativität, Selbstbewusstsein und Aufmerksamkeit für das, was einen umgibt, gehen einher mit der Gestaltung von Räumen. Immer ist das Ergebnis auch Ausdruck einer Idee, einer Vision.

Raum ist in allen Bildungsbereichen relevant, seine Gestaltung beeinflusst die Möglichkeiten, in ihm aktiv zu werden. Raum wird bestimmt durch seine Struktur, seine visuellen, akustischen und taktilen Aspekte.

Welche Möglichkeiten sollen Krippenkindern idealerweise zur Verfügung stehen? Welche Strukturen sollten Räume hierzu aufweisen? Wie müssen Räume gestaltet sein, um den Bedürfnissen von Kindern zwischen 0 und 3 Jahren gerecht zu werden? All diese Fragen beschäftigen uns immer wieder. Forschungsergebnisse sowie eigene Beobachtungen verändern immer wieder das Bild vom bestmöglichen Raum für Krippen Kinder.

Krippen Kinder brauchen Bereiche zum Erproben und Üben ihrer körperlichen Fähigkeiten, Krabbel Kinder schiefe Ebenen und Wellen, Möglichkeiten zum Hochziehen für erste Versuche zu stehen, andere Kinder Bereiche zum Laufen lernen und Klettermöglichkeiten. Sie brauchen Bereiche und Materialien zum Experimentieren und Bauen, Konstruieren und für erste Rollenspiele. Angebote zum Matschen, zum Verkleiden, zum Schieben und Ziehen von Fahrzeugen sollten vorhanden sein und schließlich Bereiche zum Essen, zum Ausruhen und Schlafen und solche, um in Ruhe gewickelt werden zu können.

Für die Kinder soll erkennbar sein: „Was kann ich wo machen? Wo finde ich was? Und was findet wo statt?“ Für die Kinder gibt es im Alltag viele Übergänge zu bewältigen, auch als Mikrotransitionen bezeichnet, von draußen nach drinnen, vom Essen zum Schlafen. Neben der sprachlichen Unterstützung sind es gerade bei den Kleinsten die Räumlichkeiten, die

durch ihre Struktur helfen, dass diese Übergänge nicht etwas sind, was mit ihnen geschieht, sondern etwas, das ihnen vertraut und vorhersehbar ist und das sie aktiv mitgestalten können.

Wie wir Räume gestalten ist nicht beliebig, sondern unterliegen einem Verständnis von Ästhetik. Der Begriff Ästhetik wird hier im Sinne einer Aufmerksamkeit gegenüber dem, was einen umgibt, und als sinnliches Anschauen verstanden. Ästhetische Wahrnehmung bedeutet, sich für eine gewisse Zeit aus dem Alltäglichen heraus zu ziehen, sozusagen „einen Schritt zurückzutreten“, um die Dinge einen Moment lang ihrer Funktion enthoben zu betrachten. Ästhetik meint in diesem Zusammenhang nicht Begriffe wie „schön“ oder „hässlich“, denn dies sind Bewertungen, die dem persönlichen Geschmack unterliegen. Vielmehr geht es darum, sich der Sinnlichkeit der Dinge, die uns umgeben, bewusst zu werden. Wie sehen sie aus, wie fühlen sie sich an? Ästhetik meint die Beschaffenheit von Objekten: Ihre Farben, Formen, die Struktur der Oberflächen, die sich aus den verwendeten Materialien, den gewählten Farben ergeben. Dazu müssen diese Objekte etwas aufweisen, was dazu anregt, sie genauer zu betrachten, sie anzufassen: sie müssen in diesem Sinne ästhetisch sein. Ästhetisches Gestalten ist somit die Beschäftigung mit all diesen Elementen, über diese Beschäftigung gelangt man zum Nachdenken über das, was die Objekte transportieren, ihre Aussagen.

Dinge im Raum sind für uns nicht einfach nur „da“, vielmehr haben wir sie bewusst ausgewählt, weil wir sie haben wollen. Hierfür gibt es durchaus Kriterien, die nicht nur dem persönlichen Geschmack unterliegen.

Haltung und Gestaltung gehören zusammen. Unsere Haltung spiegelt sich in der Gestaltung unserer Räume wider: Man sieht, wer wir sind und wie wir arbeiten.

3. Essen und Ökologie

Wir achten bei unseren täglichen Mahlzeiten auf gesunde, kindgerechte Ernährung mit Vollkornprodukten, viel frischem Obst und Gemüse und bereiten sie alle täglich in der Einrichtung frisch zu.

Bei den Gerichten berücksichtigen wir eventuelle Unverträglichkeiten oder Allergien gegenüber einzelnen Lebensmitteln. Dadurch, dass wir alle Mahlzeiten selbst zubereiten und die Zutaten auch selbst einkaufen, können wir auf die speziellen Bedürfnisse der Kinder besonders gut eingehen.

Die Kriterien für Auswahl und Einkauf der Lebensmittel sind:

- vegetarisch
- vollwertig
- zuckerfrei
- aus biologischem Anbau
- möglichst saisonal
- möglichst regional
- möglichst unverpackt
- möglichst fair gehandelt
- möglichst im Stadtteil eingekauft

Wir kaufen daher in Bio-Supermärkten (-läden) und Unverpacktläden ein und erledigen unsere Einkäufe mit dem Fahrrad.

Unsere Mahlzeiten:

Zum Frühstück gibt es je nach Saison und Einkauf Brote mit verschiedenen Belägen wie Nussmus, Butter, vegetarische Aufstriche und Käse, Müsli mit Joghurt oder Pflanzendrink sowie Obst- und Gemüsestückchen zur Auswahl. Honig, Marmelade und Schokoaufstriche bieten wir nicht an.

Das Mittagessen ist vegetarisch und wird immer frisch gekocht. Wir verwenden ausschließlich Vollkorn-Getreide, Vollkorn-Nudeln, viel frisches Gemüse, regelmäßig Hülsenfrüchte und auch Tofu. Wir verwenden Oliven- oder Rapsöl, salzen sparsam, Süßungsmittel kommen nicht zum Einsatz.

Kuhmilch verwenden wir nur für die Zubereitung von Gerichten wie zum Beispiel Pfannkuchen oder wir nehmen Sojadrink oder einen anderen Pflanzendrink wie Haferdrink.

Getränke wie Tee und Wasser stehen uneingeschränkt zur Verfügung. Wir verwenden Leitungswasser. Bis uns nichts anderes bekannt wird, halten wir Leitungswasser, das häufig geprüft wird, für die sicherste Quelle.

Zwischen Frühstück und Mittagessen sowie nach der Mittagszeit gibt es einen Imbiss, bei dem wir frisches Obst und/oder Gemüse anbieten, je nach Bedürfnis der Kinder auch Brote und/oder Müsli.

Es ist uns wichtig, eine gesunde Ernährung in der Krabbelstube anzubieten, denn schließlich nehmen die Kinder vier Mahlzeiten bei uns ein. Daher ist es Teil unserer Konzeption, dass wir vollwertiges und abwechslungsreiches Essen anbieten.

Ebenso wichtig wie die Mahlzeiten selbst, ist uns die Gestaltung derselben.

Essen ist einer der wichtigen Autonomiebereiche der Kinder. Wir unterstützen sie auch bei den Mahlzeiten in ihrer Autonomie: Schüsseln stehen auf dem Tisch, aus denen sich die Kinder nehmen können. Bei der Gestaltung der Mahlzeiten sind wir in unseren Teamsitzungen immer wieder im Gespräch, um sie für die Kinder positiv zu gestalten.

Ein Eimer mit Waschlappen steht bereit und die Kinder können sich nach dem Essen selbständig Gesicht und Hände säubern. Spiegel an den Wänden in Kinderhöhe geben den Kindern die Möglichkeit, sich dabei selbst zu betrachten.

Die Mahlzeiten unterstützen die Entwicklung vieler Kompetenzen und bieten vielfältige Möglichkeiten zum Aufbau und zur Stabilisierung von Beziehungen. Wir essen bewusst gemeinsam mit den Kindern.

Ökologie ist für uns Bildungsthema, denn wir leben ökologisches Handeln vor. Indem die Kinder in einer weitgehend ökologischen Umgebung groß werden, lernen sie intuitiv. Bei der Verwendung der Farben, mit denen wir die Wände streichen, dem Holzöl und den sonstigen Materialien, die wir beim Renovieren und Instandhalten verarbeiten, achten wir darauf, dass möglichst biologische, zumindest aber schadstofffreie Stoffe zum Einsatz kommen.

Reinigungsmittel kaufen wir im Unverpackt-Laden oder stellen sie mit Apfelessig selber her und bemühen uns um sparsame Verwendung. Ein Hygiene-Plan regelt, was wir wie oft mit welchen Reinigungsmitteln reinigen.

Auch Toilettenpapier gibt es inzwischen in den Unverpacktläden. Toiletten- und Küchenpapier sowie Papiertaschentücher sind aus Altpapier.

Viele unserer Schreibwaren und Büroartikel bestellen wir bei einem ökologisch ausgerichteten Versand.

Wir halten auch die Kinder an, beim Händewaschen beispielsweise, Wasser zu sparen.

Produkte aus PVC kaufen wir nur, wenn es gar keine Alternative gibt, in der Regel aber ist dieser Stoff bei uns tabu.

Wir verwenden möglichst keine Produkte aus Kunststoff.

Wir informieren uns in Zeitungen, Zeitschriften und im Internet über Produkte.

4. Theoretische Grundlagen

Wie bereits im Vorwort dargelegt, ist es uns wichtig, unser theoretisches pädagogisches Fundament zu erläutern, da es die Basis unseres täglichen pädagogischen Handelns ist. Das nun folgende Kapitel 4 stellt diese Theorie in 15 Unterkapiteln vor.

Neue Erkenntnisse über die Entwicklung von Kindern, der Art und Weise, wie sie lernen, sind immer wieder zu berücksichtigen.

4.1 Kinder unter Drei

Wie alle Kinder sind auch Kinder im Krippenalter neugierig, wissbegierig, wollen forschen, erfahren, erfassen, lernen. Sie sind Experten für ihre eigenen Bedürfnisse und treiben ihre Entwicklung mit Energie und Neugier voran. Kinder sind aktive Gestalter ihrer Entwicklung und damit ihrer eigenen Bildung, also ihres Bilds von der Welt.

Kinder wollen ihren eigenen Willen und ihre Handlungsfähigkeit erkunden. Dieser Drang ist Basis ihrer Bildungsprozesse, ihr Antrieb, in immer neuen Situationen Erfahrungen und Erkenntnisse zu sammeln.

Dabei sind Krippenkinder nicht kleine Kindergarten-Kinder, die weniger können, sondern Kinder einer Altersgruppe mit eigenen, spezifischen Bedürfnissen. Immer wieder begegnen uns Vorschläge für Angebote angeblich zugeschnitten auf Krippenkinder, die tatsächlich aber „heruntergebrochene“ Angebote für Kindergarten-Kinder sind. Bücher und Zeitschriften sind voll von Titeln wie „Basteln mit den Aller kleinsten“, die mit dem Ziel arbeiten, etwas herzustellen. Dabei wird der Anteil dessen, was die Kinder selbst machen können soweit heruntergeschraubt, dass wir uns fragen, welchen Sinn solche Angebote haben. Manchmal begegnen wir auch Enttäuschung darüber, dass eine Idee nicht umgesetzt werden kann, weil die „Kleinen das ja noch nicht können“. Dies ist nicht unser Blick auf Kinder unter Drei. Wir sehen sie als kompetente Persönlichkeiten mit eigenen Vorstellungen, Interessen und Zielen. Das Basteln oder Malen mit dem Ziel, etwas herzustellen, ist häufig nicht der Fokus, den Krippenkinder auf ihr Arbeiten legen.

Sich über das Bild, das man von Kindern hat, bewusst zu werden, ist deshalb so wichtig, weil dieses Bild maßgeblich unser Handeln bestimmt. Die Grundsätze unserer Arbeit leiten sich von diesem Bild ab. Es ist aber kein statisches, denn die Aussagen, die man heute über Unter-Dreijährige trifft, unterscheiden sich sehr von denen vor wenigen Jahrzehnten. Das Verständnis davon, wie Kinder sich entwickeln, was sie können, brauchen, denken und fühlen, hat sich stark gewandelt. Sich mit neuen Erkenntnissen zu befassen und das eigene Handeln auf diese hin zu reflektieren, ist unerlässlich.

Unsere Aufgabe ist es, ihnen für ihre Entwicklung bestmögliche Rahmenbedingungen zu schaffen, sie zu unterstützen und zu fordern, ihnen Anregungen zu geben, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen.

Emotionen spielen im Leben von Kleinkindern eine besondere Rolle, da sie meist direkt ausgelebt werden, ihre Kontrolle kleinen Kindern kaum möglich ist. Dabei haben Gefühle einen Sinn, denn sie bestimmen die Richtung unseres spontanen Verhaltens. Es ist wichtig, die Gefühlsäußerungen der Kinder ernst zu nehmen, sie sind ein wichtiger Kompass in ihrem Leben und Erleben. Die Gefühle der Kinder entstehen aus ihrem Befinden heraus. Als Befinden können Zustände oder Grundstimmungen wie „müde, hungrig“ verstanden werden. Emotionen dagegen sind konkreter und entwickeln sich aus dem Befinden also beispielsweise Freude aus einer heiteren Grundstimmung. Verschiedene Erregungszustände und -verläufe können dabei beobachtet werden. Kinder, die häufig abrupten Veränderungen ausgesetzt sind, also unerwartet hochgenommen werden, von einem Ort zum anderen gebracht werden, zeigen häufig eine ebensolche Erregungsstruktur, d.h. ihre Erregung steigt schnell an und fällt ebenso schnell wieder ab. Kinder, die eher sanfte Übergänge erfahren, verinnerlichen eine andere, langsamere Erregungsstruktur.

Aggression ist eine Emotion, die sehr oft als problematisch angesehen wird. Dabei ist es wichtig, sich klar zu machen, dass grundsätzlich Aggression der Motor zu Veränderung ist: Wenn mich etwas ärgert, möchte ich es ändern. Fortwährende Aggression von Kindern ist häufig ein Hinweis darauf, dass sie mit ihren Emotionen oft „ins Leere“ laufen, diese nicht beachtet, nicht angemessen auf sie reagiert wird. Hat ein Kind beispielsweise Angst und bekommt immer wieder nur gesagt „du musst keine Angst haben“, dann entwickelt es ein Modell davon, dass seine Emotionen unbedeutend sind, es erfährt sich nicht als wirksam und kompensiert dieses Gefühl der Leere unter Umständen mit Aggression.

Bei Kindern unter drei sind hierbei besondere Bedürfnisse zu berücksichtigen: Je jünger sie sind, desto wichtiger ist es, Signale zu sehen und zu verstehen, die nicht sprachlich geäußert werden. Körperkontakt, Mimik und Gestik spielen in der Kommunikation eine große Rolle. Ein weinendes einjähriges Kind braucht kein langes, klärendes Gespräch, sondern möchte vor allem getröstet und getragen oder auf den Schoß genommen werden.

Ein dreijähriges Kind möchte vielleicht eher seine Grenzen austesten, möchte „hoch hinaus“, klettern, vieles selber machen, es fühlt sich groß, weil es zu den ältesten der Gruppe gehört und bald in den Kindergarten kommt. Und manchmal möchte es klein sein, weil es das Neue verunsichert.

Kleinkinder sind verschieden und ihr Entwicklungsstand unterscheidet sich nicht allein aufgrund des Alters. In unserer Kindergruppe von zwölf Kindern zwischen neun Monaten und

drei Jahren ist es wichtig, diese individuellen Unterschiede und die daraus resultierenden Bedürfnisse zu erkennen.

Der Auf- und Ausbau der Selbstkompetenz (Ich-Identität) ist besonders relevant in diesem Alter. Kinder brauchen ein positives Verhältnis zu sich selbst, sie brauchen vielfältige Möglichkeiten, sich mit ihrem Umfeld auseinanderzusetzen und bedeutsame Glück vermittelnde Lebenserfahrungen, damit sie ihre Ressourcen und Potenziale entdecken können. Kinder lernen unterschiedlich. Jedes Kind bringt andere Voraussetzungen mit, hat seinen eigenen Charakter, eine andere Geschichte und eigene Strategien mit eigenem Tempo. Das Augenmerk ist nicht allein auf das zu richten, was das Kind bereits kann, sondern auf das, was es als nächstes möchte und was in Zusammenarbeit möglich sein könnte. Stand lange Zeit der Betreuungsaspekt bei den Unter-Dreijährigen im Zentrum, ist die Perspektive auf die Bildungschancen in diesen ersten Lebensjahren mindestens ebenso wichtig geworden. Das Leben in einer Kindergruppe bietet den Kindern die Chance, Überlegungen altersgemäß mitteilen zu können, sie kommunizieren unter Gleichgesinnten.

4.2 Kinderrechte

Die UN-Kinderrechtskonvention wurde am 20. November 1989 beschlossen und trat in Deutschland am 5. April 1992 in Kraft. Der Kinderrechtskonvention sind mehr Staaten beigetreten als allen anderen UN-Konventionen.

Sie umfasst 54 Artikel, in denen völkerrechtlich verbindliche Mindeststandards festgeschrieben sind.

Die wichtigsten sind die Rechte auf Gleichbehandlung, auf Schutz vor Gewalt und Diskriminierung, das Recht auf Gesundheit, auf Bildung und Ausbildung, Spiel, sich zu informieren, gehört zu werden, das Recht auf Leben, Entwicklung und gewaltfreie Erziehung. Die Begriffe Kindesinteresse und Kindeswohl spielen eine wichtige Rolle. So darf der Wille des Kindes nicht ignoriert werden. Kinder haben das Recht, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, diese Meinung ist angemessen und dem Alter sowie der Reife des Kindes entsprechend zu berücksichtigen.

Die Kinderrechte sind umfassend, betreffen nicht nur Schutz- oder Beteiligungsrechte. Kinderrechtsschutz ist weit mehr als Kinderschutz.

Kinder sind vollwertige Menschen, aber keine Erwachsenen. Dieses Ungleichverhältnisses, das immer auch ein Machtverhältnis ist, müssen Erwachsene sich bewusst sein. Aus den Rechten der Kinder ergeben sich Pflichten für die Erwachsenen. Und immer ist ein Abwägen

zwischen den einzelnen Grundrechten der Kinder nötig, wenn es darum geht, wie wir uns in konkreten Situationen verhalten.

4.3 Spiel

Kinder haben ein Recht auf Spiel. Geht man davon aus, dass Menschen einen Spieltrieb besitzen, der Menschen allen Alters gerne spielen lässt und betrachtet man darüber hinaus die Art und Weise, wie Kinder ihre Entwicklung gestalten und wie sie lernen, so wird deutlich, wie wichtig das Thema Spiel ist.

Eine einheitliche Definition des Begriffs Spiel zu finden, ist nicht einfach. Aber es ist natürlich sinnvoll, sich mit einer möglichen Definition wie auch den Merkmalen von Spiel zu befassen.

Der Spieltrieb sorgt dafür, dass Menschen spielen. Spiel hat kein explizites Ziel, der Prozess selbst ist das Ziel. Spiel dient der Erholung durch einen Abstand zur Realität. Darüber hinaus ist Spiel Lustgewinn. Das lässt uns Menschen spielen.

Das Spiel der Kinder ist auch die handelnde Auseinandersetzung mit der jeweiligen Lebenswirklichkeit. Kinder erproben im Spiel die soziale und die dingliche Welt. Spiel ist zugleich auf die Wirklichkeit bezogen und von ihr entlastet. Das macht das Besondere des Spiels aus. Dabei ist Spiel immer auf ein grundlegendes Gefühl von Geborgenheit angewiesen. Und im Grunde genommen spielen Kinder immer, es sei denn, sie schlafen. Deshalb wird des Öfteren infrage gestellt, inwiefern der Begriff „Freispiel“ überhaupt sinnvoll ist, soll aber den Unterschied zu angeleiteten Spielen oder zum Beispiel Brettspielen kennzeichnen. Die Übergänge sind hier fließend. Wir sprechen in dieser Konzeption nur von „Spiel“.

Häufig sprechen Erwachsene auch davon, dass Kinder „schön“ gespielt haben. Gemeint ist damit ein Spiel ohne Streit, ohne Konflikte, ein Spiel, das nicht zu laut ist, das nicht stört, uns nicht nötigt, einzuschreiten und von einer gewissen Dauer ist. Es gibt also auch Situationen, in denen Kinder nicht „schön“ spielen. Damit unterliegt das Spielen der Kinder einer Bewertung. Darüber hinaus lässt eine solche Unterscheidung außer Acht, wie wichtig auch das Austragen von Konflikten für Kinder ist und dass es zum Spielen dazugehört. Oder es handelt sich eben gar nicht um Spiel, sondern um einen Streit. Spiel ist für Erwachsene gleich Spaß und zum Spaß gehört kein Streit. Diese Definition ist aber nicht sinnvoll, um das Tun der Kinder zu beschreiben. Spiel ist Spiel, es beschreibt das Handeln der Kinder, nicht das, was uns Erwachsenen gut gefällt. Daher sprechen wir nicht vom „schönen“ Spielen, sondern beschränken uns darauf, davon zu sprechen, dass Kinder lange (miteinander) gespielt haben. Es ist sinnvoll, das Spielen der Kinder zu beobachten und dabei etwas über sie zu erfahren, nicht sinnvoll ist aber eine Bewertung, eine Unterteilung in „gutes“ und „schlechtes“ Spielen.

4.4 Bildung

Bildung bedeutet, sich die Welt zu erklären, sich also ein Bild von der Welt zu machen. Dies geschieht bereits von Geburt an. Diesen Prozess gestalten Kinder aktiv, jedes in seinem Tempo und nach seiner Strategie. Man spricht deshalb auch vom Selbstbildungsprozess der Kinder. Dieser Prozess ist die Konstruktion von Wissen hin zur Bedeutung der gesammelten Erfahrungen. Wesentlicher Faktor für die Konstruktion ist die soziale Interaktion der Kinder untereinander und mit Erwachsenen. In dieser Interaktion wird gemeinsam Bedeutung ausgehandelt. Der Erwerb von Wissen und das Konstruieren von Sinn ist das Ergebnis sozialer Interaktion. In jeder sozialen Interaktion liegt also eine Bildungschance. Die Gestaltung dieser Interaktion bestimmt die Bildungsqualität.

Wenn Kinder Akteure ihrer Bildung sind und erst in der sozialen Interaktion Bedeutung entstehen kann, dann kommt den Bezugspersonen in Einrichtungen eine andere Rolle zu als dies lange Zeit der Fall war. Wir sind nicht mehr Vermittler von Wissen, sondern Assistenten. Denn es geht mehr um das Erforschen von Bedeutungen als um den Erwerb von Fakten. Für den Erwerb von Wissen müssen Kinder zuhören, stillsitzen, sich etwas merken, Forschen bedeutet dagegen entdecken, experimentieren, sich ausdrücken, Erfahrungen mit anderen teilen und sich mit Ideen anderer auseinandersetzen.

Die Aufgabe, die uns zukommt, ist, Teil der sozialen Interaktion zu sein, diese zu fördern, zu gestalten. Kinder können so in Ko-Konstruktion mit den Erwachsenen ihre Bildung gestalten und von den Erwachsenen lernen, wie man gemeinsam mit anderen Probleme löst. Ko-Konstruktion bezeichnet einen Bildungsprozess, in dem nicht jedes Kind für sich allein sich ein Bild von der Welt macht, sondern dies in ständigem Austausch geschieht. So lernen sie voneinander und gemeinsam miteinander. Das gemeinsame Lösen von Problemen hat einen weit höheren Lerneffekt als die individuelle Aneignung von Wissen.

Hierzu brauchen Kinder eine Vielfalt an Materialien zum Erforschen und eine dem Alter angemessene Vielfalt an Medien, um ihr Verständnis von Welt kommunizieren zu können. Und sie brauchen Erwachsene, die ihnen zuhören, zusehen und sie unterstützen, ihre kindliche Entwicklung und ihre Kompetenzen fördern.

Der Begriff der Allgemeinbildung kann so neu gefasst werden als ein ganzheitlicher Prozess, der verschiedene Dimensionen aufweist:

- Die persönliche Dimension, also die Stärken, Kompetenzen und Ressourcen der Kinder, die ihre Persönlichkeitsentwicklung fördern.

- Die Dimension der Interaktion, also jene Kompetenzen, die Kinder in die Lage versetzen, gemeinsam mit anderen zu lernen und mitzugestalten.
- Die kulturelle Dimension, die die Frage nach den Wertvorstellungen stellt, die wir Kinder mit auf den Weg geben wollen für ein gelingendes, konstruktives Zusammenleben in einer Gesellschaft.
- Die Wissensdimension, also das, was Kinder wissen müssen, um sich in einer Wissensgesellschaft zurecht zu finden und an ihr teilhaben zu können.
- Die partizipatorische Dimension, die benennt, welche Voraussetzung und Bedingungen nötig sind, um Kindern aktive Teilhabe zu ermöglichen.

4.4.1 Bildungsbereiche und Selbstkompetenzen

Die im vorherigen Kapitel beschriebenen Bildungsprozesse werden in den verschiedenen Bildungsbereichen ko-konstruiert, wobei Prozesse gleichzeitig mehrere Bildungsbereiche betreffen können.

Im Allgemeinen werden die Kompetenzen, die sie dabei erwerben und ausbauen, unterschieden in:

- Emotionale Kompetenz
- Soziale Kompetenz
- Kommunikative Kompetenz
- Körperbezogene Kompetenz
- Kognitive Kompetenz
- Lernmethodische Kompetenz

Alle Kompetenzen können in den verschiedenen Bildungsbereichen gefördert werden.

Unterschieden werden folgende Bildungsbereiche:

- Starke Kinder
Gesundheit, Bewegung, Sport, Lebenspraxis
- Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder
Sprache und Literacy (allegemein der Umgang mit Literatur, z.B. ein Bewusstsein über die Funktion von Schrift noch vor dem Lesen können), Medien

- Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder
Bildnerische und darstellende Kunst, Musik und Tanz
- Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder
Mathematik, Naturwissenschaften, Technik
- Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder
Religiosität und Wertorientierung, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur, Demokratie und Politik, Umwelt

Eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der einzelnen Bildungsbereiche ist genauso notwendig wie das Erkennen von Inhalten in Spielhandlungen, beim Experimentieren und in sozialer Interaktion. Das Schaffen von Möglichkeiten für die Kinder, innerhalb der Bildungsbereiche Erfahrungen zu sammeln, ist unsere Aufgabe.

4.5 Bindung und Beziehung

Das Bedürfnis nach Bindung und Beziehung ist fundamental für den Menschen und schon bei Säuglingen vorhanden. Daher ist es notwendig, sich mit der Gestaltung von Beziehungen und dem Aufbau von Bindungen zu befassen.

Soziale Beziehungen entstehen über soziale Interaktion. Den Erwachsenen kommt die Aufgabe zu, soziale Interaktionen zu ermöglichen, zu fördern und für den Aufbau stabiler Beziehungen und Bindungen zu sorgen. Kinder dürfen Beziehungen nicht ausgeliefert sein, sie brauchen die Erfahrung, dass sie wahrgenommen werden, dass ihre Bedürfnisse wichtig sind und befriedigt werden. Das Gefühl, erkannt und anerkannt zu werden, sorgt dafür, dass Kinder sich geliebt fühlen. Dieses Gefühl bestimmt ihr Lernen über die Welt. Wie ist die Welt zu mir? Kann ich mich sicher fühlen? Werde ich gehört, gesehen? Dies sind die Inhalte bedeutsamer Beziehungen.

Die Erfahrungen von positiven Bindungen sind prägend, sie geben Sicherheit, sorgen für Vertrauen, befördern damit das Explorationsverhalten und sind somit Bildungsrelevant. Sie legen den Grundstein für die Ausbildung der Selbstkompetenzen und positiv erlebte Beziehungen zu anderen Menschen haben einen Effekt für das Lernen. Wenn nämlich Bindungen als sicher bezeichnet werden können, also Interaktionen beständig und vorhersehbar von emotionaler Sicherheit und Feinfühligkeit gekennzeichnet sind, können Kinder ein inneres Arbeitsmodell von Bindung entwickeln, das von Sicherheit geprägt ist. So können Kinder ohne Angst die Umwelt erkunden und vertrauensvoll auf andere Menschen zugehen – in der Kindheit und auch später als Erwachsene.

4.6 Systeme

Um zu beschreiben und zu erklären, wie Menschen sich verhalten, ist es sinnvoll, zu schauen, in welchen Strukturen sie sich bewegen, auch als Systeme bezeichnet. Für Kleinkinder ist es in erster Linie das System Familie, in dem sie leben. Die Krippe ist ein weiteres System mit eigenen Strukturen und Rollen. Die Entwicklung, Haltungen und Handlungen von Menschen werden demnach nicht nur durch psychische oder angeborene Faktoren bestimmt, sondern eben auch durch die Systeme, in denen sie agieren, die Einfluss auf sie haben und die sie beeinflussen. Systeme sind veränderlich, werden beeinflusst durch die Individuen, die ihnen angehören, die hinzukommen oder ein System verlassen. Gleichzeitig beeinflussen sich Systeme gegenseitig. Dabei sind Systeme bestrebt, sich selbst zu erhalten, was zu scheinbar widersprüchlichen Verhaltensweisen führen kann. Eine systemische Sicht auf Menschen hat den Vorteil, dass sie mehr in den Blick nimmt als das Individuum mit seinen Anlagen, Fähigkeiten und Emotionen. Verhaltensweisen, für die schwerlich Erklärungen gefunden werden können, können unter Einbeziehung systemischer Aspekte erklärt werden. Interventionen, die nötig werden können, wenn es um das Wohl der Kinder geht, wenn es darum geht, Familien zu unterstützen, sind umso erfolgreicher, je mehr sie auch systemische Aspekte in die Betrachtung mit einbeziehen.

4.7 Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Der Begriff Selbstwirksamkeit beschreibt das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, dieses Vertrauen erzeugt Resilienz. Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen, sein Vermögen, kritische Situationen und Krisen zu bewältigen. Resiliente Kinder haben eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Kleinkinder haben den Wunsch, möglichst vieles alleine zu machen und sie sind fasziniert von der Wirkung bestimmter Handlungen wie zum Beispiel das Bedienen eines Lichtschalters. Sie brauchen die Erfahrung, Dinge herbeiführen und kontrollieren zu können, zunehmend für sich und ihre Bedürfnisse sorgen zu können. Einfluss auf ihre Umgebung zu haben, selbst etwas zu bewirken, zu bewirken, dass andere etwas tun, sind wichtige Erfahrungen für Kinder. Erwachsenen müssen ihnen mit Feinfühligkeit begegnen und imstande sein, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, um die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und sie zu unterstützen. Kinder sind in der Regel optimistisch, gehen vom Erfolg ihrer Handlungen aus. Diesen Optimismus sollten Erwachsene mit ihren Erfahrungen nicht einfach ausbremsen, sondern Kinder beim Machen eigener Erfahrungen unterstützen, sie dabei natürlich vor echten

Gefahren schützen. Kinder haben so die Möglichkeit zur Entwicklung wichtiger Selbstkompetenzen, denn das Gefühl von Selbstwirksamkeit wird in das Selbstbild integriert. Menschen mit hohem Selbstwert sind optimistisch, sie gehen davon aus, dass es Lösungen für Probleme gibt und sie sind von ihrer Entscheidungskompetenz überzeugt, d.h. sie sind sich bewusst, bei Entscheidungen eine Wahl zu haben, sie können Hilfe annehmen, Aufgaben aber auch eigenständig erledigen, sie können sich selbst beschäftigen, haben vielfältige Interessen. Ein solches Selbstwertgefühl ist gekennzeichnet von einem guten Verhältnis zwischen dem Ich und dem Ideal-Ich, der Fähigkeit, eigene Leistungen anzuerkennen und sich selbst wertzuschätzen.

Dabei sind Kinder zunächst auf die Wertschätzung von anderen Menschen und auf Erfahrungen von Selbstwirksamkeit angewiesen.

Das Selbstkonzept umfasst die Wahrnehmung und das Wissen um die eigene Person. Dazu gehört das Wissen über persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben, Gefühle und Verhalten. Die Entwicklung des Selbstkonzepts ist ein lebenslanger Prozess. Das Selbstwertgefühl, also die Bewertung des Selbst und die Gefühle, die durch diese Bewertung erzeugt werden, ist ein Element des Selbstkonzepts.

Ein positives Selbstkonzept mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung lässt Menschen optimistischer in die Zukunft blicken und gibt ihnen den Mut, sie gestalten und planen zu wollen. Wer plant, blickt auf das, was ist, und entwickelt eine Vorstellung davon, wie etwas sein soll oder sein könnte. Die Zukunft wird so in den Blick genommen, wird reflektiert und man entwickelt eine Motivation, sie zu gestalten. Am Ende des Geschehens lässt sich das Ergebnis überprüfen und beurteilen. Dazu muss man Kinder auch mal „machen lassen“. Sie müssen sich und unterschiedliche Strategien auf vielfältige Weisen erproben und üben können. Diese Haltung den Bildungsprozessen der Kinder gegenüber ist eine nachhaltige, denn sie wirkt in die Zukunft.

4.8 Ressourcen und Resilienz

Als Ressourcen für Menschen gelten die vorhandenen Beziehungen zu anderen Menschen, die Lebensumstände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Bildung, aber auch der Charakter. Auf diese können Menschen zurückgreifen, um in schwierigen Situationen zu bestehen. Die Fähigkeit, solche Situationen und Lebenskrisen zu bewältigen, wird als Resilienz bezeichnet. Resilienz ist gekennzeichnet durch die Belastbarkeit bei Stress sowie die psychische Robustheit und gleichzeitig die psychische Elastizität.

Für Kinder unter Drei sind in der Regel die Eltern, dann nahe Verwandte, aber auch die Bezugspersonen in der Einrichtung diejenigen, die für Beziehung und Bindung sorgen und damit die entscheidenden Ressourcen bilden.

Grundsätzlich neigen Menschen dazu, das in den Fokus zu nehmen, was nicht funktioniert. Gerade im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern sollte aber eher das betrachtet werden, was sie bereits können, weniger das, was sie noch nicht können. Das, was die Kinder interessiert, was sie gerne und gut machen, sollte mittels Beobachtung erkannt und aufgegriffen werden. Von hier aus, können Bildungsbereiche einbezogen werden, in denen das Kind bisher weniger tätig war.

Gibt es Schwierigkeiten in der Entwicklung des Kindes oder Probleme, die die Familie betreffen, ist es wichtig, sich über die Ressourcen ein Bild zu machen und auf diesen aufzubauen. Entscheidend ist der Blick nicht allein auf die Defizite oder Probleme, sondern auf das, was da ist, auf die Ressourcen. Auf diese aufbauend, sollte Schwierigkeiten begegnet werden.

Maria Montessori wird oft zitiert: „Hilf mir, es selbst zu tun“. Das können Erwachsene nur, wenn sie wissen, welche Kompetenzen Kinder bereits erworben haben. Diese Kompetenzen sind es, die die Kinder nutzen können, um nächste Schritte zu gehen, um das erfahren, lernen und tun zu können, was sie für ihre Entwicklung brauchen. Die Erwachsenen haben hierbei nicht die Aufgabe, die nächsten Schritte vorzugeben und für die Kinder zu planen, denn die Kinder wissen selbst, welche Stufe Ihrer Entwicklung die nächste ist, die Erwachsenen haben vielmehr die Aufgabe, die Kinder zu unterstützen in ihren Bemühungen. Da Kinder sich unterschiedlich entwickeln, kein Entwicklungsverlauf dem anderen gleicht, können die Erwachsenen zwar wissen, welche Schritte erfahrungsgemäß und in der Regel die nächsten sind, nicht aber, wann genau diese gemacht werden und welche Zwischenschritte, welche Strategie Kinder für sich wählen. Nur durch Beobachtung, Zugewandt sein, Interesse und Kommunikation mit den Kindern kann die individuelle Strategie eines Kindes erkannt werden. Hier zu unterstützen, Material bereit zu stellen, Räume entsprechend zu gestalten, die Kommunikation anzupassen, ist die Aufgabe, die den Bezugspersonen zukommt.

Indem wir Kinder im Auf- und Ausbau ihrer Ressourcen unterstützen, fördern wir ihre Entwicklung und ihre Resilienz, eine bedeutende Basis auch für die Zukunft.

4.9 Partizipation und Selbstbestimmung

Wie wichtig Erfahrungen von Selbstwirksamkeit für die Entwicklung von Kindern (aber für Menschen allgemein ebenso) sind, wurde im vorigen Kapitel beschrieben. Kinder können sich nur als selbstwirksam erfahren, wenn sie die Möglichkeit haben, an Abläufen und Geschehnissen teil zu haben. Teilhabe beeinflusst aber auch das Selbstwertgefühl und damit das Selbstkonzept. Mitreden, Mitentscheiden und Mitmachen zu können sind entscheidend für das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe, einer Gesellschaft. Menschen benötigen das Gefühl dazu zu gehören, anerkannt und wichtig zu sein, existenziell.

Partizipation hat darüber hinaus Einfluss auf den Beziehungsaufbau und ist relevant für positive Bindungen. Und sie ist Voraussetzung für das ko-konstruktive Forschen der Kinder. Auf diese Weise forschen zu können, ist, wie bereits beschrieben, ein Gewinn in vielerlei Hinsicht – aber auch ein Genuss für Kinder, erzeugt ein Gefühl der Zufriedenheit.

Aber nur wenn wir Kindern das Recht auf Selbstbestimmung zubilligen, können wir Partizipation umsetzen. Kinder haben ein grundsätzliches Recht auf Selbstbestimmung und unsere Aufgabe ist es, immer wieder zu schauen, wie wir dieses Recht umsetzen können. Ernst genommen bedeutet es, Kinder nicht nur aus Vorgegebenem auswählen zu lassen, sondern ihre Bedürfnisse so ernst zu nehmen, dass wir auch bereit sind, Gewohnheiten, Regeln und vermeintlich Bewährtes in Frage zu stellen.

In der Arbeit mit Kindern unter Drei stellt sich die Frage der Umsetzung von Partizipation im Besonderen. Hier kommt der Transparenz der Abläufe eine besondere Rolle zu. Denn nur an dem, was Kinder kennen, was ihnen vertraut ist, können sie auch teilhaben. Dies betrifft im Krippenalltag vor allem die Übergänge, sowohl die „großen“ wie der Eintritt in die Krippe, also die Eingewöhnung, und das Verlassen derselben, um in den Kindergarten zu wechseln, als auch die kleinen im Alltäglichen, wie der Wechsel vom Spielraum in den Essraum, oft auch als Mikrotransitionen bezeichnet. Hier muss das Augenmerk auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags gelegt werden.

Gerade im Krippenbereich ist die Feinfühligkeit der Bezugspersonen und ihr situations- und altersgerechtes Antwortverhalten entscheidend, um Kindern Partizipation zu ermöglichen. Erwachsene müssen die Bedürfnisse der Kinder wahrnehmen, die Signale der Kinder erkennen und angemessen sowie – und je jünger die Kinder sind um so mehr – schnell reagieren. Dazu braucht es eine Haltung, die von einem grundsätzlichen Interesse an jedem Kind, Wertschätzung, Akzeptanz und Respekt vor der Autonomie des Kindes geprägt ist. Empathie, das Aufgreifen der Emotionen der Kinder, das Abstimmen des Verhaltens der Bezugspersonen im Team, Ermutigung durch das Äußern von Interesse und Freude gehören zu einer professionellen Haltung und zu professionellem Handeln und zeigen sich in

Zugewandtheit auf allen Ebenen. Es gilt Strukturen zu schaffen, die dies ermöglichen, im Krippenbereich vor allem Tagesabläufe, die Zeit lassen, diese Haltung auch umzusetzen. Kleinkinder unter Drei sind gleichwertige Partner mit eigenen Rechten. Ohne diesen Blick auf Kleinkinder lässt sich Partizipation, die in der Kinderkonvention im Artikel 12 aber auch im SGB VIII festgelegt ist, nicht umsetzen. Das bedeutet, dass Kinder über ihre Gefühle und Bedürfnisse selbst bestimmen dürfen. Dies betrifft aktuelle Themen und Themen, die in Zukunft relevant werden. Auch das Thema Partizipation hat daher nachhaltigen Charakter.

4.10 Inklusion

Der Begriff Inklusion beschreibt sowohl eine Haltung als auch eine Strategie mit Vielfalt umzugehen. Für uns ist Vielfalt Realität, denn es gibt keine Welt ohne Vielfalt: In Bezug auf die Voraussetzungen, die Menschen bei ihrer Geburt mit auf die Welt bringen, kulturell, sprachlich und sozial. Und dies schon immer, zu allen Zeiten

Das Maß an Vielfalt, das wir als Menschen in einer Gesellschaft ermöglichen können oder wollen, hängt von unserer Bereitschaft und unseren Fähigkeiten ab. Bereitschaft muss ausgehandelt werden, Fähigkeiten lassen sich trainieren.

So gesehen ist Inklusion auch eine Vision von einer Gesellschaft, die imstande und gewillt ist, Vielfalt zu leben, also positiv zu gestalten.

Auch wenn sich die Frage nur bedingt stellt: Die Frage nach der Haltung zu Vielfalt bestimmt unseren Umgang mit ihr. Sehen wir sie als Gewinn, steigt unsere Bereitschaft inklusiv mit anderen Menschen zu leben.

In diesem Zusammenhang spielt der Begriff Vorurteil eine große Rolle.

Vorurteile sind ein Bestandteil des Menschen, sind Strategie in vielen Situationen. Das Ziel kann also nicht heißen, keine Vorurteile zu haben, sondern sich ihrer bewusst zu sein, sie zu reflektieren. Hierzu ist es wichtig, Wesentliches über Lebenswirklichkeiten zu erkennen, sich immer wieder zu informieren und stereotype Vorstellungen zu hinterfragen. Daher wird auch von einer vorurteilsbewussten Haltung gesprochen.

Sie führt zum Begriff der interkulturellen Kompetenz, die als Bildungsziel eine wichtige Rolle spielt. Sie lässt das Kind Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber erfahren und erweitert darüber hinaus die individuellen Lebens- und Berufschancen.

Vielfalt ist dann ein Gewinn, wenn Neugier, Interesse und Wertschätzung sie begleiten, wenn Menschen sich als lernende Gemeinschaft begreifen. Inklusion ist nicht Anpassung des

Einzelnen an die Gruppe, sondern die Bereitschaft der Gruppe, jeden Einzelnen mit seiner Individualität aufzunehmen. Inklusion ist eine Haltung einer gesellschaftlichen Realität von Vielfalt gegenüber, die sie als solche akzeptiert, bereit ist, ihr wertschätzend zu begegnen, sie vorurteilsbewusst zu gestalten und als gewinnbringend zu leben.

4.11 Lernen

Der Begriff Lernen hängt eng zusammen mit dem Begriff der Bildung. Einiges zum Thema wurde in diesem Kapitel bereits beschrieben.

Kinder sind neugierig und wissbegierig, sie wollen mit der Welt in Beziehung treten, sie lernen gerne und ständig. Diese Lernneugier und -freude lässt sich fördern oder ausbremsen.

In der Praxis fördern wir erfahrungsgemäß eher den Erwerb von Fakten: Wir regen Kinder (und Erwachsene) an, Beschreibungen, Daten, Informationen etc. zu sammeln. Dazu müssen sie zuhören, wiederholen, beobachten und beschreiben. Die Erforschung von Bedeutung dagegen meint, eigene Ideen zu entwickeln und auszudrücken, die Welt zu interpretieren und diese Interpretationen mit anderen auszutauschen und zu diskutieren. Die Erforschung von Bedeutung ist somit ein ko-konstruktivistischer Prozess, in dem Kinder und Erwachsene miteinander in einer „Lerngemeinschaft“ die Bedeutung und ihr Verständnis von Dingen und Prozessen teilen, diskutieren und verhandeln.

Da Wissen und seine Bedeutung veränderlich sind, handelt es sich bei der Konstruktion derselben um einen fortschreitenden Prozess von Veränderung und Anpassung. Im Bereich der Sozialkonstruktion wird dies besonders deutlich: Sozialkonstrukte sind nicht von Natur aus geschaffen, sie werden durch menschliches Handeln und Bewusstsein geschaffen, erhalten und verändert.

Lernen ist demnach ein Prozess, der dem gesammelten Wissen und den gemachten Erfahrungen Bedeutungen verleiht. Wie verläuft dieser Prozess und unter welchen Bedingungen lernen vor allem Kinder?

So wie Kinder eigentlich immer spielen, so lernen sie auch unentwegt. Spiel und Lernen sind eng miteinander verknüpft. Daraus ergeben sich zwei wichtige Faktoren für erfolgreiches Lernen: Spaß und Interesse.

Lernen kann stattfinden, wenn Kinder sich wohl fühlen, wenn ihre Grundbedürfnisse erfüllt sind. Dazu gehören selbstverständlich ausreichend Essen und Schlaf. Aber auch Bewegung: Kinder sind, wenn sie nicht schlafen, fast immer in Bewegung und sie lernen auch bewegt.

Dies kann man beobachten, aber auch die Hirnforschung belegt, dass gerade Kinder dann besonders gut lernen, wenn sie sich gleichzeitig bewegen.

Und schließlich lernen Kinder in Beziehungen. Positive Bindungen erfüllen nicht nur das Grundbedürfnis nach Sicherheit, sie tragen auch über ihren Beziehungsaspekt, dem Austausch, der Kommunikation und dem Erzeugen positiver Gefühle maßgeblich zum Lernen bei. Die geistige, soziale und sprachliche Entwicklung wird durch Interaktion mit anderen Menschen, Kindern wie Erwachsenen, gefördert.

Lernen muss eingebettet sein in emotional bedeutsame Beziehungen. Lernen funktioniert dann besonders gut, wenn gleichzeitig das Areal des Gehirns, das für die Verarbeitung von Emotionen mitverantwortlich ist, das sogenannte „limbische System“ aktiviert ist. Emotionale Sicherheit spielt also eine entscheidende Rolle für das Lernen, vor allem in den ersten Jahren. Lernen hängt von den Beziehungen zu anderen Menschen ab, Lernen ist ein sozialer Prozess.

Die Begriffe Bildung, Spiel, Bewegung und Beziehung/Bindung sind untrennbar miteinander verknüpft, wenn es darum geht, wie Kinder lernen.

4.12 Sprache und Kommunikation

Hierbei geht es um die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz allgemein wie der Sprachentwicklung im Besonderen.

Bei den Unter-Zweijährigen steht die Sprache noch nicht im Vordergrund, Sinnes- und Körpererfahrungen sind entscheidend für die Entdeckung der Welt. Das Handeln von Kleinkindern ist nicht immer zielgerichtet, vieles geschieht um seiner selbst willen. Die Interaktion findet häufig nonverbal statt, d.h. viele Sinneskanäle der Erwachsenen müssen gleichzeitig aktiv sein, um die Signale der Kinder wahrzunehmen.

Gleichzeitig erfolgt die Entwicklung der Sprache mit hoher Geschwindigkeit und wird mit zunehmendem Alter immer wichtiger. Dabei ist das Entwickeln einer guten mündlichen Sprachkompetenz zunächst besonders wichtig. Aber auch auf verschiedenen Ebenen kommunizieren zu können, ist eine wichtige Fähigkeit, gerade dann, wenn Kinder unterschiedliche Sprachen sprechen oder Beeinträchtigungen die Sprachentwicklung beeinflussen. Hinzu kommt, dass die Sprachentwicklung unterschiedlich verläuft, je nach sprachlichem Umfeld, Anlage und Charakter der Kinder.

Kindlicher Spracherwerb ist eng mit der Gesamtentwicklung von Kindern verbunden.

Sprache folgt dem Handeln, dem körperlich- sinnlichen Erforschen folgt das Begleiten durch

Sprache. Über ihr Tun entdecken die Kinder Sprache als nützliches Medium. Sprache ist untrennbar mit Bewegung verbunden. Das Anbieten von Bewegungsangeboten ist somit Sprachförderung.

Daher gilt eine Förderung des Spracherwerbs, die alltagsintegriert stattfindet, als besonders effektiv: Viele Elemente und Situationen des Alltags können als Sprachanlässe dienen. Auch der Raum dient der Sprachförderung und sollte im Hinblick darauf konzipiert werden.

Kommunikation dient dem Austausch von Ideen und Gedanken, dem Mitteilen von Wünschen, Bedürfnissen und Emotionen, dem Aushandeln von Regeln und dem Planen von Handlungen.

Besonderes Augenmerk ist auf Kinder zu legen, die mehrsprachig aufwachsen.

Mehrsprachigkeit wird zur Chance, wenn die Erwachsenen sie als Gewinn sehen, die Mehrsprachigkeit als Leistung der Kinder wertschätzen und die eventuell fremde Muttersprache der Kinder respektieren. Hierzu braucht es Wissen zum Spracherwerb von Kindern allgemein und zum Spracherwerb von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Besonderen. Denn gerade Mehrsprachigkeit hat viele Facetten und es ist wichtig, auf das einzelne Kind, auf jede Familie zu schauen, um zu wissen, mit welchen Spracherfahrungen das Kind umgeben ist. Nur dann können Erwachsene Kinder in ihrer Sprachentwicklung unterstützen.

4.13 Sexualität/Geschlechtsbewusstsein

Sexualpädagogik ist Bestandteil unseres Bildungsauftrags wie unserer täglichen Arbeit. Sexuelle Bildung und der Schutz vor sexualisierter Gewalt sind untrennbar.

Kindliche und erwachsene Sexualität unterscheiden sich. Während Kinder neugierig, spontan und spielerisch zunächst ihren eigenen Körper erkunden, ist das Ausleben von Erwachsenensexualität zielgerichtet, eher auf genitale Sexualität ausgerichtet. Kinder agieren noch weitgehend unabhängig von gesellschaftlichen Sexualnormen.

Säuglinge haben Grundbedürfnisse wie Schlafen, Essen und Trinken. Sie haben ein Bedürfnis nach Sicherheit, nach Nähe und Geborgenheit. Sie wollen von ihren wichtigsten Bezugspersonen gestillt, getragen, gestreichelt und gewickelt werden.

Sie erkunden ihr Umfeld und ihren Körper mit Freude und allen Sinnen. Besonders gerne saugen und nuckeln sie, daher werden auch Gegenstände häufig in den Mund genommen.

Kleinkinder beginnen zu bemerken, dass sie sich von anderen unterscheiden, sie begreifen sich als Junge oder Mädchen. Ihr Bedürfnis nach Körperkontakt ist nach wie vor hoch.

4.13.1 Gender

Der Begriff Gender bezeichnet das soziale Geschlecht von Menschen, nicht ihr biologisches, das Geschlecht also, das jemand in Kultur und Gesellschaft über sein Verhalten, Aussehen hat, haben möchte oder das ihm zugeschrieben wird. Umgekehrt ist das biologische Geschlecht verknüpft mit einer Erwartungshaltung einer Gesellschaft an Verhalten und Aussehen. Die Trennung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht ist allerdings nicht immer eindeutig möglich, häufig stehen beide miteinander im Zusammenhang.

Geschlechtsbewusste Erziehung bedeutet, Kinder in der Findung ihrer sexuellen Identität zu unterstützen, ohne hierbei auf stereotype Vorstellungen zurückzugreifen.

4.14 Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation sind entscheidende Bestandteile pädagogischer Arbeit und ein wichtiges Merkmal von Qualität.

Wir müssen Kinder bei dem, was sie tun, wie sie es tun und wie sie sich ausdrücken, beobachten im Sinne einer Aufmerksamkeit für das, was dem einzelnen Kind gerade wichtig ist. Wir müssen zuschauen und zuhören bei dem, was Kinder machen, was sie ausdrücken und was sie uns mitteilen wollen.

Dazu gehören zunächst einmal Neugier und Interesse von Seiten der Erwachsenen. Darüber hinaus Wertschätzung gegenüber dem Handeln von Kindern, die Erkenntnis, dass das, was sie tun, wichtig ist.

Das, was wir beobachten, muss aber auch dokumentiert werden, damit es als Grundlage unseres Handelns dienen kann. Anschließend muss die Dokumentation ausgewertet werden. Fachliche Qualität entsteht hierbei durch Wissen über Kinder und ihr Tun. Und schließlich muss diese Auswertung Berücksichtigung finden bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags, den Materialien, die wir anbieten, den Aktivitäten, die wir planen. Bei dieser Umsetzung sind die Kinder so weit als möglich einzubeziehen, was zum Einen geschieht durch die Beobachtung, Dokumentation und Auswertung, zum Anderen durch die Transparenz von Abläufen und Veränderungen und schließlich durch die aktive Teilnahme der Kinder an diesen Prozessen entsprechend ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten.

Anhand der Dokumentation können wir begreifen, wie zum Beispiel unsere eigenen Antworten und Reaktionen das Verhalten der Kinder beeinflussen, wie der Prozess des Austauschs von Ideen stattfindet, ob er zum Beispiel gehemmt oder gefördert wird. Insofern wir die Lernprozesse von Kindern und unsere eigenen immer besser verstehen, können wir unsere Interventionsmethoden entsprechend verändern und dem Lernen der Kinder anpassen. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass Kinder Bedeutung dann ko-konstruieren, wenn sie am Thema interessiert sind und intensiv mit anderen zusammenarbeiten.

4.15 Erziehung- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern

Insofern wir uns als lernende Gemeinschaft verstehen, bezieht dies auch die Eltern der Kinder ein. Wenn Bildung ein Prozess der Interaktion, also ein ko-konstruktiver ist, dann sind alle am Bildungsprozess der Kinder Beteiligten mit einzubeziehen. Die Rollen und Funktionen der einzelnen Bildungspartner unterscheiden sich – Eltern haben eine andere Rolle ihren Kindern gegenüber und auch andere Aufgaben als die Bezugspersonen in der Krippe – aber ohne Austausch und Zusammenarbeit kann Bildung nicht funktionieren. Der Aufbau von Beziehungen und Bindungen kann nur gelingen, wenn die Bezugspersonen der Einrichtung mit den Eltern zusammenarbeiten. Oft ist hierbei auch die Rede von den Eltern als „Experten für ihr Kind“, sie sind diejenigen, die ihr Kind am besten kennen, die berichten können von seinen Vorlieben, seinem Alltag. Nur mit dem Wissen vom Alltag der Familien, ihren Wünschen und Bedürfnissen, ihrer Kultur, ihren Ritualen und Gewohnheiten, ihrer Sprache und ihren Erziehungsvorstellungen können wir Kinder in ihrer Entwicklung so begleiten und unterstützen, wie es ihnen zusteht.

Darüber hinaus sind das Wissen um die Situation von Familien und der Austausch darüber wichtig. Nur gemeinsam lässt sich eine gute Unterstützung der Familien erreichen und damit das Wohl der Kinder sicherstellen.

5. Pädagogische Haltung und Bild vom Kind – unser Leitbild

Aus der in Ansätzen beschriebenen Theorie der vorherigen Kapitel erschließen sich sowohl unsere pädagogische Haltung als auch unser Bild vom Kind, gleichzeitig ist sie Basis unseres pädagogischen Handelns.

Mit der Veränderung und Erweiterung unseres Wissens, aber auch unserer Erfahrungen, haben sich unsere Haltung wie auch unser Bild vom Kind seit Gründung der Schönhof 12 immer wieder gewandelt. Dies setzt zum Einen die Bereitschaft voraus, sich immer wieder zu informieren, zum Anderen die Bereitschaft zur Reflexion des pädagogischen Handelns.

Beides, Weiterbildung wie Reflexionsbereitschaft und –fähigkeit, prägen unsere

pädagogische Haltung maßgeblich. Basis sind Neugier, Flexibilität und Freude an der Arbeit mit Kindern und Familien. Unsere Haltung ist geprägt von einem inklusiven Ansatz, von Optimismus und Positivität und vom Bewusstsein über unsere Vorurteile. Unser Blick auf Menschen ist wertschätzend, kompetenz- und dialogorientiert.

Unser humanistisches Bild vom Kind geht davon aus, dass Kinder gut sind. Kinder unter Drei sind nicht gemein, nicht gierig und auch nicht zickig! Wir sagen das nicht über sie oder zu ihnen.

Das Konzept der Ko-Konstruktion dient uns als pädagogisch-didaktischer Ansatz für unsere Arbeit, was bedeutet, dass die soziale Interaktion der Schlüssel der Wissens- und Sinnkonstruktion ist. Die Qualität dieser Interaktion ist entscheidend, für Steuerung und Moderation derselben sind wir verantwortlich.

Wir sind ein System handelnder Personen und tragen gemeinsam die Verantwortung für die Qualität unserer Einrichtung.

Dies bedeutet auch, sich als Teil einer Bildungspartnerschaft zu verstehen, zunächst mit den Eltern, aber auch mit allen anderen für die Bildung des Kindes relevanten Bezugspersonen und auch Institutionen wie dem Kindergarten oder dem Jugendamt. Wir gehen von einem demokratisch-dialogischen Verhältnis zwischen Eltern und Bezugspersonen der Einrichtung aus, dessen Basis eine diskursive Kultur sowie gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung sind.

Wir begegnen den Bedürfnissen der Kinder mit Empathie und Verständnis und begleiten Kinder in ihrer Eigenart wohlwollend. Kinder sollen in einem geschützten Rahmen die Welt entdecken können, lernen, sich in andere hinein zu fühlen und erfahren, dass andere sich in sie hinein fühlen. Sie sollen sich als bedeutsam und sozial resonant erleben und so unterschiedliche Perspektiven von Menschen verinnerlichen.

Unser Bild vom Kind ist geprägt von der Überzeugung, dass Kinder kompetent, wissbegierig und neugierig sind, bestrebt, die Welt zu erforschen und sich ein Bild von ihr zu machen.

Dabei ist das Kind aktiver Konstrukteur seiner Bildung, es steuert diesen Bildungsprozess, daher wird auch vom Selbstbildungskonzept gesprochen. Kinder werden zu Bildungspartnern, die in ihrer Verschiedenheit den Erwachsenen gleichrangig begegnen. Kinder in dieser Weise zu sehen, hat Konsequenzen für das pädagogische Handeln. Wir verstehen uns als lernende Organisation, die ihre Arbeit reflektiert.

Kinder haben Rechte, nicht weil die Erwachsenen sie ihnen wohlwollend zugestehen, sondern weil wir uns darauf verständigt haben, ihnen per Gesetz Gültigkeit zu verleihen. Sie sind nicht verhandelbar.

6. Unser pädagogisches Handeln

6.1 Schwerpunkte der Schönhof 12

6.1.1 Raum und Ästhetik

Die Gestaltung und Strukturierung unserer Räume ist ein durchgängiges Thema, das uns immer beschäftigt. Wir besprechen Beobachtungen, die wir über einen längeren Zeitraum machen konnten und welche Anforderungen an die Räume sich daraus ergeben. So gingen der Umgestaltung des Spielraums vor ein paar Jahren viele Gespräche und Überlegungen voraus, bis wir ein überzeugendes Konzept für diesen Raum gefunden haben. Da all unsere Räume nicht groß sind, wir also nicht über üppige Flächen verfügen können, ist der Gedanke, die Höhe der Räume zu nutzen gerade auch im Hinblick auf die speziellen Bewegungsbedürfnisse Unter-Dreijähriger, überzeugend. Eine Bewegungslandschaft wurde eingebaut, die dem Raum mehr Struktur gibt und den Kindern mehr Möglichkeiten zum Klettern, Krabbeln, Rutschen. Es gibt schiefe Ebenen, eine Treppe, eine Brücke, Wellen und Orte für den Rückzug und zum Verstecken.

Basis dieser Veränderung waren unsere Beobachtungen und Fachkenntnisse. Alltägliche Veränderungen wie das Schaffen einer „vorbereiteten Umgebung“ sind ebenfalls Ergebnis unserer Beobachtungen, hier aber auch der von den Kindern geäußerten Wünsche. Viele bewegliche Elemente ermöglichen es den Kindern, aktiv den Raum zu gestalten und zu verändern.

Wir reagieren auf die aktuelle Gruppensituation: Die jeweilige Altersstruktur, die Themen der Kinder, ihren Entwicklungsstand. Spontan greifen wir Ideen der Kinder auf, scheuen Veränderungen nicht und halten nicht an Gegebenem fest, nur weil es gegeben ist. Uns trägt nicht die Sorge vor Unruhe und Chaos, sondern die Zuversicht in eine sich verändernde Zukunft. Dies spiegelt sich auch in unserer Bereitschaft wider, Ordnungen zu verändern. Ordnung ist veränderlich, aber nicht willkürlich. Ordnung hilft uns und den Kindern, den Überblick zu behalten, wo wir was finden, sie strukturiert und unterstützt die Kinder, selbstbestimmt handeln zu können. Dazu gehört auch, die Übergänge im Alltag auch räumlich immer wieder in den Blick zu nehmen und zu schauen, wie wir diese Übergänge für die Kinder erkennbar und vorhersehbar gestalten können. Zum Beispiel können Fotos der Kinder,

die als nächstes nach oben gehen, helfen und verbale Erklärungen dessen, was als nächstes geschieht, unterstützen.

Damit Kinder möglichst selbstbestimmt handeln können, überlegen wir immer wieder, wie wir die Räume so gestalten können, dass sie selbstbestimmt aufgesucht werden können. In unserem Haus auf zwei Etagen mit Treppe und auch Stufen zu einzelnen Räumen gilt es hier immer abzuwägen zwischen Sicherheit und Freiheit. Um beidem gerecht zu werden, überlegen wir auch immer, wie solche Bereiche gestaltet, eventuell auch umgebaut werden können.

Die Kinder mit einer neuen Ordnung zu „überraschen“, kann Impulse setzen, die Kinder herausfordern, wenn wir es angemessen begleiten. Kinder lieben es, ein vorbereitetes Angebot von interessanten Materialien vorzufinden, das sie selbstbestimmt nutzen können. Dies setzt voraus, dass wir offen sind für das, was die Kinder aus einem Angebot „machen“, wir ohne Lehrplan die Kinder beim Experimentieren begleiten.

Ordnung hat darüber hinaus einen ästhetischen Aspekt: Dinge stehen nicht irgendwo und irgendwie, es ist nicht gleichgültig, wie ein Regal eingeräumt ist. Dies erfordert eine gewisse Disziplin, sich an Absprachen zu halten, sich daran zu halten, dass Dinge einen festen Platz haben, Gegenstände nicht irgendwo abgelegt werden.

Es gehört zu unserem Konzept, dass unser Erscheinungsbild von Bedeutung und seine Festlegung verbindlich ist.

Beim Thema Dekoration unterscheiden wir zwischen Festen und Jahreszeiten. Feste finden nur statt, wenn wir sie feiern. Ein Ausdruck dieses Feierns ist das Dekorieren. Dass gerade Weihnachtszeit ist, können wir nur feststellen, wenn wir diese Zeit gestalten. Räume werden geschmückt, Bäume aufgestellt, draußen Lichterketten aufgehängt, Weihnachtslieder werden gesungen, Menschen treffen sich, Essen gemeinsam. Dekoration kann „verzaubern“, Räume und uns. Sie verändert das Erscheinungsbild und damit die Stimmung. Das ist ihre Aufgabe, um ein Gefühl von „Jetzt ist Weihnachtszeit“ hervorzurufen. Dekoration macht Spaß, überall gibt es etwas zu entdecken. Üppige Weihnachtsdekoration hat bei uns „Tradition“.

Im Unterschied dazu finden die Jahreszeiten draußen, in der Natur statt. Sie können wir nur erleben, wenn wir sie aufsuchen, nach draußen gehen. Sie bedürfen auch nicht einer Dekoration, damit sie stattfinden. Nicht wir gestalten sie, sondern sie sind da und wir haben die Gelegenheit, sie zu erleben. Wir können im Herbst Blätter sammeln oder Kastanien, im Frühling die ersten Blüten betrachten und wenn Schnee liegt, erfühlen, wie kalt er ist, mit ihm gestalten. Daher sind wir sparsam mit jahreszeitlicher Dekoration. Bei unseren Angeboten

achten wir darauf, dass sie dem aktuellen Interesse der Kinder und ihrer Lebenswirklichkeit entsprechen. Es hat wenig Sinn, Schneelieder zu singen, wenn gar kein Schnee liegt. Gerade im Winter findet man auch in vielen Zeitschriften für Kindergärten Vorschläge für Angebote zum Thema Schnee. Bastelarbeiten mit Watte als Schneersatz beispielsweise. Aber warum? Liegt draußen tatsächlich Schnee, dann können wir mit den Kindern nach draußen gehen und mit echtem Schnee umgehen. Liegt kein Schnee – und das ist bei uns ja meist der Fall – besteht beim Basteln mit künstlichem Schnee überhaupt kein Bezug zur Lebensrealität der Kinder. Und gerade im Krippenbereich stellt sich diese Frage besonders, da wir den Kindern ja Erfahrungen mit allen Sinnen ermöglichen wollen. Schnee ist kalt, lässt sich je nach Beschaffenheit unterschiedlich formen. Und Watte? Warum Watte? Weil sie weiß ist? Das reicht nicht! Das immer wiederkehrende Heraufbeschwören von Jahreszeiten-Klischees vermeiden wir bewusst. Wir singen keine Frühlingslieder nur weil gerade Frühling ist, sondern weil wir ihn draußen erlebt haben, tatsächlich viele Vögel gehört und viele erste Blumen gesehen haben.

Aber warum? „Es ist ja nicht schlimm“, Schneeflocken an die Fenster zu kleben. Aber „schlimm“ oder nicht ist nicht Kriterium unserer Arbeit. Wir handeln, weil wir etwas für gut befunden haben, nicht, weil es „nicht so schlimm“ ist. Und: Schneeflocken basteln und aufhängen kostet Zeit, Zeit, die wir sinnvoller nutzen können. Selbstverständlich kann man auch Jahreszeiten „feiern“: Die Farben des Herbstes, die Blumen im Sommer. Aber sie müssen eben auch da sein, Kastanien gesammelt und zu Ketten aufgehängt werden. Diese Dekoration soll dem genannten Verständnis von Ästhetik entsprechen, d.h. Material, Beschaffenheit und Idee spielen eine wichtige Rolle. Etwas, das aussehen soll „wie echt“, es aber nicht ist, etwas, das nur eine Idee transportieren soll, dies aber ohne jede Kreativität versucht, ist wenig interessant. Wie soll man über Trauben aus Plastik ins Gespräch kommen, die als ein Bild von Herbst ohne weiteren Kontext aufgehängt werden?

Keineswegs soll hier ein Plädoyer wider das Dekorieren gehalten werden. Menschen dekorieren gerne, sie schmücken sich, sie verzieren, malen Dinge an. Dekoration verändert Gegenstände, verändert unseren Blick auf sie, wir sind gestalterisch und kreativ tätig. Dekoration bezeichnet die Ausstattung von Gegenständen. In diesem Sinne ist sie eine Tätigkeit, die wir fördern und unterstützen. Wir haben beispielsweise im Außenbereich einen Kranz, den wir immer wieder umdekorieren, wir hängen verschiedenes in Bäume und Büsche. Die Kinder werden so angeregt, zu schauen, zu entdecken, mit einer anderen Perspektive auf Dinge zu schauen. Aber nur weil im Herbst besonders viele Pilze wachsen, braucht es keine Styropor-Pilze in den Innenräumen, Trauben gibt es zum Essen, nicht aus Plastik als Dekoration nur weil gerade Trauben-Zeit ist.

Dekoration soll anregen zu schauen, nach zu denken, zu sprechen, soll Emotionen wecken. Immer ist aber auch darauf zu achten, dass aus einer anregend gestalteten Umgebung nicht eine reizüberflutende wird.

Beim Thema Dekoration wird zwangsläufig auch der Begriff „Kitsch“ wichtig.

Der Begriff „Kitsch“ ist nicht einfach zu definieren, gleichwohl ist es nicht beliebig, was wir als „Kitsch“ bezeichnen. Als Kitsch könnte man all das bezeichnen, was unreflektiert tradiertes übernimmt und Klischees aufgreift oder erschafft. Kitschig ist es dann nicht, wenn eine Distanz zum Klischee geschaffen wird entweder durch Übertreibung, durch Schaffung eines Abstands durch Humor oder durch Mischung mit ganz neuen Elementen, was zu einem Bruch führt, der aufmerken lässt.

So können die Plastik-Trauben, die erstaunlich echt aussehen, in einen verwunderlichen Kontext gebracht, aufmerken lassen. Was, wenn sie in einem Baum hängen, auf dem gar keine Trauben wachsen? Dann stellen sie nicht nur ein Klischee von Herbst dar, sondern verändern den Blick auf Realität, lassen uns staunen. Wir kommen ins Gespräch. Auch wenn ihre Gestaltung nicht kreativ ist, können sie in einen anderen Kontext gebracht mehr als nur Kitsch sein.

Modischer Kitsch hingegen will immer nur einen eindimensionalen Inhalt transportieren, der so gestaltet zum Klischee gefriert. Die Materialien und die Farbauswahl unterliegen einzig dem Modegeschmack, die Verarbeitung ist häufig nachlässig.

Wenn mit einer Vase mit einem Aufdruck tropischer Blüten nur ein Klischee von Südsee- oder Urlaubsgefühl reproduziert wird, kann man getrost von Kitsch sprechen. Diese Gegenstände unterliegen dann auch besonders schnell wechselnden Trends und Moden.

Natürlich können vermeintlich „kitschfreie“ Dinge aber auch derart „zeitlos“ sein, dass sie einfach nur langweilen. Sie sagen gar nichts aus und sind nur in diesem Sinne zeitlos.

Deswegen: Lieber einmal danebengegriffen als gar nichts gewagt!

Die Sicht auf Dinge ist aber zugleich veränderlich. Einst Kitschiges kann Jahre später anders wahrgenommen werden. Etwas, das seinerzeit als Klischee wahrgenommen wurde, ist später keines mehr.

Wie wir unsere Privaträume gestalten, bleibt uns überlassen, ist einzig Ausdruck unseres persönlichen Geschmacks. In unserer Einrichtung repräsentieren wir aber zum Einen die Persönlichkeit eines Teams, zum Anderen auch eine professionelle Haltung. Persönlicher Geschmack ist sehr unterschiedlich, daher ist es sinnvoll, eine Corporate Identity (Kapitel 8) zu entwickeln. In vielen Unternehmen gehört sie zur Unternehmens-Kultur,

Kindereinrichtungen, so unser Eindruck, verfügen häufig über keine. Entweder wird dies nicht für nötig gehalten und vieles dem persönlichen Geschmack überlassen oder nur unter dem Aspekt der Funktionalität gesehen. Wir halten es für sinnvoll, uns auch in diesem Bereich mit den möglichen Kriterien zu beschäftigen und verbindliche, aber durchaus veränderbare, Richtlinien und Kriterien festzulegen.

6.1.2 Essen und Ökologie

Die wesentlichen Punkte zu unserem Einkauf und der Zusammenstellung der Mahlzeiten wurden in Kapitel 3 vorgestellt.

Bei der Gestaltung der Mahlzeiten sind wir immer wieder im Gespräch und passen diese neuen Beobachtungen und Erkenntnissen an. Derzeit denken wir darüber nach, die Essenssituation neu zu gestalten. Wir überlegen, in Kleingruppen an drei Tischen zu essen, um die Situation für die Kinder übersichtlicher zu gestalten. Beim Mittagessen, der Mahlzeit, bei der alle gleichzeitig essen, haben alle Kinder feste Plätze, die wir zunächst festlegen.

Kriterien hierfür sind eine Mischung jüngerer und älterer Kinder und eine für die Kinder förderliche Zusammensetzung der Kindergruppe. Die Kinder haben aber jederzeit das Recht auf einen anderen Platz. Äußern sie diesen Wunsch, was ja einen Platztausch mit einem anderen Kind bedeutet, gehen wir darauf ein und besprechen den Wunsch nach Tausch mit den anderen vom Tausch betroffenen Kindern.

Die Tische sind bereits eingedeckt, zum Einen sind Kleinkinder häufig überfordert, wenn sie meist hungrig und vielleicht auch schon müde, sich ihr Geschirr und Besteck noch selbst zusammenstellen und an den Tisch bringen sollen, zum Anderen ist ein gedeckter Tisch einladender als eine Buffet- oder Kantinensituation.

6.2 Kinderrechte/Kinderschutz

Die Kinderrechte sind wichtiger Bestandteil unserer Konzeption, ihre Umsetzung Basis unserer täglichen Arbeit und werden von uns als Querschnittsaufgabe verstanden, d.h. sie sind der rote Faden, der sich durch unsere Arbeit und durch unser Handeln zieht.

Die Umsetzung der Kinderrechte kann nur gelingen, wenn die Haltung der Bezugspersonen einer Einrichtung geprägt ist von Empathie und Respekt gegenüber den Rechten und Bedürfnissen der Kinder und dem Willen, sich für diese einzusetzen. Wir reflektieren immer wieder aufs Neue unsere Haltung als Erwachsene gegenüber Kindern und unsere pädagogische Haltung gegenüber den Kindern in unserer Einrichtung, besuchen hierzu Fortbildungen und tauschen uns in den Teamsitzungen sowie an Konzeptionstagen aus. Dies

schlägt sich nieder in der Überarbeitung unserer Konzeption sowie den Strukturen im Alltag und unserem alltäglichen Handeln.

Unsere Haltung ist geprägt von einem humanistischen Menschenbild, das davon ausgeht, dass der Mensch

- von Natur aus gut und konstruktiv ist
- die Fähigkeit hat, sich zu entwickeln
- nach Autonomie und Selbstverwirklichung strebt,

jedes Leben einmalig ist und alle Menschen das gleiche Recht auf die Freiheit haben, ihr Leben selbst zu bestimmen. Jedes Kind darf sich sein Bild von der Welt machen, gemäß seinen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Bedürfnissen. Jedes Kind hat das Recht, seinen Weg und sein Tempo zu bestimmen, um seinen nächsten Entwicklungsschritt zu wagen. Kinderrechte und Kinderschutz sind untrennbar miteinander verbunden.

Als Kindertagesstätte haben wir einen Schutzauftrag. Wir sind gesetzlich verpflichtet, auf eventuelle Gefährdungen des Kindeswohls zu reagieren. Dies hat in einer Weise zu geschehen, die in einem Schutzkonzept festgelegt ist, mit dem Ziel, das Wohl des Kindes zu gewährleisten. Es beschreibt ausführlich, wie wir vorgehen, wenn das Wohl eines Kindes gefährdet sein könnte und basiert auf den individuellen Strukturen unserer Einrichtung. In ihm sind die Maßnahmen der Prävention wie der Intervention festgeschrieben. Dieses Schutzkonzept ist allen Bezugspersonen der Einrichtung bekannt und wird von allen mitgetragen und regelmäßig weiterentwickelt.

Alle Bezugspersonen im Team haben bei Einstellung ein erweitertes polizeiliches Führungszeugnis vorgelegt, das alle fünf Jahre erneuert wird.

Mindestens eine pädagogische Fachkraft aus dem Team hat an einer Fortbildung zum §8a SGB VIII teilgenommen.

Kinderschutz bedeutet immer auch Prävention.

Kinderschutz bedeutet auch, dass Kinder erfahren, dass sie den Menschen, mit denen sie viele Stunden des Tages in einer Einrichtung verbringen, vertrauen können, dass ihre Bedürfnisse ernst genommen werden, sie nicht auf Ablehnung und Ausgrenzung stoßen. Daher achten wir besonders auf eine angemessene, Wertschätzung vermittelnde Sprache, angemessene Verhältnisse von Nähe und Distanz und das Einhalten von Grenzen. Wir unterstützen die Kinder darin, Grenzen zu erkennen, einzuhalten und einzufordern. Es gibt persönliche Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen und jedes Kind und jede Bezugsperson darf

den anderen zeigen, wo seine persönliche Grenze liegt, sei es beim Spielen, bei körperlichen Aktivitäten, beim Einschlafen oder in Pflegesituationen.

Es gibt Regeln, die die Sicherheit der Kinder gewährleisten, die von den Erwachsenen erdacht und die einzuhalten sind, wie z.B. das Sitzenbleiben im Bollerwagen während der Fahrt.

Gewalt jeglicher Art (physisch oder psychisch) gegen andere Kinder oder die Bezugspersonen dulden wir nicht. Dazu zählen Kratzen, Beißen, Treten, Hauen, Spucken, ebenso wie verbale Beleidigungen.

Falls dies doch passiert, greifen wir ein, indem wir die Kinder voneinander trennen und die Situation kurz besprechen. Auf keinen Fall beschämen wir die Kinder. Auch Erklärungen, wie sich das verletzte Kind fühlt, verwenden wir nur, wenn wir sicher sind, dass die Kinder hierfür bereits ein Verständnis entwickelt haben. Dies ist häufig nicht der Fall.

Die Emotionen der Kinder nehmen wir ernst, bagatellisieren sie nicht mit Worten wie „Das war doch nicht so schlimm“ oder „du musst nicht weinen“. Die Bedürfnisse der Kinder stellen wir nicht infrage mit Sätzen wie „die drei Bissen schaffst du doch noch“, „du kannst doch nicht schon wieder Hunger haben“.

6.2.1 Wenn Kinder beißen

Da wir immer wieder mit dem Thema Beißen von Kleinkindern konfrontiert sind und dieses Thema besonders schnell zu emotional aufgeladenen Reaktionen führt, haben wir uns diesem Thema separat gewidmet. Wie gehen Kleinkinder miteinander um, wie nehmen sie Kontakt auf und wie kommunizieren sie miteinander? Sobald Kinder sprechen können, wird Sprache zur Kontaktaufnahme und Kommunikation immer wichtiger, andere Kommunikationsformen treten in den Hintergrund. Bei Kindern unter drei Jahren spielen körperliche Ausdrucksmittel eine große Rolle. Für uns Erwachsene ist das oft eine Herausforderung. Vor allem dann, wenn es um Verhalten geht, das unter Erwachsenen als aggressiv gilt: Hauen, Schubsen, Beißen. Besonders das Beißen sorgt immer wieder für Diskussionen unter den Erwachsenen. Manche reagieren entsetzt, wenn ein (oder ihr eigenes Kind) beißt oder gebissen wird.

Warum beißen Kinder? Kinder beißen aus unterschiedlichen Gründen. Oft ist nicht klar zu sagen, warum.

Manchmal beißen Kinder, wenn sie sich verbal noch nicht so gut ausdrücken können. Sobald sie gut reden können, nimmt das Beißen häufig ab. Vorher hat ein Kind aber vielleicht die Erfahrung gemacht, dass Beißen sehr wirkungsvoll ist, zum Ziel führt. Also setzt es diese Strategie erneut ein.

Wenn wir sehen, dass ein Kind beißen will oder schon zubeißt, schreiten wir sofort ein, d.h. wir verhindern oder beenden das Beißen. Wir trösten das andere Kind, sofern es Trost braucht und sagen dem Kind, das beißen wollte oder gebissen hat, dass das nicht geht.

Kinder wissen aber noch nicht, was sie falsch gemacht haben und auch, wenn sie verstehen, dass es um das Beißen geht, ist ihnen noch nicht klar, warum.

Über die oben beschriebenen Reaktionen hinaus ein Kind verbal herab zu setzen, es zu beleidigen, ihm Angst zu machen, zu drohen, sind für uns Tabus.

Unser Eindruck ist, dass Eltern manchmal davon ausgehen, dass Kinder sozusagen instinktiv nicht beißen (also ein quasi angeborenes Unrechtsbewusstsein haben) und wenn ein Kind doch beißt, eben „etwas nicht stimmt“ Beispielsweise gab es von Eltern die Aussage:

„Beißen ist asozial“. Manchmal werden wir gefragt, ob wir denn auch mit den Kindern, die z.B. beißen, schimpfen. Das tun wir nicht. Schimpfen geht in der Regel einher mit einer strengen Mimik, wird meist laut vorgetragen, beinhaltet nicht selten Drohungen und Herabsetzungen. Schimpfen soll ein Unrechtsbewusstsein wecken, erzeugt aber bei kleinen Kindern vor allem Unsicherheit, Beschämung oder gar Angst. Schimpfen ist in unserer Einrichtung kein akzeptiertes Erziehungsmittel.

In anderen Bereichen zeigen Eltern mehr Verständnis dafür, dass Kleinkinder bestimmte Dinge erst lernen müssen. Wenn Kinder andere Kinder ungeniert anstarren, wenn sie gewickelt werden, vielleicht genauso ungeniert fragen „was hast du da?“, reagieren Eltern nicht entsetzt, scheinen nicht davon auszugehen, dass ein Schamgefühl angeboren ist und dass ein Kleinkind, wenn es kein Schamgefühl zeigt, gestört ist.

Es gibt viele Formen der Auseinandersetzung unter den Kindern, die für uns als Erwachsene aggressives Verhalten sind, wenn wir sie untereinander einsetzen. Dazu gehören Schubsen und Hauen (hier können die Folgen viel schlimmer sein als beim Beißen), aber auch sprachliche Äußerungen. Beispiel: Ein Kind sagt bei Mahlzeiten zu einem Kind, das neben ihm sitzt, mehrfach: „Du stinkst nach Kacka.“, obwohl das Kind nichts in der Windel hat.

Kinder kommen auf die Welt mit der Fähigkeit, soziales Verhalten zu lernen, aber nicht mit sozialem Verhalten! Das bedeutet, sie lernen soziales Verhalten von uns Erwachsenen. Zum Lernen gehört aber auch, Fehler zu machen. Diese abzustrafen wirkt frustrierend und demotivierend. Unsere Aufgabe ist es aber, die Kinder zu unterstützen.

Wünschenswertes Verhalten unterstützen wir auch verbal, wir vermeiden aber Bewertungen. Wir können durchaus darauf hinweisen, dass ein Kind mit seinem Verhalten einem anderen Kind geholfen hat oder einen Streit vermieden hat, wir loben es aber nicht mit Worten wie, „das war aber lieb von Dir“,

Die Bedeutung, die wir sogenannten kindlichen Aggressionen geben, kommt von uns Erwachsenen. Wir unterstellen einem Verhalten gute oder böse Absichten. Wir finden Hauen oder Schubsen über den aktuellen Schmerz oder Ärger (den die Kinder meist ja auch deutlich zum Ausdruck bringen) hinaus schlimm. Die Kinder in der Regel nicht. Deshalb schaffen sie es auch, wenige Minuten nachdem sie von einem Kind gebissen wurden, mit demselben Kind wieder zu spielen.

Einer Situation eine Bewertung zu geben, die die Kinder noch nicht verstehen können, ist schwierig, weil die Situation für die Kinder diffus bleibt. Das verunsichert Kinder.

Ein Kind soll ein bestimmtes Verhalten ja nicht unterlassen, weil es Angst vor dem Schimpfen hat oder etwas nur tun, weil es ein Lob von uns Erwachsenen bekommen will.

Folgende beispielhafte Aussagen, die man im Alltag immer wieder hört, sollen das oben beschriebene verdeutlichen:

- „Das war aber lieb von dir, dass du den Fritz auch auf meinen Schoß gelassen hast.“
- „Du kleiner Teufel, jetzt hör‘ aber mal auf, die Liese von meinem Schoß zu schubsen.“
- „Warum musst du immer die anderen Kinder hauen?“
- „Das ist aber schön, dass du dem Fritz hilfst.“
- „Warum musst du dich so querstellen, wenn ich dir die Jacke anziehen will?“

Diese Aussagen verallgemeinern („immer“), bewerten nicht nur das Verhalten, sondern die ganze Person („Teufel“), bleiben unklar („das ist aber schön“) oder beinhalten rhetorische Fragen („Warum musst du...“).

Man könnte auch zu den Kindern sagen:

- „Wenn du die anderen Kinder vom Schoß schubst, dann schubsen sie zurück oder schreien. Und dann kann ich gar nicht vorlesen.“
- „Du hast auch den Fritz mit auf den Schoß gelassen. Jetzt können alle in das Buch schauen und ich kann vorlesen.“
- „Schau mal, der Fritz lacht. Ich glaube, der freut sich, dass du ihm Platz gemacht hast.“
- „Ich möchte dir jetzt deine Jacke anziehen, damit wir rausgehen können. Kannst du mir helfen?“

Diese Aussagen beziehen sich nur auf das aktuelle Verhalten des Kindes, zeigen Folgen seines Verhaltens auf und Konsequenzen für das Kind selbst.

Wenn Kinder soziales Verhalten lernen sollen, dann können wir sie darauf hinweisen, welche Erfolge ein solches Verhalten mit sich bringt. Wir können es auch als Wert an sich vermitteln: Wenn jemand weint, können wir Mitgefühl haben, wenn sich jemand freut, können wir uns mitfreuen.

Kleinkinder sind soziale Wesen, soziales Verhalten müssen sie zum Teil erst lernen. Und weil sie das müssen, brauchen sie Strategien. Darin sind sie Überlebenskünstler.

Wenn zu uns Erwachsenen ein Tischnachbar mehrfach sagen würde, du stinkst nach Kacka, würden wir nie wieder ein Wort mit ihm reden. Wir können uns ein solches Verhalten leisten, weil wir ja in der Regel darauf bauen können, dass Erwachsene die Grundregeln sozialen Verhaltens beherzigen. Kleinkinder können das nicht. Deshalb ist es sinnvoll, dass sie nicht nachtragend auf solche Äußerungen reagieren. Sie wären permanenten Frustrationen ausgesetzt.

Wir Erwachsenen sind da weitaus empfindlicher. Wir sollten aber aufpassen, wenn wir dazu neigen, unsere „Empfindlichkeit“ unseren Kindern überzustülpen, indem wir zum Beispiel sagen: „Was? Sowas sagt die zu dir? Na, mit der würde ich aber nicht mehr reden.“ Genauso umgekehrt: Wenn ein Kind uns Erwachsene haut oder uns vermeintlich beleidigt, dann sollten wir das nicht persönlich nehmen, nicht gekränkt auf das Kind reagieren.

Als soziale Wesen wollen Kinder gesehen und wertgeschätzt werden und sie wollen teilhaben. Das sollten wir bei unseren Bemühungen, sie darin zu unterstützen, sich auch sozial zu verhalten, nie aus den Augen verlieren.

All diese Lernprozesse sind für die Kinder wichtig, sie begeistern sie, regen an, sind aber auch anstrengend. Manchmal sind es auch einfach diese Anstrengung und Emotionen, die die Kinder überfordern, die dazu führen, dass sie „um sich hauen“ oder auch beißen.

6.3 Spiel

Spiel ist die Hauptbeschäftigung der Kinder bei uns. Da das Spielen der Kinder gleichzeitig auch die Art und Weise des Lernens von Kindern, ein Recht und Grundbedürfnis und zudem relevant für ihre Beziehungen und ihr Wohlbefinden ist, hat es einen dementsprechend hohen Stellenwert. Das heißt: Wir unterstützen und fördern das Spielen der Kinder, indem wir nicht Zeiten zum Spielen zur Verfügung stellen, sondern Spiel als etwas begreifen, was ständig stattfindet. „Spiel‘ nicht mit dem Essen“ wird so zu einer absurden Aufforderung, die Kinder nicht verstehen können.

Spielen findet alleine oder in der Kindergruppe statt. Wir Erwachsene können das Spiel der Kinder beobachten und begleiten. Bis zu einem gewissen Grad und auf Wunsch der Kinder können wir uns durchaus in das Spiel hineinziehen lassen. Aber wir verlieren uns nicht im Spiel wie die Kinder, wir werden nicht zu Spielpartnern und vor allen Dingen nicht zu Spielanleitern. Denn auch wenn wir das gar nicht wollen, spielen wir mit Kindern, haben wir sehr schnell die Rolle der Anleitung inne. Das Spiel ist Sache des Spielers, also der Kinder, die Erwachsenen dominieren oft unwillkürlich. Bemerkten wir dies, ziehen wir uns zurück, setzen Impulse, die die Kinder befähigen, ohne unsere Anleitung zu spielen. Schnell auch gerät das vermeintliche Mitspielen zum Bespaßen der Kinder. Die Kinder verlassen sich auf die Spiellenkung des Erwachsenen, das reduziert die Selbstbestimmung und führt zu einer Mitläufermentalität. Die Kinder mögen daran viel Freude haben, wenn die Erwachsenen mitspielen, Spiele anleiten oder die Kinder „bespielen“ und immer wieder fordern Kinder es auch ein – es entspricht nicht unserer Aufgabe und nicht unserer professionellen Rolle.

Wenn Kinder vertieft spielen, gibt es für uns keinen Grund, uns einzumischen, auch nicht, um gut gemeinte Impulse zu setzen. Wir warten, bis die Kinder auf uns zu kommen. Wir intervenieren nur, wenn die Kinder beim Spielen sich oder andere gefährden, andere in ihrem Tun zu stark einschränken oder Dinge beschädigen. Wann etwas „stört“, ist sehr subjektiv, darüber sollten wir uns immer bewusst sein. Das Thema Lautstärke ist hier im Besonderen zu nennen. Das Lärmempfinden von Menschen unterscheidet sich stark. Unbestritten ist aber, dass eine hohe Lautstärke akut schädlich sein kann und über einen längeren Zeitraum gesundheitlich beeinträchtigt. Anstatt aber die Kinder aufzufordern, leiser zu sein, überlegen wir, wie wir die Akustik der Räume ändern können, welche zeitlichen oder räumlichen Strukturen für den hohen Geräuschpegel verantwortlich sein können und betrachten die aktuelle Situation. Fünfzehn Menschen in einem Raum – da kann es nicht leise sein, sind zwölf davon Kinder, schon gar nicht. Daher schaffen wir Strukturen, die es den Kinder ermöglichen, sich in Kleingruppen zu beschäftigen, indem wir den Kindern zum Beispiel anbieten, im Essraum im 1. Stock zu spielen, mit in den Hof zu gehen oder sich in Spielraum oder Kinderbad zu beschäftigen.

Unsere Spielmaterialien sind möglichst funktionsoffen und aus Naturmaterial. Hinzu kommen „echte“ Gegenstände aus dem Alltag wie Kellen, Töpfe, Bürsten und Materialien, die besondere Sinneseindrücke ermöglichen.

6.4 Ausflüge, Angebote, Spielmaterialien

Für Ausflüge steht uns ein Bollerwagen zur Verfügung, in dem alle zwölf Kinder Platz finden. Aus Sicherheitsgründen legen wir Wege nur mit diesem Wagen zurück. Wir geben in diesem Fall der Sicherheit der Kinder unbedingten Vorrang vor ihrem Autonomiestreben.

Bei unseren Ausflügen besuchen wir Orte in der näheren Umgebung, die wir fußläufig erreichen können. Naturerfahrungen und Möglichkeiten, die unser Hof nicht bieten kann, stehen im Vordergrund bei der Auswahl der Ziele: Eine große Wiese zum Rennen, der „Bolzplatz“ mit glattem Boden zum schnellen Fahren mit den Fahrzeugen, Klettermöglichkeiten auf den Spielplätzen, das Beobachten von Baustellen, das Entdecken von Dingen am Wegesrand.

Angebote dienen dazu, den Kindern Möglichkeiten zum Forschen zu geben, die über die hinausgehen, die die alltäglich zur Verfügung stehenden Materialien bieten. Dies sind das Experimentieren mit Materialien unterschiedlicher Konsistenz zum Arbeiten auf großen Bögen Papier oder dem eigenen Körper. Erfahrungen mit Licht und Schatten und Angebote mit Wasser, die der Vorbereitung bedürfen. Bei den Angeboten leiten uns die aktuellen Interessen der Kinder bzw. einzelner Kinder. In Kleingruppen laden wir die Kinder zur Teilnahme ein, ob und wie lange die Kinder teilnehmen, entscheiden sie selbst. So entstehen projektorientierte Angebotsreihen, die den Kindern ermöglichen, länger an einem Thema zu arbeiten und es nach ihren Interessen zu erweitern.

Vorbereitete Angebote dienen als von den Erwachsenen gesetzte Impulse, die von den Kindern aufgegriffen werden können. In der Situation des Angebots beobachten und variieren wir, je nach Interesse der Kinder.

Als Spielmaterial sind an erster Stelle Wasser, Sand und Matsch zu nennen. Während Sand und Matsch sich nur draußen finden, gibt es Angebote mit Wasser auch im Kinderbad – und sei es beim täglichen Händewaschen. Pudding- oder Kleisterfarbe sind ebenfalls Materialien, mit denen Kleinkinder gerne experimentieren.

Da es sich beim Arbeiten der Kinder um ein Forschen und Experimentieren handelt und weniger um das Herstellen, also der Prozess das Ergebnis ist, sprechen wir nicht von „Basteln“. Bei den älteren Kindern kommt es durchaus vor, dass sie Bilder, Skulpturen o.ä. gestalten und diese eventuell auch mit nach Hause nehmen wollen. Ist dies der Fall, so ermöglichen wir das den Kindern. Manchmal äußern Kinder auch den Wunsch, ein gemaltes oder geklebtes Bild den Eltern schenken zu wollen. Meist haben sie bereits die Erfahrung gemacht, dass das Freude, Beachtung und Lob auslöst. Etwas zu verschenken und Freude

beim Beschenkten auszulösen, ist eine Erfahrung, die zum sozialen Verhalten von Menschen gehört. Gerade bei Kindern ist aber darauf zu achten, dass sie nicht immer und für alles überschwänglich gelobt werden. Zum einen verlieren Kinder dann den Maßstab für ihr Tun, zum anderen kann Lob auch abhängig machen. Die Kinder werden dann nur noch aktiv, wenn sie dafür Lob erfahren.

In unserer Krabbelstube finden die Kinder außerdem vieles aus Holz, zum Beispiel Bauklötze in unterschiedlichen Variationen. Die Spielmaterialien sind vorzugsweise multifunktional und können so phantasie reich nach den Interessen der Kinder von ihnen eingesetzt werden. Wir verwenden hauptsächlich Naturmaterialien, auf jeden Fall entsprechen sie unseren ökologischen Kriterien. Wir achten darauf, dass die Spiel- und Beschäftigungsmaterialien auch ästhetisch ansprechend sind. Wir überprüfen bei Spielmaterialien und Angeboten innerhalb welcher Bildungsbereiche mit dem Material/dem Angebot gearbeitet, geforscht und experimentiert werden kann. Es sollte mehr als nur ein Bildungsbereich sein. Wir fragen uns, welche Themen aus den Bildungsbereichen die Kinder bearbeiten, welche Erfahrungen sie dabei machen und welche Kompetenzen sie ausbauen können.

Alltagsgegenstände ziehen wir Kinder-Spielzeug wie beispielsweise Kindergeschirr vor. Wir achten darauf, dass das Spielmaterial Gender-Klischees nicht unterstützt und Klischees von Schönheit nicht vermittelt werden.

Wir unterstützen die Kinder darin, frei mit den Materialien zu experimentieren, wir verstehen uns nicht als Lehrende, die den Kindern vermitteln, wie man mit einem bestimmten Material umgeht. Wenn wir beispielsweise Ton zur Verfügung stellen, geben wir Anregungen, wie man Werkzeuge einsetzen kann, wenn die Kinder nicht weiterkommen, aber wir arbeiten selbst nicht mit und zeigen den Kindern nicht, wie man z.B. Schnecken formt. Denn dies führt häufig dazu, dass die Kinder mehr geformte Figuren von uns verlangen und ihr eigenes Arbeiten einstellen.

Bücher haben wir in kleiner Auswahl zur freien Verfügung an festgelegten, gemütlichen Leseplätzen. Die Auswahl der Bücher tauschen wir regelmäßig aus. Wir lesen vor, schauen Bücher gemeinsam mit den Kindern an, kommen ins Gespräch über das, was wir auf den Bildern sehen können und ermöglichen den Kindern, Bücher auch alleine oder gemeinsam mit anderen Kindern zu betrachten. Finden wir Bilder oder Fotografien, die wir für besonders halten oder gibt es ein spezielles Thema, das die Kinder besonders interessiert, fertigen wir auch eigene Bücher oder Sammelmappen mit Bildern an.

Wir singen regelmäßig mit den Kindern, stellen ihnen dabei auch beispielsweise Handtrommeln zur Verfügung. Einen Morgenkreis mit allen zwölf Kindern initiieren wir nicht, die Erfahrung hat gezeigt, dass es für Kinder in dieser Altersgruppe schwierig ist, länger konzentriert bei der Sache zu bleiben. Kinder, die gerade intensiv beschäftigt sind, müssen ihre Tätigkeit aufgeben für den Morgenkreis. Es gibt im Alltag der Kinder viele Situationen, bei denen wir sie in ihrem Spiel unterbrechen müssen, wie beispielsweise die Mahlzeiten. Dies erneut für einen Morgenkreis zu tun, halten wir nicht für sinnvoll. Deshalb bieten wir Singrunden in Kleingruppen an, je nach Situation, Alter und Interesse der Kinder.

6.5 Bildung

Kinder brauchen Gelegenheiten, sich mit der Komplexität der realen Welt auseinandersetzen zu können. Sie brauchen Herausforderungen, die ganzheitliches Forschen aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen. Themen werden mit Blick auf das Ganze und das Ganze mit Sicht auf Details bearbeitet. Hierzu braucht es Wiederholungen genauso wie neue Impulse. Ein gutes Beispiel hierfür ist das Experimentieren mit Wasser, das Kinder immer wieder aufs Neue fasziniert. Stellen wir Flaschen und Trichter zur Verfügung, haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit diesem Element zu vertiefen. Wie verhält sich Wasser beim Ümfüllen und Umschütten? Wie viel Wasser passt in die Flasche? Wie ist es, wenn ich ohne Trichter versuche, die Flasche zu füllen? Erweitert werden kann das Experiment um andere Materialien wie Sand, angerührter Kleister oder Kieselsteine. Wie verhält sich welches Material? Der Kleister braucht länger, bis er durch den Trichter geflossen ist oder ist so dick angerührt, dass er gar nicht durchfließt, ein Teil der Kiesel bleibt stecken. Die Kinder brauchen motorisches Geschick im Umgang mit Flasche und Trichter. Setzt man den Trichter mit der Spitze nach oben auf die Flasche, ist es besonders schwierig, überhaupt Wasser in die Flasche zu füllen. Ein dickflüssiges Material wie Kleister verhält sich wiederum anders als Wasser. Während die Kinder forschen, können die Erwachsenen beobachten, was sie wie tun und überlegen, welche nächste Frage sich für das einzelne Kind anschließen könnte. Ist „das Ganze“ die Erfahrung mit unterschiedlichen Materialien zum Thema Umschütten oder ist es das Wasser und es ist sinnvoll, dem Kindern weiterhin Wasser anzubieten, darüber hinaus aber Material wie Schläuche unterschiedlicher Dicke, Schüsseln und Siebe?

Über die Beobachtungen erfahren wir, welche Bildungsstrategien die Kinder für sich wählen. Wir können darauf eingehen, neues Material bereitstellen und Situationen schaffen, die bildungsrelevant sind bzw. so verändern, dass sie den Kindern möglichst viele Bildungschancen eröffnen. Hierzu nehmen wir bedeutende Situationen in unserer Krippe

immer wieder in den Blick: Ist die Essenssituation noch angemessen? Können die Kinder in Ruhe essen, während andere bereits aufgestanden sind und spielen? Welche Aspekte sind für jedes einzelne Kind entscheidend bei den Mahlzeiten? Das Aufspießen mit der Gabel? Das Essen mit beiden Händen? Das Einschenken von Tee?

Im Außengelände planen wir derzeit ebenfalls Veränderungen. Eventuell eine Lehm-Baustelle, eine Gelegenheit zu klettern. Viele Bildungsbereiche lassen sich hier integrieren: Motorik, Kreativität, Naturwissenschaft über unterschiedliche Höhen, die die Kinder erklettern können und Materialerfahrungen mit Lehm, der sich so ganz anders verhält als der Sand im Sandspielbereich. Neue Möglichkeiten der Kommunikation ergeben sich, andere Themenfelder öffnen sich, über die sich sprechen lässt.

6.5.1 Bildungsbereiche

Fast beiläufig erobern sich die Kinder im Spiel die unterschiedlichen Bildungsbereiche. Unsere Aufmerksamkeit für das Tun der Kinder ermöglicht es uns, Aussagen darüber zu treffen, welche für das einzelne Kind gerade besonders von Bedeutung sind und welche Strategien zur Erforschung gerade relevant sind. Schaufelt ein Kind konzentriert Sand in einen Eimer, dann ist es dabei in verschiedenen Bildungsbereichen tätig: Es trainiert die Bewegungsabläufe, vielleicht ist die Schaufel groß, der Sand feucht, dann ist auch Kraft gefragt, den Sand in den Eimer zu bringen. Die Schaufel muss ausbalanciert werden, damit sie nicht kippt und der Sand wieder herunterfällt. Gleichzeitig kann es beobachten, wie der Sand im Eimer landet: Mit einem Plumps, weil er sehr feucht ist oder rieselnd, weil er trocken ist. Es macht also naturwissenschaftliche Erfahrungen über Schwerkraft, das Verhalten von Sand und mathematische, wenn es herausfindet, wann der Eimer voll ist, wie lange es hierfür schaufeln muss. Je nach Intensität dieser Beschäftigung wird deutlich, welche Fragen das Kind gerade besonders beschäftigen. Ist es die Frage nach der eigenen Kraft? Dann sollte der Eimer einen Henkel haben, damit das Kind anschließend versuchen kann, den Eimer hoch zu heben, vielleicht an einen anderen Ort zu tragen. Ist es die Frage, wie viel Sand in den Eimer passt? Dann kann es sinnvoll sein, dem Kind weitere Gefäße anzubieten, damit es auch diese füllen und vergleichen kann.

Gleichzeitig haben wir die Kindergruppe als Ganzes im Blick: Wie ist sie zur Zeit strukturiert? Haben wir viele Krabbelkinder oder mehr Große? Wie erleben sie sich als Gruppe? Welche Gruppenprozesse stehen gerade im Vordergrund? Wie können wir die älteren Kinder darin unterstützen, ihre Rolle in der Kindergruppe zu finden gerade auch dann, wenn Kinder uns

verlassen haben und nun einen Kindergarten besuchen? Die „neuen“ Großen brauchen häufig Unterstützung in ihren sozialen Kompetenzen, um sich in der Gruppe neu zu finden. Wenn es gemeinsame Interessen in einzelnen Bildungsbereichen gibt, ist das eine gute Gelegenheit, diese aufzugreifen, entsprechende Angebote zu gestalten. Die Kinder können sich über dieses gemeinsame Forschen neu finden und erleben.

6.6 Bindung und Beziehung

Die Bedeutung von Bindung und Beziehung wurde bereits im 4. Kapitel beschrieben. Unser Bild vom Kind und unsere pädagogische Haltung sind die Basis, um positive Beziehungen gestalten zu können.

Bindung und Beziehung brauchen Zeit. Wir gestalten unseren Alltag so, dass Kinder wie Bezugspersonen immer wieder Gelegenheit haben, in Beziehung zu treten. Bei Krippenkindern kommt den Pflegesituationen besondere Bedeutung zu.

Wann immer die Kinder Emotionen zeigen, die ihre eigenen Möglichkeiten diese zu verarbeiten, überschreiten, ist es unsere Aufgabe, diese Emotionen aufzunehmen und positiv zurückzugeben. Die Emotionen der Kinder werden bei uns nicht bagatellisiert, indem wir nur beruhigen oder ablenken mit Worten wie „jetzt ist aber gut“, „du musst doch nicht weinen.“ Emotionen müssen vielmehr gespiegelt und eine angemessene Unterstützung angeboten werden, um schwierige Situationen zu bewältigen. Dies kann geschehen, indem wir Kindern vermitteln, dass wir verstehen, dass sie traurig sind, wir können anbieten, sie zu trösten, fragen, ob sie auf dem Schoß sitzen möchten. Ein Pflaster kann helfen bei kleinen Verletzungen, das Angebot ein anderes Spielzeug zu suchen, wenn ein Kind wütend ist, dass ein anderes Kind bereits das gewünschte Spielzeug im Besitz hat.

Um Beziehungen zu gestalten, müssen die Erwachsenen Signale senden; sie müssen tatsächlich und im übertragenen Sinn auf Augenhöhe sein, Augenkontakt suchen, lächeln und von Anfang an in den Dialog treten. Dabei respektieren wir Autonomiebereiche wie Essen, Schlafen, Wickeln/Toilettengang und Körperkontakt. Gleichzeitig sind es gerade diese Situationen, in denen Beziehungen aufgebaut und vertieft werden können und die im Alltag einer Krippe eine große Rolle spielen. Daher überdenken wir die Gestaltung dieser Situationen immer wieder neu. So hatten wir bisher keine festen Wickelplätze; zwar etwas abseits vom Spielgeschehen, wurden die Kinder da gewickelt, wo sie gerade waren. Ein Vorteil hiervon war, dass die Kinder ihr Spiel nur kurz unterbrechen mussten, sie mussten sich auch nicht weit vom Spiel der anderen entfernen und die anderen Kinder konnten sich

beim Wickeln beteiligen, etwas anreichen, mit dem Kind sprechen, das gerade gewickelt wurde. Insgesamt hatten wir den Eindruck, dass die Kinder diese Situation schätzen. Wenn ein Kind äußerte, dass es nicht wolle, dass andere Kinder zuschauen, haben wir dafür gesorgt, dass dies auch möglich ist. Dennoch war diese Wickelsituation immer auch geprägt von Unruhe, andere Kinder kamen und gingen, es war nicht immer besonders leise. Die Möglichkeit zum intensiven Austausch mit nur diesem einen Kind gab es nicht. Daher haben wir nun Wickelplätze in ruhigen Ecken eingerichtet mit Sichtschutz und so abgeschirmt, dass die anderen Kinder keine Gelegenheit haben, dazu zu kommen. Nach einer Fortbildung in der Pflege nach Emmi Pickler hat es uns überzeugt, dass wir der Chance, die in dieser 1:1-Situation steckt, mehr Gewicht zu geben wollen als den o.g. Vorteilen einer eher offenen Wickelsituation.

Unsere Art der Kommunikation dient einerseits dem Spracherwerb, aber auch dem Aufbau von Beziehungen. Gerade die Verwendung einer kindgerichteten Sprache (auch „Baby-Talk“ genannt) bei den Allerkleinsten fördert Dialog und Beziehung.

6.7 Eingewöhnung

Häufig ist der Eintritt in die Krippe für die Kinder die erste längere Trennung von ihren primären Bezugspersonen. Dieser Übergang, auch als Transition bezeichnet, ist ein besonders wichtiger Prozess im Leben eines Kindes. Diesen Übergang positiv zu bewältigen kann nur gelingen, wenn er entsprechend gestaltet wird. Hierzu ist der Aufbau von guten Beziehungen unerlässlich. Nur aus sicheren Beziehungen heraus können Kinder sich positiv entwickeln.

Neben der Bezugsperson, die sich in der Eingewöhnung intensiv und zunächst auch ausschließlich um das neue Kind kümmert, sehen wir auch die anderen Kinder als Ressource für eine erfolgreiche Eingewöhnung.

Für die Eingewöhnung haben wir ein eigenes Modell entwickelt, das sich in einigen Punkten an das Berliner Eingewöhnungsmodell anlehnt. Diese Zeit ist für uns, das Kind und seine Eltern von ganz besonderer Bedeutung. Jede Eingewöhnung wird individuell auf das jeweilige Kind abgestimmt und mit den Eltern besprochen. Eine Bezugsperson aus dem Team ist für Kind und Eltern zuständig und begleitet beide während der Eingewöhnung. Sie steht zur Verfügung, um alle wichtigen Fragen zu klären, bespricht mit den Eltern die nächsten Schritte der Eingewöhnung und steht dem Kind bei diesen Schritten zur Seite.

Vor der Aufnahme findet deshalb stets ein Eingewöhnungsvorgespräch statt, um den genauen Ablauf zu erklären und Fragen zu beantworten.

Während der Eingewöhnung begleitet ein Elternteil (oder auch eine andere Person, zu der das Kind eine sehr enge Bindung hat) das Kind in den ersten Tagen für ca. 1 Stunde. Am vierten Tag versuchen wir einen ersten kurzen Abschied von zehn bis fünfzehn Minuten. Die Anwesenheitszeit, die die Kinder ohne Elternteil in der Krabbelstube verbringen, wird nach und nach ausgedehnt. In dieser sensiblen Phase können wir Vertrauen zum Kind und den Eltern aufbauen und viele Erfahrungen im Umgang mit dem Kind sammeln, die ihm das „Krabbelstubenleben“ vereinfachen. Wichtige Fragen können von uns gestellt und von den Eltern beantwortet werden: Womit lässt sich das Kind gerne trösten? Was braucht es als Einschlafhilfe? Was isst es gerne? Die Dauer der Eingewöhnungszeit lässt sich nicht pauschal festlegen, sondern wird individuell für das jeweilige Kind mit den Eltern im Laufe der Eingewöhnungszeit besprochen und variiert je nach Verlauf. Es ist wichtig, dass kein Zeitdruck aufkommt, daher sagen wir Eltern im Voraus, dass sie mit mindestens vier Wochen rechnen sollen, in denen die Kinder langsam an den Krabbelstubenalltag gewöhnt werden. Neben den Gesprächen, die während der Eingewöhnung stattfinden, gibt es nach ungefähr vier Wochen ein erstes kurzes Elterngespräch mit dem eingewöhnenden Elternteil. Dieses findet ohne Kind in einem anderen Raum bei uns im Haus statt, bei dem wir uns über unsere ersten Eindrücke bezüglich der Eingewöhnung auszutauschen.

Weil es so wichtig ist, dass die Eltern sich bei uns wohlfühlen und unsere Arbeit für gut heißen, veranstalten wir sogenannte Anmeldenachmittage für interessierte Eltern. Hier können Eltern Fragen stellen, wir stellen uns und unsere Räume vor. Wenn wir einen Platz für ein Kind anbieten, laden wir Eltern und Kind zu einem „Schnuppertag“ ein. Die Eltern erleben uns in der Arbeit mit den Kindern und können sich danach entscheiden, ob sie einen Vertrag unterschreiben möchten.

6.8 Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Impulse der Erwachsenen müssen angemessen sein, sie dürfen weder unter- noch überstimulieren. Impulse können nur dann tragen, wenn sie die Motivation des Kindes aufgreifen. Wenn wir beobachtet haben, dass ein Kind besonders gerne Bücher mit Bildern von Tieren betrachtet, das gemeinsame Betrachten und Benennen der Tiere mit uns Erwachsenen immer wieder einfordert, ist es sinnvoll, dieses Interesse zu verfolgen. Dabei immer nur weitere Tier-Bilder-Bücher anzubieten, würde das Kind unterstimulieren und damit auch unterfordern, nun aber ein übermäßiges Angebot zur Verfügung zu stellen an alledem, was mit Tieren zu tun hat, wäre eben ein Zuviel des Guten, würde das Kind überstimulieren, ihm die Chance nehmen, sich mit Einzelnem intensiv zu beschäftigen. Zu viele Reize könnten

zu einer nur noch konsumierenden Haltung führen, die eigenes Tun ausbremst, was letztlich sogar dazu führen könnte, dass ein Kind das Interesse am Thema verliert.

Wir loben Kinder für das, was sie erreicht haben, das heißt, wir zeigen den Kindern, dass wir ihre Bemühungen und ihre Fortschritte erkannt haben. Diese Äußerungen beziehen sich auf die aktuelle Situation, auf das Tun der Kinder. Wir teilen ihren Stolz über das, was sie leisten. Dabei verwenden wir keine Wertungen, die über das Mitfreuen hinausgehen. „Das ist ja toll, dass Du es geschafft hast, Deine Schuhe alleine anzuziehen“ greift die Leistung und den Stolz des Kindes auf. Betrachten wir Werke der Kinder wie ein gemaltes Bild, verwenden wir keine allgemeinen, unspezifischen Bewertungen wie „das ist aber ein schönes Bild“, sondern benennen beispielsweise die Formen oder Farben, die das Kind verwendet hat, insbesondere dann, wenn das Kind zum ersten Mal auf diese Weise gearbeitet hat.

Möglichkeiten selbstwirksam tätig zu werden, gibt es für die Kinder bei uns in vielen Alltagssituation, allen voran das Wickeln, der Toilettengang, das Essen und natürlich das Spiel. Bei allem, was wir tun, greifen wir die Signale der Kinder auf, unterstützen sie nach ihren Wünschen. Auch hier: Haltung, Zeit, Flexibilität und Reflexionsfähigkeit sind die entscheidenden Faktoren für eine gelingende Umsetzung.

Auch hier soll die Veränderung der Wickelsituation den Kindern zusätzliche Möglichkeiten geben. Wir nehmen uns gezielt für diese Situation Zeit, gestalten sie so, dass wir uns intensiv dem einzelnen Kind widmen können. Wir geben den Kindern Gelegenheit, sich selbst auszuziehen, sie können wählen, ob sie im Liegen oder im Stehen gewickelt werden. Und wir orientieren uns am Tempo der Kinder, sind mit ihnen im Gespräch, greifen ihre Impulse auf, warten ab, bis sie eine Handlung beendet haben, kündigen unsere nächste Handlung an, fragen, was als nächstes „drankommt“ („erst die Socken oder erst der Body?“), je nach Entwicklungsstand der Kinder.

Wir nehmen die Bedürfnisse, Emotionen und Körpersignale der Kinder ernst und stellen diese nicht infrage. Es hat Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Kinder, ob wir Bedürfnisse anerkennen, Emotionen respektieren und Körpersignale beachten, fortwährendes Bagatellisieren und Negieren („es gibt keinen Grund, so wütend zu werden“) verändern das Selbstbild der Kinder negativ. Genauso aber sind „brav“ und „artig“ Tabu-Wörter bei uns, da sie nicht unserem Leitbild entsprechen und im Selbstbild der Kinder auch keine Rolle spielen sollen.

6.9 Ressourcen und Resilienz

Die Ressourcen der Kinder sind auf drei Ebenen zu betrachten:

Da sind zunächst die Anlagen der Kinder selbst, Ihre Begabungen, Talente und ihre Charaktere.

Zweite Ebene ist die primäre Lebensumwelt der Kinder, also die Familien, in denen sie aufwachsen und als dritte Ebene sind die Institutionen, die sie aufsuchen, von Bedeutung. Hier ist an erster Stelle die Krippe zu nennen, aber auch das Kinderturnen, das am Nachmittag besucht wird.

Je besser wir als Bezugspersonen diese Ebenen der Kinder kennen, desto besser können wir ihr Potenzial für Resilienz einschätzen. Gibt es enge Freunde oder Verwandte, zu denen die Kinder Kontakt haben und die die Familie unterstützen können? Haben Eltern in schwierigen Situationen Kontakt beispielsweise zu einem Familienzentrum und werden dort beraten? Stehen Eltern beruflich unter Druck, müssen eventuell auch am Wochenende arbeiten oder können sie sich Zeit nehmen für ihr(e) Kind(er)?

Gleichzeitig geben die Ressourcen der Kinder einen Einblick in ihre Möglichkeiten zur Gestaltung von Bildungsprozessen. Wir sind dann in der Lage, diese zu unterstützen und auszubauen.

In Krisensituationen sind die Ressourcen der Kinder Schutzfaktoren, die wir dann besonders in den Blick nehmen, um einschätzen zu können, ob das Wohl der Kinder gefährdet ist und ob auf der anderen Seite ausreichend Ressourcen vorhanden sind, die helfen können, Krisen zu meistern.

6.10 Partizipation und Selbstbestimmung

Partizipation ist von Geburt an möglich. Bei Kleinkindern bedeutet Partizipation vor allen Dingen ein verlässliches Eingehen auf ihre Grundbedürfnisse. Dazu ist es nötig, ihre Signale zu verstehen, es braucht Zeit und räumliche Strukturen, damit diese Bedürfnisse befriedigt werden können. Bisher hatten wir beispielsweise einen großen Tisch für die Mahlzeiten. Auf einem Servierwagen stand das Geschirr bereit, sodass die Kinder stärker partizipieren konnten, indem sie sich ihr Geschirr und Besteck selbst zum Tisch tragen konnten. Unsere Erfahrung zeigte aber, dass für viele Kinder das Bedürfnis nach Ruhe, danach, sich satt essen zu können und dann schlafen zu gehen, größer schien als das Bedürfnis nach Teilhabe. Zumindest zu dieser Tageszeit. Die Situation war geprägt von Unruhe und viele Kinder wirkten nicht

zufrieden, sondern überfordert. Daher planen wir eine Umstellung auf kleine Tischgruppen und gedeckte Tische. Damit wollen wir den Bedürfnissen der Kinder nach einer überschaubaren Situation nach einem ereignisreichen Vormittag Rechnung tragen. Gleichzeitig fördern Tischgruppen einen intensiveren Kontakt innerhalb dieser Kleingruppen, es gibt weniger Konflikte, denen die Kinder, wenn sie hungrig und müde sind, zudem nicht mehr gewachsen sind.

Um die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen, müssen wir ihnen aktiv zuhören, sie ermuntern, sich zu äußern, sie darin stärken, Eigenverantwortung zu übernehmen.

Kinder machen oft die Erfahrung, dass permanent für sie gedacht, geplant und entschieden wird. Dieser Tatsache bewusst, arbeiten wir an einer größtmöglichen Beteiligung der Kinder in allen Bereichen unseres Krabbelstubenalltags mit dem Ziel einer Entwicklung zu handlungsfähigen, selbstständigen und verantwortungsfähigen Erwachsenen.

Kinder haben bei uns die Möglichkeit, Einfluss zu nehmen auf die Planungs- und Entscheidungsprozesse, von denen sie betroffen sind.

Wir achten und schätzen die Kinder als eigenständige und wichtige Persönlichkeiten, die das selbstverständliche Recht haben, bei allen Dingen, die sie betreffen, mitzureden und mitzugestalten. Deshalb geben wir den Kindern vielfältige Möglichkeiten, ihre Interessen, Wünsche und Gefühle auszudrücken und mit ihnen umzugehen. Wir unterstützen die Kinder, ihren Alltag mitzubestimmen und mit zu gestalten. Wir fördern aktive Beteiligung und befähigen die Kinder, sich mit anderen Kindern zu verständigen und gemeinsam eigene Ideen zu verwirklichen. Wir freuen uns, wenn die Kinder Initiative und Verantwortung übernehmen, wenn sie Rechte und Beachtung einfordern und ebenso, wenn sie deutlich zeigen, dass sie mit Entscheidungen unsererseits nicht einverstanden sind.

Folgende Regeln gelten daher bei uns:

- Die Kinder können soweit möglich und gemäß ihres Entwicklungsstandes
- ihre Spielpartner frei wählen
- ihren Sitzplatz bei den Mahlzeiten frei wählen
- aussuchen, welches Essen sie nehmen und wie viel sie sich davon nehmen
- entscheiden, ob sie ein Lätzchen anziehen möchten oder nicht
- Beim „Guten-Appetit-Sagen“ anderen die Hände reichen oder nicht
- sich selbst Essen auf den Teller geben und Wasser/Tee einschenken

- sich selbst einen Waschlappen nehmen und sich alleine Gesicht und Hände abwischen
- bei den alltäglichen Arbeiten helfen: Tisch abräumen, Tisch abwischen, Boden kehren
- sich frei entscheiden, an Angeboten teilzunehmen oder auch nicht
- sich Ihren Platz zum Schlafen frei wählen
- sich äußern, ob sie lieber draußen oder drin spielen wollen, ob sie sich einen Ausflug wünschen
- selbst entscheiden, von wem sie gewickelt werden möchten, wer mit ihnen die Toilette aufsuchen soll
- sich alleine die Hände waschen und abtrocknen
- soweit möglich selbst entscheiden, welche Kleidung sie tragen wollen
- sofern sie sicher laufen können: alleine die Treppe rauf und runter gehen, ansonsten an der Hand laufen oder krabbeln
- Wir nehmen Kinder nicht ohne ihre Zustimmung hoch, tragen sie nicht von „a nach b“, auch wenn das schneller geht und gerade praktischer wäre. Wir tragen sie nicht zum Tisch und setzen sie auf einen Stuhl. Wir begleiten sie zum Wickelplatz und tragen sie nicht ohne ihren Wunsch dorthin.
- Kinder, die laufen können, werden nur getragen oder hochgehoben, wenn sie dies wünschen und wir das für angemessen halten.
- Wir ziehen Kindern nicht ohne ihre Zustimmung Lätzchen an, putzen ihnen die Nasen oder waschen ihnen das Gesicht. Es reicht nicht, eine Handlung anzukündigen (und gleichzeitig zu beginnen) ohne die Zustimmung des Kindes abzuwarten. Diese Zustimmung können die Kinder verbal äußern, durch nicken oder durch das Entgegenstrecken der Arme. Reagiert ein Kind gar nicht, können wir vorsichtig versuchen, ihm zum Beispiel das Gesicht zu waschen, jede Unmutsäußerung führt zum Abrechen der Handlung.
- Beim An- und Ausziehen, Putzen der Nase, Anziehen der Lätzchen achten wir darauf, dass wir Blickkontakt zu den Kindern haben, also nicht von hinten zu agieren. Auf diese Weise sehen wir, wie die Kinder reagieren und können mit ihnen kommunizieren.
- Beim Mittagsschlaf hat jedes Kind für seine Kleidung ein eigenes Körbchen. Hier kann es hineinlegen, was es zum Schlafen ausziehen möchte.
- Wir beteiligen die Kinder nicht nur scheinbar: Ein Kind auf der Suche nach dem richtigen Sitzplatz beim Essen braucht im allgemeinen „Gewusel“ vielleicht

Unterstützung, diese kann aber nicht darin bestehen, es auf einen freien Platz hinzuweisen und es gleichzeitig dorthin zu schieben in der Annahme, dies sei eine angemessene Begleitung und der allgemeinen Unruhe geschuldet, die eines Eingreifens bedarf, damit die anderen Kinder, die bereits am Tisch sitzen, nicht noch länger warten müssen.

- Wir hören den Kindern zu. Ihre Wünsche bezüglich der Alltagsgestaltung beziehen wir unbedingt in die Planung mit ein, was zum Beispiel bedeutet, dass wir mit den Kindern, die gerne nach draußen gehen wollen, raus gehen, andere können mit einer Bezugsperson im Raum bleiben. Wenn wir gegen den Wunsch einzelner entscheiden, dass alle gemeinsam den Spielplatz aufsuchen, weil wir aus personellen Gründen nicht mit ein paar Kindern im Haus bleiben können, erklären wir dies den Kindern.
- Immer dann, wenn wir gegen den Willen der Kinder entscheiden müssen, erklären wir und versuchen zu verhandeln. In der Regel sind Kinder hierfür sehr offen, sind kooperativ und kompromissbereit. Ist dies in einer Situation einem Kind nicht möglich, stehen wir ihm zur Seite, nehmen seine Gefühle ernst und trösten es.
- Das Recht auf Selbstbestimmung der Kinder und ihr Recht auf Schutz können miteinander in Konkurrenz stehen. Immer wieder gibt es Situationen, in denen wir Erwachsene das eine gegen das andere abwägen müssen. Wichtig ist, dass wir uns dieser Konflikthaftigkeit bewusst sind und Risiken und Nutzen gegeneinander abwägen.
- Körperliches Einschreiten ist nur gerechtfertigt, wenn die Gesundheit oder Unversehrtheit eines Kindes gefährdet ist. Ist ein Kind im Begriff, auf die Straße zu laufen, muss ich es festhalten, um es zu schützen, auch wenn ich damit sein Recht auf Selbstbestimmung einschränke. Das gleiche gilt, wenn ein Kind die Unversehrtheit eines anderen Kindes gefährdet: Beißt ein Kind ein anderes Kind, schreiten wir ein, indem wir das Kind vom anderen entfernen.
- Gerade bei Kleinkindern neigen Erwachsenen manchmal dazu, sehr schnell zu denken, etwas „müsse nun mal sein“. Möchte ein Kind sich auf keinen Fall wickeln lassen (was bisher nur einmal vorkam) und dies den ganzen Tag nicht, dann müssen wir zu seinem Schutz handeln. Keinesfalls aber halten wir in einem solchen Fall ein Kind fest und wickeln es gewaltsam. Wir versuchen zunächst, eine andere Person anzubieten oder einen anderen Ort zum Wickeln, hilft das nicht, warten wir eine Weile ab und versuchen es dann erneut. Möchte sich ein Kind auch dann nicht wickeln lassen, sind

die Eltern telefonisch zu informieren, unter Umständen auch mit der Bitte, vorbeizukommen, mit dem Kind zu sprechen, es zu wickeln oder es abzuholen.

- Kindern ihren Willen zu verweigern braucht bei uns eine Begründung. Die Sorge vor Chaos (was ist, wenn das nun alle wollen?) reicht nicht aus. Wir gehen grundsätzlich optimistisch vor, sind bereit auszuprobieren. Dass etwas nicht funktioniert, weil zu wenige Erwachsene vor Ort sind oder zu viele Kinder, die das gleiche wollen, ist ein gewichtiger Grund, den wir den Kindern mitteilen. Auch wenn die Kinder vielleicht nicht genau verstehen, warum etwas nun nicht so geschieht, wie sie es gerne wollten, sie erfahren aber, dass sie ernst genommen werden.

6.11 Rituale

Rituale geben Kindern Sicherheit. Aus einem für sie zunächst unübersichtlichen Alltag, indem vieles mit ihnen geschieht, entsteht eine erkennbare Struktur. Rituale können Ängsten entgegenwirken, Spannungen abbauen, schwierige Situationen entschärfen. Kennen Kinder die Rituale, können sie sie aktiv mitgestalten, ihre Kompetenzen einbringen und erweitern. Sie können ihre Einhaltung einfordern, ihren Ablauf vorhersagen, Veränderungen verlangen.

Rituale sind daher fester Bestandteil unseres Tagesablaufs. Immer aber sind wir bereit, Rituale zu verändern, wenn wir feststellen, dass sie von den Kindern nicht (mehr) angenommen werden.

Es gibt auch Rituale, die nicht an feste Tageszeiten gebunden sind, sondern, die die Kinder nach Bedarf abrufen können. Ein Beispiel hierfür ist unser „Liederkörbchen“, ein kleiner Korb, in dem sich verschiedene Gegenstände befinden, die unterschiedliche Lieder repräsentieren. Immer wieder gibt es einzelne Kinder und Phasen, in denen dieses Liederkörbchen besonders oft gewünscht wird. Phasen, in denen Teilgruppen oder die gesamte Gruppe sich neu finden entweder dadurch, dass Kinder die Einrichtung verlassen haben und neue hinzugekommen sind oder durch Entwicklungsschritte der Kinder. Einzelne Kinder fordern das Körbchen oft dann, wenn sie sich in Entwicklungsprozessen befinden, die mit Ängsten oder vielen Konflikten einhergehen, also ihre psychische Stabilität ins Wanken gerät.

Wir beobachten diese Phasen und Kinder besonders. Denn auf der einen Seite sind Rituale, die die Kinder nach Bedarf abrufen können, sinnvoll, weil sie eine Möglichkeit für Kinder sind, selbstbestimmt Unterstützung bei ihrer emotionalen Regulation zu erhalten, auf der

anderen Seite können sie auch zu einer Art von Abhängigkeit führen, wenn sie nur noch „konsumiert“ werden, Abläufe nur noch „abgespult“ werden. Hier ist es angezeigt, diesem Bedürfnis nach Sicherheit zu entsprechen und gleichzeitig Impulse zu setzen, die die Kinder wieder in die Lage versetzen, neue Wege zu gehen. Bewährtes und Funktionierendes ist bequem, aber gerät beispielsweise das Ritual einer Singrunde zur Animation, wird also nur noch vorgesungen, fördert dieses Ritual Konsum und bremst Kreativität.

6.12 Beschwerde

Die Möglichkeit zur Beschwerde ist ein Recht und untrennbar verbunden mit den Möglichkeiten zu Partizipation sowie Selbstbestimmung und ist präventiver Kinderschutz.

Das Recht auf Beschwerde bezieht sich auf Kinder, Eltern und Bezugspersonen im Team gleichermaßen.

Beschwerde kann nur in einer beschwerdefreundlichen Einrichtungskultur, in der Wertschätzung und Fehlerfreundlichkeit geübt werden, als gewinnbringend und Chance begriffen werden.

Alle Beteiligten haben Gelegenheit, Missstände und Beeinträchtigungen zu benennen und sich in persönlichen Angelegenheiten zu beschweren. Jede Beschwerde wird gehört und ernst genommen.

Beschwerden können darauf zielen, Dinge zu ermöglichen, zu verhindern oder zu verändern. Kinder unter Drei haben eigene Formen der Beschwerde: Unmutsäußerungen der Kinder auch nonverbaler Art sind Beschwerden! Das Schweigen der Kinder als eigene Form des Ausdrucks darf nicht gering geschätzt werden.

Da sie aber im Krabbelstufenalter nur in wenigen Bereichen bzw. noch nicht in allen Beteiligungsprozessen allein agieren können, spielen hierbei die Eltern als engste Bezugspersonen der Kinder eine große Rolle. Insbesondere, wenn es sich um Formen der Beschwerde handelt. Die Kleinstkinder sind zwar durchaus in der Lage ihre eigene Unzufriedenheit auszudrücken, z.B. durch Weinen, Zurückziehen oder Aggressivität und uns so darauf aufmerksam zu machen, dass es Grund zur Beschwerde gibt. Jedoch ist es bedingt durch ihren Entwicklungsstand den Kindern oftmals kaum möglich, dies in angemessener Form selbst zu regeln. Daher sind hier die Eltern als gesetzliche Vertreter gefragt, sie müssen die Interessen ihrer Kinder vertreten. Eltern tragen die Hauptverantwortung für die Bildung und Erziehung ihres Kindes. Sie sind in ihrer Elternkompetenz wertzuschätzen, ernst zu nehmen und zu unterstützen.

Beschwerden sind Ausdruck ständiger Veränderungen der Lebenssituationen sowie der Haltung gegenüber Kindern und den Erziehungsvorstellungen. Beschwerden drücken Unzufriedenheit und Unmut aus. Sie äußern sich nicht immer in Form einer formulierten Beschwerde, sondern auch in Verbesserungsvorschlägen, Anregungen und Anfragen. Daher sehen wir Beschwerden als Gelegenheit zur Entwicklung und Verbesserung und eine Chance, so den Gedanken der Beteiligung umzusetzen. Beteiligung scheut Konflikte nicht, sondern greift sie auf und sucht nach Lösungen, die alle mittragen können. Beschwerden bringen häufig neue Ideen mit sich, die weitere Beschwerden verhindern.

Teilhabe und Mitwirkung am pädagogischen Geschehen in der Kindertageseinrichtung sind daher für uns unverzichtbare Bestandteile der Qualitätsentwicklung. Im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist ein regelmäßiger Austausch der Erziehungsvorstellungen eine Grundlage für vertrauensvolle Kooperation, daher führen wir regelmäßig Elterngespräche. Beschwerdemanagement ist ein zentrales Element von Qualitätsentwicklung. Dazu gehört zunächst, dass alle Beteiligten die Möglichkeiten kennen, Beschwerden zu platzieren. Der konstruktive Umgang mit Beschwerden liegt in erster Linie im Interesse der Kinder, die in ihrem Kita-Alltag erleben, wie mit Konflikten umgegangen wird, und sehr genau spüren, ob ihre Eltern mit der Kindertageseinrichtung zufrieden sind.

In unserer Einrichtung steht die Leitung jederzeit den Eltern für Beschwerden zur Verfügung. Es gibt einen Elternbeirat und wir führen einmal jährlich anonyme Elternbefragungen mithilfe eines Fragebogens durch. Bei jedem Elterngespräch wird nach der momentanen Zufriedenheit gefragt und beim Abschlussgespräch gibt es eine weitere Gelegenheit, nun völlig unbefangene bisher nicht genannte Beschwerden zu äußern und damit noch nach Ausscheiden aus der Einrichtung auf die Verbesserung der Qualität in unserer Einrichtung einzuwirken.

6.13 Inklusion

Inklusion bedeutet für uns, keinen Menschen aufgrund seiner körperlichen Voraussetzungen, seiner Herkunft, seiner Sprache und im Rahmen der Kinderrechtskonvention und der Wahrung demokratischer Grundrechte seiner Wertvorstellungen und seiner Religion auszugrenzen. Die Aufnahme von Kindern mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen versuchen wir im Rahmen unserer personellen wie räumlichen Bedingungen möglich zu machen. Vielfalt und Inklusion bedürfen einer grundsätzlichen Wertschätzung sowie Bereitschaft und darüber hinaus Strukturen, die Inklusion gelingen lassen. Wir sind immer bereit, unsere Strukturen zu reflektieren und im Rahmen unserer Möglichkeiten auch zu verändern.

6.14 Lernen

Da Lernen ein Prozess ist, der besonders gut gelingt, wenn er von positiven Emotionen begleitet wird, schenken wir den Emotionen der Kinder besondere Aufmerksamkeit. Dazu gehören Beziehungen und Bindungen, durch die Kinder Sicherheit, Verlässlichkeit, Anerkennung, Wertschätzung und Teilhabe erfahren.

Um in „Ruhe“ lernen zu können, braucht es aber auch eine Raumstruktur und einen Tagesablauf, der dies ermöglicht. In Kleingruppen verschiedene Orte im Haus und im Hof aufzusuchen, unterstützt die Kinder darin, auch für sich sein zu können. Unterschiedliche Spielbereiche geben vielfältige Möglichkeiten, sich auch zurück zu ziehen und alleine oder in der Kleingruppe zu spielen. Hierzu bietet jeder Raum Gelegenheit. Das Spielen in Kleingruppen in unterschiedlichen Räumen erweitert die Angebote, die Kinder bei uns finden. So können sie je nach Interesse, je nachdem, was für sie gerade besonders wichtig ist, welche Lernschritte die Kinder also gehen wollen, wählen. Im Kinderbad gibt es die Möglichkeit, mit Farbe zu experimentieren, im Hof schiefe Ebenen hoch und runter zu laufen, im Spielraum sich in Höhlen zu verstecken.

Lernen findet gleichzeitig besonders intensiv statt, wenn die Kinder das Thema interessiert, wenn ein Angebot im Zusammenhang steht mit ihrer Lebenswirklichkeit. Zur alltäglichen Lebenswirklichkeit von Kindern gehört beispielsweise der Umgang mit Wasser. Deshalb bieten wir Wasser immer wieder draußen und drinnen an.

Lernen ist ein Prozess der Freude macht, für Zufriedenheit sorgt. Uns kommt die Aufgabe zu, die Rahmenbedingungen hierfür zu schaffen.

6.15 Sprache und Kommunikation

Sprache lernen bedeutet das Nachahmen von Lauten, das Nachsagen von Worten und das eigenständige Benennen von Gegenständen, Wünschen und Emotionen, von Bedürfnissen und Ideen. Die Bildung eines Wortes, seine Verfremdung, eine Neuerfindung, all das sind wichtige spielerische Elemente, die das Erlernen von Sprache mit Freude ermöglichen.

Spracherwerb bedeutet auch: Der Welt eine Bedeutung geben. Deshalb ist die sprachliche Begleitung von Alltagssituationen so wertvoll. Wann immer wir mit den Kindern interagieren, begleiten wir sprachlich, was wir tun („Self-Talking“) und kündigen unsere Handlungen an. Genauso benennen wir die Tätigkeiten der Kinder („Parallel-Talking“) und beachten dabei genau, worauf sich die Aufmerksamkeit des Kindes richtet. Daher findet der Spracherwerb

alltagsintegriert statt: Viele Elemente und Situationen des Alltags dienen als Sprachanlässe, die wir aufgreifen, um miteinander ins Gespräch zu kommen.

Um Sprach-Situationen zu ermöglichen, sorgen wir für viele Möglichkeiten der Interaktion der Bezugspersonen mit einem Kind oder einer Kleingruppe. Kommunikation in großen Gruppen gerät sehr schnell in das Verwenden von kurzen Anweisungen („hol‘ dir...“, „nimm‘ dir...“, „zieh‘ dich an“ usw.), die weder der Sprachentwicklung noch dem Beziehungsaufbau dienen. Denn es handelt sich um kurze Sätze mit wenigen Variationen und es fehlt jegliche Einladung, ins Gespräch zu kommen.

Auch der Raum dient der Sprachförderung, denn eine anregende Gestaltung, die vieles zum Sehen, Anfassen und Ausprobieren anbietet, lädt zum Sprechen darüber ein. Da Bewegung und Sprachentwicklung eng miteinander verbunden sind, finden sich in unseren Räume unterschiedlich gestaltete Spiel- und Bewegungslandschaften mit verschiedenen Untergründen, schiefen Ebenen, Stufen, Treppen und Wellen, Höhlen und Gelegenheiten zum Klettern. Kinder können den Raum aus verschiedenen Perspektiven erleben, können so ihre Umgebung beobachten und räumliche Orientierung entwickeln. Spiegel und farbige „Gucklöcher“, helle Bereiche und Höhlen schaffen neue Eindrücke. Sprache kann so mit allen Sinnen erfahren werden.

Auch die Auswahl der Spielmaterialien hat Einfluss auf die Möglichkeiten, Sprachanlässe zu schaffen. Funktionsoffenen Materialien muss im Spiel eine Bedeutung gegeben werden, dies fördert Kreativität und den Wunsch, sich über die Bedeutung auszutauschen.

Symbole, Fotos und Schriftzeichen gibt es bei uns an vielen Stellen für die Kinder zu entdecken. Sie dienen der Kommunikation über Bildsprache und die Präsenz von Schriftzeichen der Verbindung von schriftlicher und mündlicher Kommunikation. Denn auch wenn die Kinder Schriftzeichen noch nicht entschlüsseln können, sind sie an Schrift interessiert, sie gehört zum Alltag der Erwachsenen, die den Kindern vorlesen können. Kinder können erkennen, dass Schrift bedeutsam ist.

Kinder drücken sich in vielfältiger Weise aus: Mit Gesten, Mimik, Körpersprache, Bewegungen, Singen, Tanzen, Geräusche erzeugen, Malen, Modellieren teilen sie sich mit. Auch das Schweigen der Kinder ist eine Form des Ausdrucks. Aufgabe der Bezugspersonen ist es, diese Ausdrucksformen zu erkennen, sie zu erwidern, mit den Kindern zu kommunizieren.

Die Portfolios der Kinder (Ordner, in denen wir in Briefform mit und ohne Fotos Entwicklungsschritte und besondere Ereignisse festhalten und die von ihnen gemalten Bilder

sammeln) und die für sie erreichbar im Regal stehen, sind Anlässe, gemeinsam Fotos und gemalte Bilder zu betrachten, sich auszutauschen.

Bei uns gelten Regeln für die Kommunikation mit Kindern:

- Das Formulieren von Geboten statt Verboten.
- Nicht über die Kinder in deren Anwesenheit reden. Nicht über die Kinder hinweg reden. Auch nicht mit den Eltern in den Bring- und Abholsituationen. Wir achten auf die Themen, über die wir als Erwachsene im Beisein der Kinder sprechen.
- Keine Bewertungen. Beispiel: „Sei schön lieb“ ist nicht nur unkonkret, solche Formulierungen beinhalten auch, Kinder könnten nicht lieb sein. Fortwährende Angriffe auf die Persönlichkeit der Kinder schwächen ihr Selbstwertgefühl. Wir trennen Verhalten von der Person. Auch Kosenamen wie „Teufelchen“ oder „wilder Kerl“ sind zumindest Festlegungen der Kinder, die wir nicht verwenden. „Lieb“, „brav“ und „tig“ sind Tabuwörter, „schön“ verwenden wir sparsam.

Wir vermeiden

- Abstrakt-allgemeines wie „das macht man nicht.“
- Verallgemeinerungen wie „immer musst du...“
- Rhetorische Fragen: „Warum musst du immer..?“
- Wir fordern die Kinder nicht auf, sich zu entschuldigen, „bitte“ und „danke“ zu sagen. Formelhaftes Nachsprechen, lediglich antrainierte Höflichkeit entsprechen nicht unserer Konzeption.
- Unangemessene Erklärungen, zum Beispiel wie sich ein Kind fühlt, das gerade von einem anderen geschubst wurde, verwenden wir nur, wenn wir sicher sind, das die Kinder hierfür bereits ein Verständnis entwickelt haben. Dies ist häufig nicht der Fall. Die Kinder verstehen, **dass** sie etwas falsch gemacht haben, nicht aber, **was** sie falsch gemacht haben. Da Kleinkinder ihre Handlungen oft nicht steuern können, impulsiv handeln „müssen“, ist es fatal, ihnen ein „schlechtes Gewissen“ zu machen, denn was bei ihnen ankommt, ist, dass irgendetwas an ihnen falsch ist, nicht aber, was das ist. Dies führt zu Verunsicherung und Beschämung.

Die Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache ist ein wichtiger Bestandteil unserer Arbeit, gerade in diesem Bereich gibt es viele neue Ansätze und Veränderungen, die wir diskutieren und in die Umsetzung mit einbeziehen. Als prägnantestes Beispiel können Kosenamen gelten. In der Regel sprechen wir die Kinder zwar mit ihren Namen an und

übernehmen nicht die Kosenamen, die Eltern für ihre Kinder verwenden, aber es kommt vor, dass wir die Kinder mit eigenen Kosenamen ansprechen, sofern wir die Erfahrung gemacht haben, dass die Kinder dies mögen, sie es lustig finden oder sich daraus eine Gelegenheit ergibt, darüber zu sprechen, wer man ist und wer nicht. Diese sind dann aber geschlechtsneutral, also nicht „Prinzessin“ oder „Räuber“.

Wir verwenden auch keine „Kosenamen“, die dazu dienen, Kritik auf vermeintlich kindgerechte oder lustige Art zu kommunizieren. „Na, mein kleiner Gierhannes, immer noch nicht satt?“ ist nichts anderes als eine verschleierte Bewertung und Kritik des Verhaltens eines Kindes.

Professionalität bedeutet, zu wissen, was man tut und warum man es tut, sich immer wieder zu fragen, ob das eigene Handeln mit den Kinderrechten vereinbar ist und dem Wohl der Kinder zu Gute kommt.

6.16 Sexualität/Geschlechtsbewusstsein

Folgende Regeln dienen der Umsetzung von Sexualpädagogik und dem Schutz der Kinder vor sexuellem Missbrauch in jedweder Form. Sie orientieren sich an der Altersgruppe der Unter-Dreijährigen.

- Männliche und weibliche Bezugspersonen übernehmen bei uns die gleichen Aufgaben, also auch Wickeln und den Gang zur Toilette.
- Es ist Eltern und Außenstehenden nicht gestattet, in unserer Einrichtung zu fotografieren.
- Die Bezugspersonen der Einrichtung fotografieren nicht mit ihren Mobiltelefonen.
- Unsere Räume sind durch Hof und Einfahrt von der Straße aus nicht einsehbar.
- Die Kinder dürfen sich aussuchen, von wem sie gewickelt werden und wer mit ihnen auf die Toilette geht.
- Die Kinder dürfen sich bis auf Windel/Unterhose ausziehen. In den Innenräumen erlauben wir aus hygienischen Gründen nicht, dass die Kinder komplett nackt sind. Das Außengelände kann von Fenstern der Nachbarhäuser eingesehen werden, aus Kinderschutzgründen können wir es daher den Kindern nicht erlauben, nackt unterwegs zu sein.

- Der eigene Körper darf erforscht werden, der anderer Kinder nur, wenn diese zustimmen. Der Altersunterschied der Kinder sollte maximal zwei Jahre betragen, wenn es um große körperliche Nähe oder das Untersuchen der Körper geht. Es wird nichts in Körperöffnungen gesteckt, nicht in die eigenen und nicht in die von anderen Kindern.
- Wir verwenden eine angemessene Sprache und sachlich zutreffende Begriffe. Die Geschlechtsorgane bezeichnen wir als Penis, Hoden, Vulva, Vulvalippen und Vagina.
- Abwertende und verletzende Begriffe werden nicht verwendet, Grenzverletzungen und Diskriminierung sind untersagt.

6.16.1 Gender

Den Spielraum für das Auftreten, Verhalten und Denken innerhalb eines Geschlechts zu erweitern, ist ein wichtiges Ziel unserer Arbeit. Gleichzeitig sind all jene Aspekte zu akzeptieren und respektieren, die das einzelne Kind betreffen und von ihm selbst gewählt werden.

In unserer täglichen Arbeit können wir immer wieder feststellen, wie wichtig es ist, sich mit diesem Thema zu befassen. Wir sind uns unseres eigenen Aufwachsens, unserer Klischees und Gewohnheiten bewusst. Unsere Konzeption legt eine Vermeidung von Rollenklischees fest. So wählen wir bewusst Bücher, in denen Klischees von Junge- und Mädchen-Sein nicht auftauchen. Wir begrüßen Diversität und lehnen eine Beschränkung auf zwei Geschlechter ab. Wir vermeiden es, die Kinder zu einer Festlegung, ein Junge oder ein Mädchen zu sein, zu drängen und respektieren gleichzeitig, wenn sie sich für ein Geschlecht entscheiden.

Sensibel und mit Bedacht wählen wir Materialien für die Kinder aus. Wir hinterfragen geschlechtsspezifische Zuschreibungen und beobachten ihr Auftreten in Medien - hier ganz besonders in Bilderbüchern -, bei Erziehungsfragen, aber auch bei der Kleidung der Kinder.

Sind Kinder in Bilderbüchern abgebildet, so bezeichnen wir sie im Gespräch mit den Kindern bei uns als „Kinder“, nicht als „Mädchen“ oder „Junge“, auch wenn eine Zuordnung vermeintlich eindeutig scheint. Wählen die Kinder beim Betrachten eine Zuordnung und sprechen von „Jungen“ oder „Mädchen“, kommentieren wir das nicht. Auch bei erwachsenen Figuren sprechen wir von Mensch oder Person, nicht von Frau oder Mann. Wir thematisieren dies nur, wenn die Kinder danach fragen.

Gesellschaftlich scheint sich eine stereotype Zuordnung für Rollen von Erwachsenen schneller aufzulösen als die Erwartungshaltung beim Spiel der Kinder. Über Väter mit Kinderwagen wundert sich kaum mehr jemand, dagegen sind Jungen mit Puppenwagen selten zu sehen und würden bei manchem Erwachsenen immer noch Irritationen hervorrufen.

Wir achten beim Spielmaterial darauf, dass es möglichst geschlechtsneutral gestaltet ist, also beispielsweise Puppenwagen nicht rosa sind. Auch bei Dekorationen, Geschenken und Geschenkpapier achten wir auf eine geschlechtsneutrale Gestaltung.

Häufig ist uns nicht bewusst, dass wir Mädchen noch immer anders behandeln als Jungen. Jungen werden oft unbewusst und auch indirekt eher darin unterstützt, wagemutiger und wilder zu sein, Mädchen hingegen mehr gelobt für angepasstes und soziales Verhalten. Ein Beispiel: Wenn ein Junge immer wieder als „Räuber“ bezeichnet wird, kann davon ausgegangen werden, dass man sich einen solchen „Räuber“ auch wünscht. Daher gehört die Reflexion unseres Verhaltens wie unseres sprachlichen Umgangs mit den Kindern auch im Zusammenhang mit Gender-Fragen zu unserer täglichen Arbeit.

6.17 Mit und ohne Windel

Der Abschied von der Windel ist eine wichtige Station im Leben der Krabbelstubenkinder. Dieser Abschied funktioniert aber nur in Zusammenarbeit mit den Eltern. Diese legen zu Hause den Grundstein und üben mit dem Kind zusammen in Ruhe.

Dann können wir in der Einrichtung ebenfalls damit beginnen, das Ohne-Windel-Sein zu unterstützen und weiterzuführen. Durch die vermehrte Ablenkung in der Krabbelstube durch andere Kinder, Ausflug und Spiel ist der Schwierigkeitsgrad allerdings etwas höher.

Für uns gibt es drei maßgebliche Kriterien, wann ein Kind damit beginnen kann, die Windel abzulegen:

- Die körperliche Reife, d.h. es muss Blasen- und Darmmuskeln bewusst einsetzen können. Dies ist meist gegen Ende des zweiten Lebensjahres der Fall.
- Die sprachliche Reife, d.h. ein Kind sollte in der Lage sein, mitzuteilen, dass es auf die Toilette muss. Auf diese Weise ist es das Kind, das bestimmt, wann es zur Toilette gehen möchte. Dies ist für sein Selbstvertrauen in diesem Bereich wichtig. Daher fragen wir auch nicht mehrfach am Tag, ob ein Kind auf die Toilette gehen möchte oder schlagen ihm dies vor, da wir das nicht für hilfreich halten.

- Windelfreiheit in der Krabbelstube setzt voraus, dass dies auch zu Hause so gehandhabt wird bzw. schon mit erstem Erfolg gehandhabt wurde.

Ungern sprechen wir in diesem Zusammenhang übrigens von „Sauberwerden“.

Wir wickeln alle Kinder bei Bedarf, in der Regel einmal am Vormittag vor dem Mittagessen und nach dem Mittagsschlaf, immer individuell und nach Rücksprache mit dem Kind.

6.18 Wertevermittlung

Basis unserer Werte ist ein Humanistisches Weltbild.

Religiöse Werte respektieren wir, vermitteln aber keine konfessionell spezifischen Werte. Die meisten Werte der Religionen decken sich mit unserem humanistischen Weltbild.

Es gibt einzelne Themen, die uns in neuerer Zeit besonders beschäftigen:

- Das Verhältnis des Menschen zu Tieren. Die üblichen Darstellungen von Tieren auf dem Bauernhof, dem Zoo oder dem Zirkus sehen wir kritisch. Meist wird ein idealisiertes, verharmlosendes Bild gezeichnet, das nichts mit der Realität zu tun hat und wenn Realität dargestellt wird, wie zum Beispiel kleine Gehege in Zoos, scheinen die Tiere sich darin wohl und zuhause zu fühlen. Es ist uns wichtig, den Kindern ein zeitgemäßes Bewusstsein für Tierwohl und Tierrechte mit auf den Weg zu geben. Daher vermeiden wir in der Altersgruppe der Unter-Dreijährigen Bilderbücher, die Tiere in den o.g. Situationen darstellen.
- Eine sichere Zukunft für alle Menschen. Wir alle tragen Verantwortung für das Wohl aller Kinder auf dieser Welt. Unser Verhalten orientiert sich an dieser Verantwortung und wir reflektieren und korrigieren unser Verhalten überall da, wo es notwendig und möglich ist. Uns als Teil einer globalisierten Welt zu sehen bedeutet auch, dass wir uns informieren und unsere Haltung reflektieren, um entsprechend handeln zu können.

6.19 Beobachtung und Dokumentation

Wir haben verschiedene Instrumente der Beobachtung und Dokumentation. Da ist zunächst der Ordner „Wichtig zu wissen“, in den wir eintragen, welches Kind da ist, welches fehlt und warum, um wie viel Uhr das Kind gebracht und abgeholt wurde, wie lange es geschlafen hat. Dann gibt es ein Übergabebuch, in das wir die wichtigsten Ereignisse des Tages, das Befinden der Kinder und ihre Tätigkeiten eintragen. Dies dient Kolleg*innen, die beispielsweise aus dem Urlaub zurück kommen, sich ein Bild von der Zeit ihrer Abwesenheit zu machen.

Gleichzeitig verwenden wir die Informationen aus dem Übergabebuch zur Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen mit den Eltern.

Jedes Kind bei uns hat einen eigenen Ordner, hier halten wir für die Kinder in Briefform mit und ohne Fotos besondere Erlebnisse und Entwicklungsschritte fest.

Derzeit neu ist unsere Arbeit mit dem Beobachtungsverfahren nach dem Early-Excellence-Ansatz, das uns die Handlungen der Kinder noch besser verstehen lässt. Dieses Verfahren ermöglicht uns zu erkennen, welche Aufgaben sich die Kinder gerade stellen und welche Voraussetzungen die Kinder brauchen, um die daraus folgenden nächsten Schritte bewältigen zu können. Dies kann ein bestimmtes Material sein oder die teilweise Umgestaltung eines Raumes, um besondere körperliche Herausforderungen erproben zu können.

6.20 Erziehung- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern

Die Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen für das Kind. Sie kennen ihr Kind am besten. Sie haben die Entscheidung getroffen, dass ihr Kind zu uns kommen soll. Nur wenn Eltern ihre Kinder bei uns gut aufgehoben sehen, fühlen sich auch ihre Kinder bei uns gut aufgehoben. Deshalb ist uns ein guter Kontakt zu den Eltern sehr wichtig.

Ängste, Sorgen, Unsicherheiten, Kritik und Anregungen, all das sollte an- und mit uns besprochen werden. Kinder spüren Unausgesprochenes, sie spüren, wenn etwas nicht stimmt, können es aber nicht einordnen, nicht formulieren. Das macht unsicher.

Wenn Kinder das Gefühl haben, alles ist in Ordnung, dann ist es ihnen auch möglich, Neues zuzulassen und ihre Eltern für eine Weile loszulassen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist von besonderer Bedeutung, da die Kinder meistens noch nicht selbst ausdrücken können, was sie bewegt, mit welchen Themen sie sich zurzeit auseinandersetzen. Unabkömmlich sind hierbei die „Tür-und-Angel“-Gespräche, die zu Beginn und Ende jedes Krabbelstubentages geführt werden. Damit es im Krabbelstubenalltag eines Kindes „gut klappen“ kann, müssen die Bezugspersonen von den Eltern in Kenntnis gesetzt werden, wenn z.B. die Nacht schlecht war, das Kind Zähne bekommt, das Kind zur Zeit Medikamente erhält, Mutter oder Vater verreist sind etc., um so das Verhalten des Kindes besser verstehen zu können.

Weiterhin spielt der Austausch zwischen Eltern und Bezugspersonen im Rahmen von regelmäßigen Elternabenden und einzelnen persönlichen Elterngesprächen eine sehr bedeutende Rolle. Wir wünschen uns, dass Eltern mit Interesse am Geschehen in der Krabbelstube teilhaben und mit uns zusammenarbeiten und diesem Austausch die gleiche Bedeutung beimessen und bereit sind, an Gesprächen und Terminen teilzunehmen

Wir führen anonyme Elternbefragungen durch, deren Auswertung wir mit den Elternbeiräten besprechen.

Die Zusammenarbeit zwischen uns und den Eltern soll im Laufe der Zeit zu einem intensiven Austausch über die Entwicklung des Kindes führen.

Durch eine persönliche, vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Bezugspersonen sind eine positive Entwicklung und eine gemeinsame Hilfestellung möglich, wenn es zu Schwierigkeiten bei einem Kind kommt.

Eine positive Beziehung im Sinne einer Erziehungspartnerschaft kann durch eine intensive, aktive und offene Beteiligung der Eltern am Krabbelstubengeschehen (Elternabende, Elterngespräche, Feste, Vorbereitungen,...) entstehen. Hierzu haben wir einen Elternbeirat, bieten Elternabende und Elterngespräche an. Aber auch die Feste, die wir gemeinsam mit den Familien der Kinder feiern, sind eine Gelegenheit zum Austausche, zum Sich- besser- kennen- lernen und zum „Zusammenwachsen“.

Durch diese Aktivitäten soll den Eltern auch die Möglichkeit gegeben werden, Einblick in die Arbeit der Krabbelstube zu nehmen.

Persönliche Elterngespräche führen wir mindestens einmal jährlich; alle Eltern haben zusätzlich jederzeit die Möglichkeit, einen Termin für ein persönliches Gespräch mit den Bezugspersonen zu vereinbaren.

6.21 Authentizität versus Professionalität?

Immer mal wieder stellt sich die Frage, inwiefern bei all diesen Anforderungen an die Professionalität der Bezugspersonen Authentizität noch gelebt werden kann.

Aber das eine schließt das andere nicht aus. Zu glauben, dass die Reflexion des eigenen Verhaltens dazu führt, das wir nicht mehr „echt“ wirken, ist ein Irrtum.

Denn das, was wir reflektierend an Erkenntnis gewinnen und was wir uns aus Fachliteratur aneignen oder bei Fortbildungen erfahren und lernen, kann in das eigene Verhalten so integriert werden, dass wir uns professionell und authentisch zugleich verhalten können.

Bleibt das Gefühl, sich nicht „natürlich“ verhalten zu können, gar sich „verbiegen“ zu müssen, dann ist davon auszugehen, dass die Inhalte nicht überzeugt haben, dass neue Erkenntnisse nur übergestülpt wurden, also als Pflicht gesehen werden, die abzarbeiten ist. Im Rahmen der Qualitätssicherung führen wir hierzu Gespräche im Team, Mitarbeitergespräche und holen uns Unterstützung durch Supervision.

6.22 Fehlerkultur

Fehler, die uns unterlaufen, sehen wir als Chance zur Verbesserung. Bei unseren Teambesprechungen können Fehler, selbst oder von anderen gemacht, offen angesprochen werden. Fehler anderer zu benennen, ist kein Petzen! Da es alle mal „trifft“, müssen wir nicht Sorge haben, einzelne Kolleg*innen zu verärgern, wenn wir Fehler ansprechen. Häufig ist zunächst abzuklären, ob es sich überhaupt um einen Fehler handelt, dann, wie es dazu kam und was wir tun können, um diesen Fehler zukünftig zu vermeiden. Regelmäßige Supervision unterstützt uns dabei.

Jede*r im Team hat die Möglichkeit, Kolleg*innen direkt auf Fehler anzusprechen. Dies geschieht in einer wertschätzenden Art und Weise, wobei die angesprochene Kolleg*in rückmelden kann und sollte, wenn sie einen Hinweis als nicht wertschätzend wahrgenommen hat. Auch hier kann uns die Supervision unterstützen.

7. Rahmenbedingungen

7.1 Daten auf einen Blick

Unsere Adresse: Krabbelstube Die Schönhof 12
 Schönhofstraße 12
 60487 Frankfurt am Main
 Telefon: 069/77060637
 Email: kontaktschoenhof12.de
 Homepage: www.schoenhof12.de

Öffnungszeiten: Montag-Freitag von 7.45 bis 15.00

Die Anmeldung erfolgt über das Kindernet.

Wir haben keine Ferienschlusszeit und insgesamt auf das Jahr verteilt maximal 9 Tage geschlossen. Schließtage und sonstige Änderungen werden den Eltern rechtzeitig mitgeteilt.

Die Kindergruppe: 12 Kinder zwischen 9 Monaten und 3 Jahren.

Die Kosten: 158,00 Euro für ein Kind (ohne Geschwisterkind in Betreuung)
127,00 Euro für ein Kind (mit einem Geschwisterkind in Betreuung)
95,00 Euro für ein Kind (mit zwei und mehr Geschwisterkindern in Betreuung)

Hinzu kommen 130,00 Euro für die Verpflegung (Frühstück, warmes Mittagessen, Imbiss).

Kosten für Windeln und Pflegeprodukte sind enthalten.

Insgesamt handelt es sich um eine Mischkalkulation, da die Verteilung des Budgets auf die Kosten variiert. Insbesondere die Personalkosten sind sowohl im Betreuungsentgelt als auch im Verpflegungsgeld enthalten.

Für Geringverdienende besteht die Möglichkeit, dass das Jugendamt die Kosten (je nach Verdienst) bezuschusst bzw. übernimmt.

7.2 Organisationsform

Der Träger der Krabbelstube Die Schönhof 12 ist die gemeinnützige GmbH Die Schönhof 12. Sie ist Vertragspartnerin für die subventionierenden Stellen (die Stadt Frankfurt, das Land Hessen), die Eltern, Vermieter und die Arbeitnehmer*innen. Sie ist ebenso Antragstellerin für die öffentlichen Gelder und Zuschüsse. Für die Einhaltung der Verträge und die ordnungsgemäße Verwendung der Gelder steht sie ein.

Die Geschäftsführerinnen Britta Jüttner und Andrea Kapp sind für diese Aufgaben zuständig.

7.3 Finanzierung

Die Einrichtung der Krabbelstube wird mittels öffentlicher Zuschüsse und Elternbeiträgen finanziert. Dazu gehören die Betriebskostenzuschüsse der Stadt Frankfurt sowie des Landes Hessen, Kostenübernahmen des Jugend-/Sozialamtes und die Entgelte der Eltern.

Die mit Abstand größte Position nehmen im Ausgabentopf die Personalkosten ein, denn eine gute Besetzung unseres Teams ist uns sehr wichtig.

Dann folgen die Ausgaben für Miete und Nebenkosten, Strom, Wasser, Telefon usw. Innerhalb all dieser Ausgaben haben wir wenig Spielraum.

Da wir Lebensmittel, aber auch Pflegeprodukte wie Baby- und Sonnencreme sowie Reinigungsmittel im Bio-Supermarkt bzw. Unverpacktladen kaufen, planen wir für diese Positionen ein entsprechend hohes Budget ein.

Das restliche Budget teilt sich auf in Ausgaben für Inventar, Spiel- und Beschäftigungsmaterial, Reparaturen, Büromaterial usw.

7.4 Standort und Räumlichkeiten

Unsere Krabbelstube liegt in der Schönhofstraße in Frankfurt Bockenheim, in der Nähe des Westbahnhofes (S-Bahn) und des Kirchplatzes (U-Bahn und Bus),.

Unsere Räume werden multifunktional genutzt. Und natürlich sind alle Räume „Spielräume“ und Aufenthaltsräume. Im sogenannten Essraum wird auch experimentiert. Die Benennung unserer Räume als „Schlafraum“ zum Beispiel dient also weniger der Bezeichnung seiner ausschließlichen Funktionen, beschreibt aber einen wichtigen Abschnitt im Tagesablauf der Kinder, der dort stattfindet, daher haben wir uns entschieden, die Bezeichnungen beizubehalten.

Die Räumlichkeiten von ca. 86 qm Größe teilen sich auf in:

1. Aufenthaltsraum (Spielraum) zum Spielen, Lesen, Klettern. Hier wird aber auch häufig der Vormittagsimbiss eingenommen.
2. Essraum, den wir zum Essen, aber auch zum Arbeiten mit Papier wie Malen, Kleben und Schneiden, Falten, Reißen und Zerknüllen sowie zum Experimentieren mit unterschiedlichen Materialien nutzen.
3. Schlafraum zum Ausruhen und Schlafen, aber auch zum Klettern, Bauen mit Matratzen und Hüpfen.
4. Küche, in der die Erwachsenen die Mahlzeiten zubereiten
5. Kinderbad, das uns auch als kleines Atelier und Experimentier-Raum vor allem mit Farbe und Wasser dient.
6. Erwachsenentoilette
7. Flur mit Garderobe

Im Hinterhof gibt es viel Grün, Holz und Pflaster aus Naturstein. Im Sandkasten und der Matschecke stehen Schaufeln, Wasser und Erde zur Verfügung. Es gibt ein Spielhaus und im Sommer eine Dusche auf der Terrasse. Tische und Bänke geben uns die Möglichkeit, bei schönem Wetter draußen zu essen oder auch zu malen, zu kneten und zu kleben

Unterschiedliche Bodenbeläge und schiefe Ebenen fördern die Bewegungssicherheit und das Körpergefühl. Der Umgang mit unterschiedlichen (Natur-)Materialien fördert die Entwicklung eigener Spielideen, regt Kreativität und Phantasie an und fördert die

Entwicklung von Strategien zur Problemlösung. Denn jedes Kind entwickelt unterschiedliche Ideen und Sichtweisen im Umgang mit Regen, Pfützen, Blättern usw. So können die Kinder eigene Fähigkeiten und Interessen entdecken und erleben.

Staffeleien können aufgestellt werden zum Experimentieren mit Farbe auf großen Bögen Papier.

In unseren Bollerwagen passen alle zwölf Kinder, wenn wir einen Ausflug zum Bernuspark, den Spielplätzen in der Nähe oder zum Niddapark machen.

7.5 Qualitätssicherung und –entwicklung

Die Qualität einer Einrichtung setzt sich aus drei Dimensionen zusammen: Der Orientierungsqualität, der Strukturqualität und der Prozessqualität.

Zur Dimension der Orientierungsqualität zählt diese Konzeption, die wir beständig weiter entwickeln.

Die Strukturqualität wird bestimmt durch die Rahmenbedingungen. Diese sind zum Teil vorgegeben durch gesetzliche Regelungen, zum Teil von uns nur eingeschränkt beeinflussbar, da unser finanzielles Budget begrenzt ist. So ist ein optimaler Fachkraft-Kind-Schlüssel nicht nur finanziell schwer umsetzbar, auch der Fachkräftemangel trägt dazu bei, dass die Rahmenbedingungen hier nicht immer so sind, wie wir uns das wünschen würden. Dennoch legen wir großen Wert auf eine gute personelle Ausstattung – vor allem kein „unterbesetztes“ Arbeiten bei Krankheit oder Urlaub. Möglich wird dies durch ein Jahresstunden-Konto für alle Betreuer*innen und die Bereitschaft aller, bei der Dienstplangestaltung eine gewisse Flexibilität mitzubringen.

Auch die Gestaltung von Innen- und Außenbereichen bestimmen die Strukturqualität. Als Schwerpunkt unserer Einrichtung ist die Raumgestaltung immer in der Diskussion, wird reflektiert und gegebenenfalls verändert.

Die Prozessqualität findet sich in der Betreuung und Pflege der Kinder wider, in den Angeboten an die Kinder sowie in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Fortbildungen, Lektüre und der Austausch im Team sorgen dafür, dass sich die Qualität unserer Arbeit in diesen Bereichen immer weiter entwickelt.

Qualität entsteht aus dem Bewusstsein über die Verantwortung eines jeden Einzelnen im Team für diese Qualität. Diese Haltung entsteht über eine vertrauensvolle Zusammenarbeit im Team, die durch Supervision und Fachberatungen unterstützt wird.

Unser Team besteht aus Bezugspersonen, die hinter unserer Konzeption stehen und es auch umsetzen. Regelmäßige Teamsitzungen sowie Einzelgespräche zwischen Träger und

Bezugspersonen sichern diese Umsetzung, initiieren und begleiten notwendige Veränderungen und lösen Probleme.

Zur Qualitätssicherung dienen uns Vorbereitungszeiten für jede Bezugsperson, Konzeptionstage, die wir im Gesamtteam abhalten und Fortbildungen, die individuell ausgesucht und nach Absprache besucht werden. Fortbildungen können auch gemeinsam als Inhouse-Veranstaltung gestaltet oder von uns als Team besucht werden. Wir nehmen Fachberatung und regelmäßige Supervision in Anspruch.

In unserer Einrichtung gibt es ein großes Angebot an Fachliteratur, das allen zur Verfügung steht und auch ausgeliehen werden kann.

Wir dokumentieren die Entwicklung der Kinder (s. auch Kapitel „Beobachtung und Dokumentation“). In den Teamsitzungen besprechen wir unsere Beobachtungen und Dokumentationen und tauschen uns über gelesene Fachliteratur aus.

Wir wünschen uns, dass jeder im Team möglichst viel von seiner Persönlichkeit mitbringt.

Unser Team besteht aus 6 oder 7 Bezugspersonen und zeitweise Praktikant*innen.

Qualitätsentwicklung auf Trägerebene gewährleisten wir über Fachberatung, entsprechende Fortbildungen und Mitarbeitergespräche.

All diese Elemente der Qualitätssicherung und – weiterentwicklung dienen im Besonderen der Qualität unserer Arbeit mit den Kindern.

7.6 Leitungsverständnis

Als Geschäftsführerinnen und pädagogische Leitung sind wir einerseits für den äußeren Rahmen verantwortlich: Das Stellen von Anträgen, für die Buchhaltung, steuerliche Angelegenheiten, die Bilanz, die Auszahlung der Gehälter, die Verwendung der Zuschüsse und Elternbeiträge.

Darüber hinaus verstehen wir uns sozusagen als „Hüterinnen“ dieser Konzeption. Wir sind verantwortlich für die Einhaltung und immerwährende Überprüfung unserer Leitsätze.

Die Mitarbeit des gesamten Teams ist hier unerlässlich. Das Team, dessen Mitglieder wir ja zugleich auch sind, hat auch die Aufgabe der Kontrolle, es wirkt als Regulativ und reflektiert unsere Arbeit.

7.7 Sozialraumorientierung

Für die Kinder bei uns ist der Stadtteil Bockenheim Hauptort ihrer Erkundungen: Die Spielplätze, der Markt, ein kleiner Einkauf „um die Ecke“, vielleicht ein Café-Besuch. Da ist

es natürlich schön, wenn für die Kinder Bockenheim auch der Wohnort ist. Denn das Kennen des Bezirks, in dem man lebt, schafft Verantwortlichkeit. Der Radius, für den ein Mensch sich verantwortlich fühlt, vergrößert sich langsam und beginnt mit der Verantwortung füreinander innerhalb der Gruppe, die gemeinsam auf Entdeckungsreise ist.

Deshalb möchten wir bevorzugt Kinder aus Bockenheim aufnehmen, um einerseits gegenseitige Besuche der Kinder und Eltern am Nachmittag zu erleichtern und andererseits unserem Konzept einer stadtteilbezogenen Arbeit gerecht zu werden.

Eine Vernetzung mit anderen Kitas sowie Einrichtungen/Institutionen im Stadtteil wäre aus unserer Sicht in manchen Bereichen durchaus wünschenswert, wenn auch aufgrund des Alters der Kinder bei uns weitaus eingeschränkter als das beispielsweise für eine Grundschule gilt. Nicht immer gelingt uns eine gewünschte Vernetzung, da die personellen Ressourcen hierfür fehlen.

8. Corporate Identity

Corporate Identity manifestiert sich visuell am eindringlichsten. Da Raumgestaltung und verwendete Materialien einer unserer Schwerpunkte ist, beschreiben viele Elemente unserer Corporate Identity Mobiliar und Beschäftigungsmaterial.

Grundsätzlich bevorzugen wir Naturmaterialien. Sie sind meist ökologischer in Herstellung und Entsorgung. Da es unser Anliegen ist, Kindern Natur-Erfahrungen zu ermöglichen, sind wir möglichst viel in der Natur, achten aber auch im Außengelände und in den Räumen darauf, dass den Kindern viele Materialien aus der Natur zur Verfügung stehen. Sie haben neben den ökologischen Aspekten den Vorteil, dass sie durch ihre Oberfläche und ihr Gewicht anregungsreicher sind als die meisten Gegenstände aus Kunststoff. Das heißt aber nicht, dass wir Kunststoff immer ablehnen. Es gibt Eigenschaften von Kunststoff, die einzigartig sind und Einsatzbereiche, in denen Materialien aus Kunststoff besondere Möglichkeiten bieten. Dies gilt es immer abzuwägen.

Upcycling ist grundsätzlich zu begrüßen, da wir uns aber bemühen, verpackungsfrei einzukaufen, passt es nicht zu uns, wenn die Kinder mit leeren Shampoo-Flaschen spielen. Häufig sind Verpackungen auch ästhetisch wenig ansprechend und interessant, zudem sehen sie sehr schnell zerbeult und zerdrückt aus und müssen dann doch entsorgt werden. Ganz anders die Materialien, die in der Remida der Reggio-Einrichtungen gesammelt werden. (Remida: Begriff aus der Reggio-Pädagogik, bezeichnet eine Art öffentlich zugänglichen Materialraum, in dem auch Reste lokaler Produktionsstätten gesammelt werden) Hier handelt

es sich um außergewöhnliche Materialien, die zwar auch als Abfall und Reste beispielsweise in Betrieben anfallen, aber ein hohes kreatives Potenzial haben.

Einkäufe auf Flohmärkten sparen Geld. Das ist grundsätzlich wünschenswert. Und auch aus Gründen der Nachhaltigkeit, muss nicht alles neu gekauft werden. Dagegen steht aber unser Grundsatz der Wertschätzung. Was sind wir uns als Team, als Einrichtung, was sind uns die Kinder wert? Wir und die Kinder sind es uns wert, dass wir nicht immer nur Gebrauchtes zur Verfügung gestellt bekommen. Und auch wenn die Spielmaterialien der Kinder schnell Schrammen und Kratzer aufweisen, nur deshalb von vornherein Dinge anzuschaffen, die schon abgenutzt und abgegriffen aussehen, ist nicht unser Weg. Wir und die Kinder haben es verdient, dass wir uns mit „schönen“ Dingen umgeben dürfen, deren Schrammen dann auch von uns selbst stammen.

Flohmärkte sind aber eine gute Möglichkeit, Dinge zu finden, die man neu gar nicht mehr kaufen kann. Da der Einsatz von „echten“ Gerätschaften zu unserem Konzept gehört, gibt es dort vieles zu entdecken, altes Küchengerät, dessen Charme darin besteht, nicht nur gebraucht zu sein, sondern tatsächlich einer anderen Zeit zu entstammen.

Das gleiche gilt für Spielmaterialien, die uns geschenkt werden. Auch hier gibt es Dinge, die in unser Konzept passen und andere, die dies nicht tun. Immer sprechen wir das im Einzelfall im Team ab.

Selbstgestaltetes, Gebasteltes und Selbstgebautes hat ebenfalls einen festen Platz in der Einrichtung. Wir unterstützen die Kreativität eines jeden Einzelnen in unserem Team. Gleichzeitig bedarf es auch hier der Reflexion. Unserer Einrichtung bietet die Möglichkeit der kreativen Entfaltung, ist aber nicht Ort unhinterfragter Selbstentfaltung.

Wir streben eine Mischung aus Neuem und Gebrauchtem, aus Naturmaterial und interessanten Materialien aus Kunststoff an, die neugierig macht, die anregt und Vielfalt erzeugt. Dies kann nur gelingen, indem wir jede Entscheidung bewusst treffen, uns im Team darüber austauschen und auch den Gesamteindruck immer wieder in den Blick nehmen und reflektieren.

Wir vermeiden Moden, sind uns aber bewusst, dass wir nicht außerhalb derselben stehen, Strömungen beeinflussen auch uns.

Als Grundsatz bei der Auswahl und Anschaffung jeglichen Materials und Mobiliars soll gelten: Man erkennt an ihnen, wer wir sind und wie wir arbeiten. Sie entsprechen unserem Leitbild und unserem Bild vom Kind. Wertschätzung drückt sich auch darüber aus, wie es bei uns aussieht, ob wir Ordnung organisieren und einhalten, welche Möbel bei uns stehen, was wir den Kindern anbieten und wie wir dekorieren.

Wichtig auch in diesem Zusammenhang ist eine entsprechende Gesprächs- und Fehlerkultur. Wir sprechen offen, Probleme werden thematisiert, Kritik wird wertschätzend vorgebracht und als Chance zur Verbesserung gesehen. Fehler werden ebenfalls offen ausgesprochen, auch sie sind eine Chance zur Verbesserung.

Kritik von Eltern begegnen wir in der gleichen Weise.

Regelmäßige Supervision unterstützt uns in diesem Prozess.

10. Datenschutz

In einer separaten Datenschutzverordnung sind unsere Regeln zum Schutz der Daten von Kinder, Familien und Mitarbeiter*innen festgehalten.

11. Quellen

Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen E.V. (BAGE): Leitfaden zur Umsetzung des Bundeskinderschutzgesetzes in Elterninitiativen, Kinderläden und Selbstorganisierter Kinderbetreuung. BAGE: Berlin 2018.

LAG Rundbrief: Schwerpunkt Partizipation. 2/2019. Landesarbeitsgemeinschaft Freie Kinderarbeit Hessen e.V.

LAG Rundbrief: Schwerpunkt Selbstwirksamkeit. 2/2018. Landesarbeitsgemeinschaft Freie Kinderarbeit Hessen e.V.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration: Entwicklung eines Raumkonzeptes zur Implementierung alltagsintegrierter Sprachbildung für Kinder unter drei Jahren. 2018

Verschiedene Ausgaben von: Christel Spitz-Güdden (Hrsg.): Praxishandbuch unter 3. Olzog Verlag.

Maywald, Jörg: Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Herder: Berlin 2016.

Althoff, Monika u.a.: Rechte, Schutz und Beteiligung in Frankfurter Kitas. Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. 2014

Dr. Fthanakis, Wassilios u.a: Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration. 2016.

Dr. Egert, Franziska u.a.: Sprachliche Bildung und Förderung aller Kinder im Elementar- und Primarbereich. Konzept des Landes Hessen. Hessisches Kultusministerium, Hessisches Ministerium für Soziales und Integration. 2017

Dr. Berwanger u.a.: Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren. Hessisches Sozialministerium. 2010

Stand Oktober 2021