



Konzept Kinderhaus

Impressum & Kontakt

Knirps & Co. e.V.

Sabine Weinhammer, Leitung Kinderhaus

Tel.: 0 75 31/88-43 21

sabine.weinhammer@uni-konstanz.de

3. Auflage: Dezember 2020

Gestaltung: WWA-Grafik

Druck: Universität Konstanz, WWA-Druckservice

Inhalt

Vorwort	3
1. Ein Kinderhaus	4
2. Kind im Mittelpunkt	6
Unser Bild vom Kind – Feinfühlig Interaktion	6
Eingewöhnung: Miteinander vertraut werden	8
Tagesgestaltung im halboffenen Konzept.....	9
Beziehungen der Kinder untereinander	12
Altersgemischte Gruppen	13
Freies Spiel	14
Interaktionen: Anregen, Eigeninitiative unterstützen, Konflikte moderieren, Regeln lernen und leben	19
Frühkindliche Bildung	20
Kommunikation und Sprachförderung	23
Gendergerechte Pädagogik	24
Beobachten und Dokumentieren	26
Vorbereitung auf die Schulzeit	27
3. Familienorientierung	29
Kinderhaus einer familiengerechten Universität.....	29
Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern	30
4. Kooperationen innerhalb und außerhalb des Kinderhauses	32
Projekte und Kooperationen	32
Fort- und Weiterbildung	33
Fortlaufende Weiterentwicklung des Kinderhaus-Konzepts	33
Forschungsanbindung	33
Literatur	35

Die im Text verwendeten Begriffe für Kinder stehen für unterschiedliche Altersgruppen:
Säuglinge: Geburt bis ein Jahr | Kleinstkinder: ein bis drei Jahre | Kleinkinder: drei bis sechs Jahre



Vorwort

Knirps & Co. e.V. ist die Kinderbetreuungseinrichtung der Universität Konstanz und wurde im Jahr 1996 durch eine Elterninitiative und die Gleichstellungsreferentin der Universität gegründet. Der Verein setzt sich seither für eine hochwertige, innovative Kinderbetreuung ein und hat schrittweise seine Angebote – orientiert an den Bedürfnissen der Eltern an der Universität – ausgebaut. Der Trägerverein arbeitet eng mit dem universitären Referat für Gleichstellung und Familienförderung (RGF) zusammen, die Kinderbetreuungsangebote stehen im Zentrum der Familienförderung und sind auch Bestandteil der drei erfolgten Zertifizierungen (Audit) zur familiengerechten Hochschule. In den letzten Jahren wurden so 100 neue Plätze für Kinder sowie flexible Angebote wie die Notfallbetreuung und das Kinderzimmer (KiZ) geschaffen. Diese Erweiterungen brachten große personelle, administrative, räumliche und finanzielle Veränderungen mit sich. Knirps & Co. reagierte somit auch in pädagogischer Hinsicht immer wieder auf institutionelle, finanzielle und rechtliche Vorgaben, etwa im Zuge der Einführung der bundesweiten Bildungspläne oder der gestiegenen Ansprüche an die frühkindliche Bildung.

Mit der Planung und der Eröffnung des Kinderhauses Knirps & Co. im Herbst 2011 avancierte die Kinderbetreuung schließlich zu einem zentralen Element innerhalb der Bestrebungen, die Universität als familienfreundliche und geschlechtergerechte Lehr- und Forschungsinstitution zu gestalten. Das Kinderhaus umfasst die Krippe und den Kindergarten. Es nimmt Kinder von Angehörigen aller Teilbereiche der Universität auf. Der Schwerpunkt liegt auf der Betreuung von Kindern von sechs Monaten bis zur Einschulung, da es für diese Altersgruppe viel zu wenige Plätze in der Region gibt und Eltern aufgrund ihrer universitären Arbeitssituation oder im Studium hier einen besonderen Bedarf haben.

In Zusammenarbeit mit der Koordinatorin des RGF zur Planung des Kinderhauses, Susanne Jantz, und auf der Basis jahrelanger Betreuungserfahrungen mit unter Dreijährigen erarbeitete das Team ein neues pädagogisches Konzept für die Arbeit im Kinderhaus, das altersgemischte Gruppen und eine halboffene Tagesgestaltung umfasst. Begleitet wurde die konzeptionelle Arbeit durch eine Fortbildungsreihe zum baden-württembergischen Orientierungsplan. Das pädagogische Leitungsteam, die Gruppenleitungen und externe Fachreferent*innen brachten weitere Expertise, Ideen und Erfahrungen ein. Auch der Vereinsvorstand war intensiv in die Formulierung eingebunden. Das vorliegende Konzept ist aus diesem Prozess hervorgegangen. Wir können nun aufzeigen, welche pädagogischen Prinzipien und Werte uns wichtig sind und wie sie im Alltag des Kinderhauses konkret gelebt und umgesetzt werden. Um dieses gesprächsweise und gedanklich schon lange präsente Konzept auch wirklich in reflektiertes pädagogisches Handeln umsetzen zu können, war diese Verschriftlichung unerlässlich. Erst so kann eine klare gemeinsame Linie aufgezeigt werden; und erst so ist es möglich, unsere Ideen kommunikativ verfügbar und somit wandelbar zu halten.

Wir verdanken dies vor allem der Leitung des Kinderhauses Petra Gutmuths-Dietrich, die seit nun 15 Jahren die Prozesse umsichtig steuert und geschickt zwischen Erwartungen und Erfahrungen, zwischen Theorie und Praxis vermittelt. Ihr gelingt es immer wieder, viele unterschiedliche Akteure für die gemeinsame Sache zu gewinnen und zusammenzubringen.

Wir wünschen uns nun, dass die Umsetzung mit den Eltern und dem Team genauso kreativ und spannend verläuft wie die Entstehung dieser Broschüre. Wir danken schon jetzt allen Erzieher*innen und Elternbeirat*innen ganz herzlich für die Unterstützung.

Euer Vorstand von Knirps & Co.

1. Ein Kinderhaus

Seit Oktober 2011 ist das Kinderhaus Knirps & Co. Teil des Campus der Universität Konstanz. Die mehrjährige Planungs- und Bauphase für dieses Kinderhaus war von Beginn an von konzeptionellen Überlegungen bestimmt. Vor Augen stand ein bewegungsfreundliches Haus, das Kindern Freiräume für ihr Spiel öffnet – in den Räumen der einzelnen Gruppen, in Räumen für spezielle Angebote, auf einem zentralen ‚Marktplatz‘, in einem Bewegungsraum und auf einem weiträumigen Außengelände. Entstanden ist ein großzügiges, lichtdurchflutetes, um zwei Atrien und einen großen ‚Marktplatz‘ herum gruppiertes Haus, das derzeit 130 Kindern von sechs Monaten bis zur Einschulung hin einen Platz und Anregung zum Spielen, Bewegen, Erleben, Experimentieren und Lernen bietet.

Wir wollen – und dafür steht der Vorstand als Träger des Kinderhauses – mit diesem religions- und konfessionsneutralen Kinderhaus den Kindern und Familien dieser Universität eine hochwertige Betreuung bieten, die in einem umfassenden Sinn die Entwicklung und Bildung der Kinder unterstützt. Das Konzept, das hinter diesen Planungen stand und in der täglichen Arbeit umgesetzt und weiterentwickelt wird, sieht ein „halboffenes Konzept“ mit eindeutigen Gruppenzuordnungen, offenen, gruppenübergreifenden Spielbereichen und Spielphasen sowie gruppenspezifischen wie gruppenübergreifenden Angeboten vor. Die Gruppen bieten entweder eine kleine (bis drei Jahre) oder eine etwas breitere Altersmischung bis sechs Jahre. Es ist uns wichtig, die Übergänge ins Kinderhaus (Eingewöhnung), in das Kindergartenalter und in die Schule zu ebnen und zu fördern.

Die pädagogische Arbeit im Kinderhaus versuchen wir vom Kind her zu denken. Wir beobachten das Spiel und die Interaktionen der Kinder untereinander und mit den Erzieher*innen, greifen Themen, Erlebnisse und Anlässe der Kinder auf, schaffen

vorbereitete Umgebungen oder entwickeln Themen der Kinder zu Angeboten und Projekten weiter. Grundsätzlich steht im Kinderhaus das *freie* Spiel der Kinder im Mittelpunkt. Akzente setzt das Kinderhaus daneben immer wieder mit speziellen Angeboten in den Bereichen Natur, Bewegung, Musik, Theater, Atelier und Sprache, die in hohem Maße aus Interaktionen zwischen den Kindern und den Erzieher*innen entstehen und in Gestalt von Projekten, teilweise auch in Kooperation mit anderen Stellen, umgesetzt werden.

Die enge Einbindung in das akademisch geprägte Umfeld der Universität führt von Seiten der Eltern zu einer insgesamt hohen Wertschätzung kognitiver und kommunikativer Kompetenzen, die oft bereits im familiären Umfeld gefördert werden. Darüber hinaus legt das Kinderhaus Wert auf die Entfaltung und Förderung motorischer, emotionaler und sozialer Fähigkeiten im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Wir tragen der internationalen und kulturell vielfältigen Herkunft unserer Kinder Rechnung und integrieren den Respekt für diese Vielfalt ebenso wie einen geschlechtergerechten Ansatz bewusst in unsere pädagogische Arbeit. Wir wollen Kinder zu einer weltoffenen und toleranten Haltung bezüglich Kulturen, Religionen und Geschlechterrollen anleiten.

Verantwortlich für diese Konzeption und ihre Umsetzung zeichnet der Vorstand gemeinsam mit der Kinderhausleitung, unterstützt durch das Referat für Gleichstellung und Familienförderung der Universität. Die pädagogische Verantwortung liegt bei der Leitung des Kinderhauses. Ihre Umsetzung wird als fortdauernder Prozess begriffen, der maßgeblich von den Rückmeldungen und Anregungen des Teams lebt. Dies führt dazu, dass die Konzeption immer wieder durch – mit den Kindern gemachte – Erfahrungen angereichert wird. Die enge Beteiligung

des Fachpersonals an der Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption ergibt sich aus der großen Kompetenz und dem herausragenden Engagement des Kinderhaus-Teams. Der Vorstand schätzt insbesondere die hohe Bereitschaft der Erzieher*innen, ihr pädagogisches Handeln kontinuierlich zu reflektieren und in der Teamarbeit weiterzuentwickeln. Auch deshalb werden Fort- und Weiterbildungen als pädagogische Grundanliegen der Einrichtung gerne unterstützt.



2. Kind im Mittelpunkt

Jedes Kind, das das Kinderhaus besucht, nehmen wir als eine eigenständige Persönlichkeit mit eigenen Gefühlen, Gedanken und Absichten wahr.¹ Alle Kinder haben ihre eigene Individualität und das Recht auf Respekt ihrer Autonomie. Deshalb achten wir ihren persönlichen Raum.² Die Kinder erhalten von uns Freiraum, sich zu entfalten und auszudrücken.

Wir verstehen das Kinderhaus als einen Ort, an dem das Kind sich und die Welt durch Ausprobieren kennenlernt. Im Kinderhausalltag agiert es eigenständig und lernt, Entscheidungen selbst zu treffen, die wir akzeptieren. Dabei sammelt das Kind vielfältige Erfahrungen, die ihm zu Wissen, Selbstständigkeit und Bewältigungsstrategien verhelfen. So ist das Kinderhaus gleichzeitig ein Erziehungs- und Bildungsort. Das bedeutet, dass wir das Kind situationspezifisch in seinen Aktivitäten unterstützen und ihm Sicherheit und Vertrauen zu sich selbst und in seine Fähigkeiten vermitteln. Unsere Pädagogik denken wir grundsätzlich vom Kind her. Unser Umgang mit kindlichem Verhalten, erzieherischen Regeln oder Konflikten richtet sich daher nach dem erzieherischen und entwicklungspsychologischen Nutzen aus Sicht des Kindes. Empathie, entwicklungspsychologische Kenntnisse und sensitive Interaktionen bilden die Basis unserer Arbeit. Entscheidende Mittel unserer pädagogischen Arbeit sind das Verständnis für das Kind und die Schaffung einer liebevollen und emotional geborgenen Atmosphäre. Unsere Arbeit gelingt nur, wenn sich das Kind im Kinderhaus wohlfühlt.

Im Alltag realisieren wir dies beispielsweise, indem wir den Tagesablauf flexibel an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientiert gestalten. Oder indem wir ein „Nein“ des Kindes, wann immer es möglich ist, akzeptieren – beispielsweise, eine Speise nicht essen mag, so akzeptieren wir die-

ses „Nein“; gleichzeitig bemühen wir uns herauszufinden, ob wir die Atmosphäre beim Essen unterstützen oder das Kind in einen Entscheidungsprozess mehr einbinden können. Wir gehen auf individuelle Schlafbedürfnisse von Kindern ein und orientieren unsere Pausen an den Kindern und ihren Bedürfnissen.

Unser Bild vom Kind – Feinfühlig Interaktion

Das Bild, das eine Erzieherin oder ein Erzieher vom Kind hat, beeinflusst die Art des pädagogischen Handelns. Deshalb schildern wir im Folgenden kurz unsere Sicht auf das Kind: Ein Kind ist schon unmittelbar nach der Geburt imstande, sich aktiv am Interaktionsprozess zu beteiligen.³ Bereits zu diesem Zeitpunkt nimmt es die Welt wahr und gestaltet Interaktions-, Erziehungs- und Lernprozesse mit. Innerhalb einer pädagogischen Interaktion mit dem Kind steht dieses gleichwertig zu uns, selbst wenn ein großes Kompetenzgefälle besteht.⁴ Dieses verpflichtet uns, die Signale des Kindes wahrzunehmen und seinen Bedürfnissen angemessen zu begegnen.

Kinder signalisieren, wenn sie Kontakt zu uns herstellen möchten, das Bedürfnis haben, die Umgebung zu erkunden, wenn sie bestimmte Themen umtreiben oder sie unter emotionalem Stress stehen. Viele Ausdrucks- und Verhaltensweisen sind aber unspezifisch, und im Gegensatz zum Elternhaus müssen wir die Signale vieler verschiedener Kinder lesen. Die größte pädagogische Herausforderung in der Tätigkeit mit Kindern, vor allem mit Kleinstkindern, liegt daher in einer angemessenen Wahrnehmung und Interpre-

tation ihrer Signale. In Gesprächen mit den Kolleg*innen stellen wir jedoch immer wieder fest, dass wir die emotionalen Zustände der Kinder, wenn sie nicht gerade lächeln oder weinen, teilweise unterschiedlich interpretieren. Auch ein gleiches Verhalten bewerten wir in unterschiedlichen Situationen anders.

Für uns bedeutet dies, dass wir bewusst und reflektierend wahrnehmen müssen. Wir sind bestrebt präsent, offen, ruhig, fokussiert und interessiert zu sein. Wir achten auf die Feinzeichen der Befindlichkeit des Kindes, wie beispielsweise Mimik, Muskeltonus, Hand spreizen, mit den Armen rudern oder Hände und Füße zusammenlegen. Diese Feinzeichen geben uns Hinweise darauf, ob ein Kind momentan offen oder belastet ist oder sich gerade selbst beruhigt. Kindliche Blicke, Körperhaltung, Mimik und Stimme verraten uns, was für das Kind in diesem Moment wichtig ist. Bei nicht oder nicht vollständig eindeutigem Verhalten suchen wir nach alternativen Interpretationen. Da wir die Tendenz kennen, Absichten im Verhalten des Kindes zu überschätzen, beziehen wir entwicklungspsychologisches Wissen ein. Bei der Interpretation versuchen wir uns selbst als Person zurückzunehmen, sodass unsere eigenen Bedürfnisse und Wünsche möglichst wenig hineinspielen. Das gilt insbesondere auch für die bereits gemachten Erfahrungen mit dem Kind. Wir fühlen uns immer wieder neu in die aktuelle Situation ein und versuchen diese aus Sicht des Kindes zu deuten.

Ein Kind braucht aber mehr als nur Wärme und Geborgenheit. Es benötigt ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Eigenaktivität, zugleich aber auch stabile und verlässliche Beziehungen zu den Erzieher*innen und zu anderen Kindern, die es mitgestalten kann. Wir gehen davon aus (und darin bestärken uns zahlreiche

wissenschaftliche Studien), dass sich solche Bedingungen positiv auf die emotionale, motorische, soziale, geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes auswirken.⁵ Emotional warm und einfühlsam verlaufende Interaktionen mit den Kindern, also Interaktionen von hoher Qualität, wirken entwicklungsfördernd.

So ist unsere professionelle Haltung dem Kind gegenüber von Achtung und Anerkennung geprägt. Es ist eine fragende Haltung „nah am Kind“, die um Verstehen bemüht ist, nach angemessenen Antworten auf Signale, Fragen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder sucht und möglichst wenig durch Anweisungen mit vorgegebenen Lösungen lenkt.

Deshalb versuchen wir jedem Kind zu vermitteln, dass es jederzeit auf uns zukommen kann und Raum erhält, sich uns mitzuteilen. Das Kind weiß auch, dass es bei uns Unterstützung einfordern kann. Sucht ein Kind mit einem Anliegen unsere Nähe oder möchten wir mit ihm interagieren, wenden wir uns ihm zu und blicken es an. Wir signalisieren dem Kind Zeit, Ruhe und unser Interesse an seinen Äußerungen, seinem Tun, seinen relevanten Themen. Wir hören ihm genau zu und deuten seine Äußerungen einfühlsam aus seiner Sicht heraus. In dieser Situation stehen wir dem Kind auch emotional und körperlich zur Verfügung. Wir reagieren möglichst positiv, mit liebevollem und anregendem Ton und zeigen Begeisterung, wenn sie angebracht ist. Wir geben nicht routiniert Antwort, sondern beteiligen uns aktiv und versuchen die kindliche Entscheidung beziehungsweise seine Eigeninitiative in unsere Reaktion einzubeziehen.

¹ Grossmann und Grossmann 2001 ² Simó et al. 2000

³ Siehe z.B. Wüstenberg 2006 ⁴ Kluge 2006

⁵ Remsperger 2011; Schmidt-Denter 1988; Bornstein 1989



Eingewöhnung: Miteinander vertraut werden

Alle Kinder stehen mit Beginn der Betreuung im Kinderhaus vor Herausforderungen: Fremde Erwachsene, viele und unbekannte Kinder, eine neue Umgebung, anderes Spielmaterial, ungewohntes Essen, ein nicht vertrauter Schlafräum, neue Rituale, ein fremder Garten und vieles mehr. Es ist eine große Leistung des Kindes, sich neu zu orientieren.

Die Eltern unterstützen ihr Kind, indem sie seinen Eingewöhnungsprozess aktiv begleiten. Sie stellen in dieser fremden Situation Bekanntes und Vertrautes für das Kind dar. Gleichzeitig vermitteln sie ihrem Kind die Sicherheit, die es braucht, um Fremdes zu beobachten, zu erkunden und bald als etwas Vertrautes anzunehmen. Aus diesen Gründen ist die Beteiligung der Eltern wichtiger Teil des Eingewöhnungsprozesses.

Für die Eingewöhnung schaffen wir einen Zeitraum von vier bis fünf Wochen, in dem sich das Kind mit der neuen Umgebung vertraut machen kann.⁶

In der ersten Woche wird das Kind täglich etwa zwei Stunden von derselben Bezugserzieherin oder demselben Bezugserzieher betreut. Dabei sind die Eltern an den ersten drei Tagen während der gesamten Zeit anwesend. Ab dem vierten Tag versuchen die Eltern in Absprache mit der/dem Bezugserzieher*in das Kind mit dieser/m zunächst für ein paar Minuten allein zu lassen. Die Dauer der elterlichen Abwesenheit wird dann von Tag zu Tag gesteigert. Ab der zweiten oder dritten Woche steigt die Betreuungszeit des Kindes in kleinen Schritten. Die langsame Erhöhung der elterlichen Abwesenheitsdauer und der Betreuungszeit gewährt dem Kind und den Eltern eine allmähliche Trennung und Auseinandersetzung mit der neuen Situation.

Diese Zeiteinteilungen dienen zur Orientierung. Zusammen mit den Eltern passen wir den jeweiligen Ablauf individuell und flexibel an. Dabei spielen viele Faktoren eine Rolle, etwa das Alter des Kindes oder Erfahrungen mit einer vorherigen außerfamiliären Betreuung. Das Ziel ist bei allen Kindern dasselbe: Das Kind soll nach Abschluss der Eingewöhnungsphase die gesamte Betreuungszeit ohne die Eltern im Kinderhaus verbringen können, möglichst ohne größere emotionale Belastung.

Eine ausführliche Darstellung unseres Eingewöhnungskonzepts findet sich in der Broschüre „Eingewöhnungszeit bei Knirps & Co.“.

Tagesgestaltung im halboffenen Konzept

Die Grundlage unserer Tagesplanung bildet ein halboffenes Konzept, das durch einen Wechsel zwischen (geschlossenen) Gruppenaktivitäten und der offenen Nutzung des gesamten Kinderhauses, insbesondere der Marktplätze und der Funktionsräume, gekennzeichnet ist. Die Kinder sind einer festen Gruppe zugeordnet, in der bestimmte Aktivitäten stets gemeinsam ausgeführt werden (zum Beispiel der Sing- und Gesprächskreis, Angebote in Funktionsbereichen, Geburtstage, das Mittagessen). Daneben gibt es offene Spielphasen, in denen die Kinder, sofern sie das wollen, die Gruppe beziehungsweise den Gruppenraum verlassen und eigenständig oder zusammen mit anderen Kindern den Marktplatz oder andere Räume zum Spielen und Arbeiten aufsuchen können. Der Grad der Offenheit wird dabei stets an das Alter und die Selbstständigkeit der Kinder angepasst.

Als Fixpunkte beinhaltet der Tagesplan im halboffenen Konzept Essens-, Spiel-, Ruhe-, Aktivitäts- und Konzentrationsphasen. Die Wechsel zwischen diesen Phasen werden bewusst mit langen zeitlichen Übergängen organisiert, damit die Kinder ausreichend Zeit haben, sich auf die Tätigkeits- und Ortsveränderung einzustimmen. Die Kinder können so ihr Spiel langsam ausklingen lassen beziehungsweise neu aufnehmen. Wir wollen den Tagesplan flexibel halten, damit die einzelnen Gruppen ihre Tage gestalten und auf spezielle Anlässe, Angebote, aber auch auf die Bedürfnisse und die Altersmischung der Kinder reagieren können.

⁶ Wir orientieren uns hier am Berliner infans-Konzept (H.-J. Laewen, B. Andres und É. Hédevári 2003)

Tagesablauf

- 07.15 – 08.00 Uhr
 - Ankommen im Marktplatz (gruppenübergreifend)
- 08.00 – 09.15 Uhr
 - Ankommen in der Gruppe
- 09.00 – 12.00 Uhr
 - Freies Spiel und Angebote in den Fachräumen, Gruppenräume und auf dem Marktplatz
 - Bewegungsraum
 - Frühstück
 - Garten, Atrium oder Terrasse
 - Gruppenkreis (Kinderkonferenz)
 - Entwicklungs- oder themenspezifische Gruppenangebote
 - Garten
- 12.00 – 14.00 Uhr
 - gemeinsames Mittagessen
 - Ruhephase (Gruppenraum, Garten, Schlafrum)
 - Vorlese- und Bilderbuchzeit
 - Abholzeit der Vormittagskinder
 - Ruhiges Spiel vor den Gruppenräumen/auf dem Marktplatz
- 14.00 – 17.00 Uhr
 - Garten
 - Vesper
 - Marktplatz
 - Abholzeit
 - ab 17.00 Uhr Abendbetreuung





Beziehungen der Kinder untereinander

Beziehungen zu anderen Kindern sind für Kinder in sozialer und emotionaler Hinsicht von großer Bedeutung. Bereits Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Monaten suchen gezielt Kontakt zu anderen Kindern, führen mit ihnen vorsprachliche ‚Dialoge‘ und warten auf deren Reaktion. Sie nehmen Blickkontakt auf, zeigen etwas, machen vor, ahmen nach oder kommunizieren mit dem ausgestreckten Zeigefinger. Zunehmend benutzen sie Materialien wie Bälle, Bausteine oder Musikinstrumente, um Spielkontakte zu Gleichaltrigen herzustellen.⁷ Je älter die Kinder werden, umso mehr Funktionen übernimmt der Austausch: Kinder sind füreinander Ideengeber*innen, imitieren einander, sind Vorbild füreinander und lernen voneinander. Sie begrüßen sich beim morgendlichen Ankommen in der Gruppe persönlich; sie kümmern sich umeinander. Diese sozialen Erfahrungen unter den Kindern beziehen wir in unsere pädagogische Arbeit mit ein, indem wir einerseits Raum für intensive Gruppenerfahrungen schaffen, andererseits aber auch Spielkontakte und Austausch über die Gruppen hinweg ermöglichen.

Beziehungen innerhalb der eigenen Gruppe

Wir wollen, dass die Kinder sich einer Gruppe zuordnen, mit der sie ihren Kinderhausalltag teilen und gemeinsam gestalten. In diese strukturierende und übersichtliche Umgebung gehören das Miterleben von Regeln und Alltagsritualen wie dem Morgenkreis oder dem Singen für Geburtstagskinder, aber auch das Spiel innerhalb der Gruppe oder gemeinsame Unternehmungen. Der Alltag in der Gruppe fördert das Sozialverhalten der Kinder: Anderen behilflich sein, Regeln im Spiel folgen, Spielzeug austauschen, sich gegenseitig einbeziehen oder ein gemeinsames Spielen initiieren, wenn ein anderes Kind versucht, das Spielzeug wegzunehmen.⁸

Gruppenübergreifende Beziehungen und Interaktionen im Kinderhaus

Wir legen Wert darauf, dass die Kinder ihre Spielpartner*in frei wählen können – auch außerhalb der eigenen Gruppe. Damit möchten wir Interessengemeinschaften oder bereits bestehende beziehungsweise entstehende Freundschaften und Sympathien fördern. Räume der Begegnung sind der kleine oder der große Markplatz, das Außengelände, die Atrien und die Funktionsbereiche. Wir unterstützen es auch, dass sich die Kinder gegenseitig in den Gruppen besuchen. Aus dem Austausch innerhalb des Teams über Interessen und Themen der Kinder ergeben sich darüber hinaus immer wieder gruppenübergreifende Angebote und Projekte.

Auch im Bereich der Interkulturalität und Diversität bietet das Kinderhaus vielfältige Lernmöglichkeiten. Die an der Universität tätigen oder studierenden Eltern verfügen über unterschiedliche kulturelle Hintergründe und sprechen oft neben oder statt Deutsch eine andere Sprache. Im Kinderhausalltag erleben die Kinder diese sprachliche Vielfalt, aber auch die Unterschiede, die sich durch Aussehen, Gesten, Kleidung, Essensgewohnheiten oder Temperamente der anderen Kinder und Erzieher*innen um sie herum ergeben können. Kinder nehmen ihre Verschiedenartigkeiten und Gemeinsamkeiten entweder selbst oder durch unsere Hinweise bewusst wahr. So setzen sie sich altersgemäß mit Kulturen, Wertevorstellungen und Religionen auseinander.

⁷ Wüstenberg 2006

⁸ Siehe auch NICHD Early Child Care Research Network 2001

Altersgemischte Gruppen

Kinder haben je nach Alter unterschiedliche Bedürfnisse und entwickeln sich im alltäglichen Umgang mit älteren und jüngeren Kindern. Mit unseren zwei Gruppenformen bieten wir bewusst altersgemischte Gruppen: „Nestgruppen“ mit einer ‚kleinen‘ Altersmischung von sechs Monaten bis drei Jahren, sowie Kindergartengruppen mit einer Altersmischung von drei bis sechs Jahren. Gemeinsam mit den Eltern besprechen wir, welches Zeitkontingent für das Kind geeignet ist, die Ganztagesgruppe, die Vormittagsgruppe oder Vormittags mit einzelnen ‚zubuchbaren‘ Nachmittagen, die voraussichtlich richtige für das Kind ist. Dabei spielen Kriterien wie die Familiensituation, die Konstitution des Kindes und bisherige Erfahrungen mit außerfamiliärer Betreuung des Kindes eine wesentliche Rolle. Im Kindergarten bieten wir ausschließlich Ganztagesplätze an.

Nestgruppen

In den Nestgruppen werden zehn Kinder von drei Erzieher*innen betreut. So erhalten die Kinder viel Aufmerksamkeit und Zuwendung. Wie die Bezeichnung der Gruppe schließen lässt, ist die Nestgruppe ein ruhiger und übersichtlicher Ort. Neben individueller Betreuung erhalten die jüngeren Kinder so Geborgenheit in einem geschützten Raum.

Kindergartengruppen

Mindestens drei aufeinanderfolgende Jahrgänge werden bis zur Einschulung in den Kindergartengruppen betreut und bieten somit eine etwas weitere Altersmischung. Hier können intensive, möglichst langjährige Beziehungen entstehen. In einer Gruppe werden bis zu zwanzig Kinder betreut.

Soziale Erfahrungen in altersgemischten Gruppen

In unseren altersgemischten Gruppen beobachten wir immer wieder spontan aufmerksames und unterstützendes Verhalten der Älteren, wenn sich jüngere Kinder an sie wenden. Häufig suchen die Jüngeren die Anerkennung oder Zuneigung älterer Kinder oder sie wollen an ihrem Spiel teilhaben; zuweilen beschützen dann auch Ältere jüngere Kinder. Ein gemeinsames Spiel mit älteren Kindern ist aus Sicht der Jüngeren oft sehr anregungs- und ideenreich. Die älteren Kinder organisieren dabei häufig das Spiel. Oft gelingt es ihnen jedoch, neben den eigenen Interessen auch die der jüngeren zu berücksichtigen.⁹

Die Erfahrungen mit älteren Kindern stellen Kinder aber auch vor Herausforderungen: Manchmal muss man sich behaupten oder muss zurückstecken. Es gilt, mit frustrierenden Erlebnissen umzugehen, Misserfolge zu akzeptieren (gerade wenn die sprachlichen Fähigkeiten noch nicht alles zulassen) oder aber Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Das Kinderhaus bietet auf diesem wichtigen Feld die Chance, den Umgang mit anderen zu erproben und zu üben. Es stellt einen Freiraum bereit, der in den meisten Institutionen, die unser späteres Leben prägen, nicht mehr in dieser Form zur Verfügung steht oder stehen kann.

Studien unterstützen uns in diesen Beobachtungen: Altersgemischte Gruppen verbessern im Regelfall die Selbstregulation der Kinder, weil die Älteren als Regelwahrende agieren und lernen, ihr eigenes Verhalten zu kontrollieren, und weil die Kleineren die Älteren nachahmen. Zudem funktioniert das nachahmende Lernen unter den Kindern oft besser als die Nachahmung erwachsener Handlungen, nicht zuletzt, weil die Handlungen von

⁹ Vgl. auch Klein und Vogt 1995

Kindern oft weniger komplex und daher leichter zu kopieren seien. Auch sprachliche Fähigkeiten werden offenbar durch altersgemischte Kindergruppen verstärkt gefördert.¹⁰

In beiden Gruppenformen berücksichtigen wir im Sinne einer altersgerechten Pädagogik die Bedürfnisse und Wünsche von Kindern verschiedenen Alters. Der Tagesablauf wird von uns nicht zuletzt für diesen Zweck flexibel gehalten. Auch die Raumgestaltung in den Kindergartengruppen passt sich der Altersmischung in der Gruppe an. Dort gibt es neben dem (Spiel-)Material für die Vier-, Fünf- und Sechsjährigen, auch finden sich für die Dreijährigen Sinnesmaterialien und Gegenstände für elementare Erfahrungen. Die unter Dreijährigen besuchen am Tag den *kleinen* Marktplatz, während die Älteren in den Funktionsräumen und auf dem *großen* Marktplatz aktiv sind. Die Jüngeren unterstützen wir in ihrem Selbstbewusstsein, sodass sie den Forderungen der Älteren nicht ständig nachgeben. Alle Kinder regen wir an, sich für die Pflege und Unterstützung der Jüngeren zu interessieren.

Auf der anderen Seite sind den Kindern Beziehungen zu Gleichaltrigen sehr wichtig. Aus diesem Grund stellen wir die Kindergartengruppen so zusammen, dass es gleichaltrige Kinder für enge Freundschaften gibt. Die Nachbargruppe, die räumlich direkt mit dem Gruppenraum verbunden ist, ermöglicht zusätzliche Kontakte. Durch das halboffene Konzept können sich die (älteren) Kinder auch mit Kindern aus anderen Gruppen treffen.

Freies Spiel und und Projekte

Im Spiel setzt sich das Kind mit seiner Umwelt und seinem Umfeld auseinander. Das Spiel ermöglicht Vorgriffe auf die Zukunft sowie die Verarbeitung von Erlebnissen und stellt insgesamt die kindgemäße Form des „Lernens“ dar. Spiel, Lernen und Entwicklung sind untrennbar miteinander verbunden.¹¹ Das kindliche Spiel fördert unter anderem Kommunikationsfähigkeiten, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, zum Abwarten können oder zur Selbststeuerung sowie die Verfolgung von Handlungsplänen – alles dies sind nicht zuletzt wichtige Voraussetzungen für die spätere Schulfähigkeit.¹² Die treibenden Kräfte sind die Neugier des Kindes und sein Bedürfnis nach Eigenaktivität, Selbstwirksamkeit und Erkundung; ab dem zweiten Lebensjahr tritt in der Regel auch ein Kompetenzbedürfnis hinzu. Das Kinderhaus stellt bewusst das *freie Spiel* der Kinder in den Mittelpunkt. Denn gerade im freien Spiel können Kinder selbst aktiv werden und ihren Interessen folgen. Sie lernen, ihre Bedürfnisse zu erkennen: Möchte ich toben oder lieber etwas Ruhiges machen? Will ich mich konzentriert einer Sache widmen oder lieber mit einem anderen Kind oder einer Gruppe spielen? Ist es mir lieber, eine Erzieherin oder einen Erzieher dabeizuhaben oder möchte ich eigentlich unbeobachtet sein? Die Fähigkeit zu spüren, was gerade gut tut, sich dafür zu entscheiden und die eigene Zeit aktiv und selbstbestimmt zu gestalten, wird auf lange Sicht wichtig sein. Solche Kompetenzen erwerben Kinder nicht, wenn sie von einer angeleiteten Aktivität zur nächsten geführt werden.

Das freie Spiel fördert auch Kompetenzen im Umgang mit anderen. Immer wieder geht es darum, wie man bei eigenen Wünschen und Interessen bleiben kann, ohne dass andere sich zurückgewiesen fühlen, wie der Weg in eine Gruppe gelingen kann, wann Einordnung oder Zurückstecken sinnvoll ist oder

wann es wichtig ist, den eigenen Standpunkt durchzusetzen. Kinder verhandeln Spielregeln und sie treffen Absprachen, wenn diese sich ändern.

Das Kinderhaus bietet eine große Vielfalt freier Spielphasen. Das Kind entscheidet jeweils frei, welche Spieltätigkeit es verfolgen möchte. Es kann zum Beispiel auf dem Marktplatz mit seinen Spielpartner*innen oder allein bauen, konstruieren, gestalten oder werken, im Bewegungsbereich toben oder klettern, im Theaterraum in verschiedene Rollen schlüpfen oder im Musikraum ein eigenes Konzert initiieren. Indem wir die Spiele der Kinder beobachten, können wir ihre Themen erkennen und aufgreifen sowie den Stand der



¹⁰ Siehe NICHD Early Child Care Research Network 2001; Haucke 1987; Völkel 1995

¹¹ So auch Orientierungsplan Baden-Württemberg 2009

¹² Siehe z.B. Papousek und Gontard 2003

kindlichen Entwicklung einschätzen. Spielt das Kind über eine längere Zeit angeregt dasselbe Spiel, wird das Materialarrangement durch uns erweitert. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit einer Thematik versuchen wir, mit anderen Angeboten beim Kind weitere Interessen zu wecken. Wir sehen in den Kindern neugierige, eigenaktive, selbsttätige Forschende, die eine Unmenge von Informationen aufnehmen und diese im Spiel verarbeiten. In solchen Lernprozessen unterstützen wir die Kinder, indem wir das Interesse an ihren Themen teilen. Wir beobachten, wie sie Dinge erleben und verstehen, wie wir gemeinsam Aktivitäten durchführen, wie wir mit ihnen im Dialog bleiben und das Lerngeschehen visualisieren können. Im Spiel haben Kinder die Möglichkeit, eigene, kreative Lösungsstrategien zu entwickeln, Kooperationen einzugehen, vernetzt und integrativ zu denken, Alltagseindrücke zu verarbeiten, eine eigene Identität zu finden und die Grenzen des Machbaren auszuloten.¹³

Bei Säuglingen und Kleinstkindern beteiligen wir uns am Spiel, um ihnen Verhaltensmuster anzubieten, die ihre Aufmerksamkeit wecken und sie zum Nachahmen anregen. Dabei setzen wir bewusst unsere Stimme und Sprache ein. Dennoch steuert das Kind durch eigene Initiative das Spiel. In der Spielsituation entscheidet es selbst, wann es sich mit welchem Gegenstand auf welche Weise und wie lange beschäftigt. Dabei fühlen wir uns emotional ein und stimmen unser Spielverhalten auf diesen Fokus der kindlichen Aufmerksamkeit ab.¹⁴ Das bedeutet, dass wir das Kind nicht unterhalten beziehungsweise „bespielen“. Wenn wir eine Spielidee einbringen, warten wir ab, ob und wie das Kind darauf reagiert.

Dadurch sollen die Kinder die Möglichkeit haben, Lebensereignissen und Situationen auf drei Ebenen zu begegnen: Zum einen emotional, indem sie Situationen, die sie beschäftigen, emotional nacherleben, zum anderen kognitiv, indem sie Situationen und Zusammenhänge verstehen lernen, und letztendlich auch auf der Handlungsebene, indem sie die Situationen aufarbeiten und verändern. Die Berücksichtigung der ganz persönlichen Erlebnisse jedes Kindes spielt dabei eine zentrale Rolle. Ziel ist es, dem Kind die Möglichkeit zu geben, „eigene, lebenspraktische Fähigkeiten [...] aufzubauen und zu erweitern, Erfahrungshorizonte zu vergrößern, Selbstständigkeit weiterzuentwickeln und sich selbst als ein Teil von anderen Menschen zu begreifen [...] und damit selbstbewusst, kompetent und solidarisch zu denken und zu handeln“ (Krenz 2008, S. 84).

Die besondere Herausforderung für die Erzieher*innen besteht darin, je nach Stimmungen und aktuellen Veränderungen durch innere oder äußere Einflüsse die Abläufe zu verändern, anzupassen, wegzulassen oder neu zu konzipieren, immer mit dem Blick auf das Interesse einzelner Kinder oder der Gruppe. Dabei kommt es darauf an, sowohl die Zusammenhänge von individuellen als auch gemeinsamen Themen und Projekten zu sehen und ins richtige Verhältnis zu setzen. So gesehen ist unsere pädagogische Arbeit als dynamischer Prozess zu verstehen, der immer in Bewegung bleibt, um unserem Qualitätsanspruch gerecht zu werden, nämlich situations- und bedürfnisorientierte, differenzierte und ausgewogene Angebote zu machen, die jedes einzelne Kind erreichen und es in seiner Entwicklung weiterbringen.

¹³ Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung 2007

¹⁴ Papousek und Gontard 2003

Spielmaterial, Funktionsräume und Projekte

Kinder benötigen Räume, in denen sie sich frei bewegen können, aber in denen sie auch zur Ruhe kommen und entspannen können. Licht, Farben, Material und Akustik haben dabei großen Einfluss auf Aktivierung und Entspannung. Der großzügige Eingangsbereich des Kinderhauses lädt Kinder und Eltern ein, anzukommen, etwas zu verweilen, vielleicht auch zur Ruhe zu kommen. Der sich anschließende große Marktplatz bietet den Kindern gruppenübergreifend Anregungen für die Initiierung selbstständiger Spielsituationen. Spielnischen und Ecken um zwei Atrien herum bieten Ruhepole und Rückzugsmöglichkeiten, die auch eine wirkungsvolle Geräuschminderung bewirken. Der kleine Marktplatz, der den Nestgruppen vorgelagert ist und sie verbindet, lädt die jüngeren Kinder ein zum Kriechen, Krabbeln, Klettern, Balancieren, Rutschen oder Springen. Erste Hindernisse können hier selbstständig überwunden werden.

Der Bewegungsraum in der Mitte des Kinderhauses ist viel mehr als nur ein Raum zum Toben. Durch Seile, Kletterwände, Matten, Brücken und Höhlen, die gebaut werden können, bietet er gleichermaßen Bewegungsanreize wie Rückzugsmöglichkeiten. Die großzügige Außenspielfläche bietet verschiedene Spielbereiche, die das unterschiedliche Alter der Kinder und ihre verschiedenen Bewegungsabläufe (Klettern, Laufen, Balancieren, Kriechen, Springen etc.) berücksichtigen. Es gibt Schaukeln, Kletterbereiche, Rutschen und eine Fahrzeug-Rennstrecke. Andere Elemente wie beispielsweise der Pfahlbau unterstützen Rollenspiele. Wasserspiele, Sandbereiche und eine Wasserpumpe und natürliche Kletterbäume regen die Neugier und Experimentierfreude der Kinder an. Zusätzlich werden das Spiel und die Bewegung der Kinder durch die Natur im Außengelände und seine grundsätzlich naturna-

he Gestaltung gefördert. In den Gruppenräumen selbst finden die Kinder umfangreiches Mobiliar und Spielmaterial vor, bei dessen Auswahl wir auf Flexibilität und Sinnesanregung geachtet haben. Daneben statten wir die Räume und Spielbereiche auch mit Alltagsgegenständen aus. Die Kinder integrieren sie gerne in ihr Spiel: Die Gegenstände stammen einerseits aus der Welt der Erwachsenen und ermöglichen andererseits einen größeren Spieleinsatz als vieles Spielzeug, weil sie in ihrer Nutzung weniger festgelegt sind und so mehr Verwendungsoptionen bieten.

In besonderen Räumen im Kinderhaus, den Funktionsräumen, gibt es für die Kinder zusätzlich ein frei zugängliches, interessantes, abwechslungsreiches und gelegentlich projektorientiertes Spiel- und Materialangebot aus den Bereichen bildnerisches Gestalten, Theater, Musik, Naturwissenschaften und Bewegung. Dieses Materialangebot regt die Kinder in besonderem Maße zu Aktivitäten an. Ferner gibt es einen Schüttraum und einen Wasserspielraum, die das Hantieren mit taktilem Sinnesmaterial und Wasser bei jeder Wetterlage zulassen.

Neben ihrem Spiel, aber auch in ihrem Spiel lieben und brauchen Kinder Bewegung. Deshalb sind auf dem kleinen Marktplatz verschiedene sogenannte „Hengstenbergmaterialien“ zur selbsttätigen Bewegungsentwicklung positioniert, außerdem diverse Rutschen. Der große Marktplatz regt alleine schon durch seine Größe zum Bewegen an. Die Ausstattung des Bewegungsraums verlockt dazu, ‚Bewegungsbaustellen‘ aufzubauen. Kinder können hier ihre ganz eigenen Bewegungserfahrungen machen und Bewegungsspiele entwickeln. Auch in die Tagesplanung der Gruppen sind Bewegungsangebote und -anregungen integriert. Hindernisse in den Räumen des Kinderhauses, die Kinder von Bewegung abhalten oder in ihrer Bewegung einschränken, versuchen wir aufzuheben oder auszugleichen.



Interaktionen: Anregen, Eigeninitiative unterstützen, Konflikte moderieren, Regeln lernen und leben

Wichtiger Teil unserer Aufgabe als Erzieher*in ist es, den Kindern situationsorientierte und altersgerechte Anregungen zu bieten,¹⁶ etwa durch die Einführung und Vorstellung von Aktivitäten, die Darbietung von Informationen oder die Anregung von kindlichen Denkprozessen und kindlicher Kommunikation. Daneben erweitern wir durch unser Verhalten die Erfahrungen der Kinder. Wir bereiten den Kindern eine Umgebung vor, die ihr Neugierverhalten anregt. In diesem Umfeld werden Spielmaterialien bereitgestellt, die Impulse setzen und die Kinder zum selbstständigen Handeln anregen. Durch unser Sprachverhalten leiten wir die Kinder an, selbst nach Lösungen zu suchen und ihren Forschungsdrang wachzuhalten.

Beispiel: Oft beobachten wir bei den Kindern Handlungsabläufe, deren Ausgang absehbar zu sein scheint. Sich nicht zwischen das Kind und seine Erfahrung zu stellen erfordert eine abwartende und begleitende Haltung der Erzieher*in. Trägt ein Kind z.B. eine mit Sand gefüllte Wanne, die leicht zur Seite geneigt den Inhalt verliert, so greifen wir nicht ein, sondern beobachten die Reaktion des Kindes und stehen ihm zur Seite, wenn es darum geht, es in seiner Lösungsidee zu unterstützen. Durch die Beobachtung können wir verschiedene Phasen von Lösungsstrategien beobachten.

Auch unser Sprachverhalten kann das Kind anregen, die Verantwortung für das weitere Vorgehen zu übernehmen. Die Aufforderung des Kindes „Wie geht denn das?“ kann z.B. mit der Gegenfrage „was meinst denn DU, wie es gehen könnte?“ angeleitet werden. Dazu initiieren wir unter den Kindern neue Aktivitäten und motivieren sie zur Teilnahme an neuen Herausforderungen, beispielsweise indem wir sie bei Vorbereitungen

mit einbeziehen oder ihnen Aufgaben übertragen. Indem wir die Kinder zur Beteiligung anregen, signalisieren wir ihnen, dass wir ihnen Vertrauen schenken und ihnen etwas zutrauen. Ihre Handlungen unterstützen wir verbal. Durch die von uns hergestellten Bezüge zu dem, was die Kinder bereits tun und kennen, erweitert und differenziert sich ihr Wissen.¹⁷

Unser pädagogischer Stil kann mit „Autonomie gewährend lenken“¹⁸ beschrieben werden. Sollte sich ein Spiel- oder Tätigkeitswunsch eines Kindes aufgrund von Rahmenbedingungen nicht umsetzen lassen, suchen wir nach einer Alternative, um sie dem Kind anzubieten. Das heißt, in manchen Situationen können wir nicht alles zulassen, nehmen aber dennoch das Kind ernst und ermöglichen ihm eine gewisse Entscheidungsfreiheit. Die Grenzen setzen wir stets verbal und erklären sie gleichzeitig den Kindern. Wenn möglich, geben wir dem Kind Zeit, das Gehörte zu überdenken. Bei unseren Konfliktmoderationen beachten wir die kindlichen Bedürfnisse, schlagen eine Lösung vor oder bieten eine Alternative, die den Konflikt entschärft. Zuweilen lenken wir das Bedürfnis auch gezielt um.

Ziel unserer Arbeit ist es, die Eigeninitiative des Kindes zu ermöglichen und zu unterstützen. Deshalb beurteilen wir unser eigenes Verhalten danach, inwieweit es kindliche Selbstständigkeit zulässt und Explorationen genügend Raum bietet.

Erziehung ist für uns ein Prozess, der in der Beziehung und Interaktion zwischen uns und dem Kind angelegt ist beziehungsweise aus diesen hervorgeht.¹⁹ Dazu gehört die Vermittlung von Werten, Normen und Regeln, die uns besonders wichtig sind.

¹⁶ Remsperger 2011

¹⁸ Beller 1993; Beller et al. 1996

¹⁷ König 2009

¹⁹ Liegle 2008

Wir achten auf altersgerechte Regeln, formulieren sie klar und erklären sie den Kindern. Die entsprechenden Handlungen regen wir an oder leben sie vor. Wenn sich die Kinder mit der Gruppe identifizieren und uns als Bezugspersonen achten, werden sie die so vorgegebenen Normen akzeptieren. Von einem Zwei- oder Dreijährigen können wir erwarten, dass es mit uns gemeinsam aufräumt und kleine Einheiten selbstständig weiter aufräumt, wenn wir den Raum verlassen, oder es erst nach Absprache eine Schere nutzen kann, auch wenn dies bedeutet, dass es länger warten muss. Bei einem vierjährigen Kind gehen wir hingegen davon aus, dass es Handlungen aufschieben oder dominante Reaktionen unterdrücken kann und dass es weiß, welche Regeln es befolgen soll. Aber wir beobachten auch schon bei Zwei- und Dreijährigen, wie sie mit großer Gewissenhaftigkeit (Spiel-)Regeln befolgen. Zeigt ein Kind regelkonformes Verhalten, erhält es von uns (und der Gruppe) Zustimmung durch aufmunternden Blickkontakt oder zunicken. Dadurch entsteht bei ihm das Gefühl, etwas geschafft zu haben. Außerdem setzen wir uns in der Gruppe mit der Notwendigkeit und der Art von Geboten und Verboten auseinander.

Frühkindliche Bildung

Bildung wird im Kinderhaus im Humboldtschen Sinne als Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung verstanden. Dabei gehen alle Erlebnisse und Erfahrungen, auch die im Kinderhaus, in den lebenslangen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ein. Begegnet dem Kind während eines kindlichen Spiels oder einer Beschäftigung etwas Neues und Unvertrautes, eröffnet ihm diese neue Erfahrung, einen neuen Blick auf die Situation,

sich selbst oder die Welt und führt so zu einer veränderten Sichtweise.²⁰ Solche Momente ergeben sich im Kinderhaus in vielfältiger Form und wir versuchen ihnen Raum zu geben: der *Nachahmung* neu beobachteter Verhaltensweisen²¹, der Erfahrung von *Selbst-Tun* und *eigener Kompetenz*, Vorgängen des *Ausprobierens*²², des Lösens von *Problemen*²³, des *Experimentierens* und der Entwicklung *kreativer Lösungen*, der *Wiederholung* von Handlungen, dem Umgang mit eigenen *Fehlern*, der Freude an Anregungen, die sich aus *Dialogen* ergeben²⁴, der *Beobachtung* anderer Kinder und den damit einhergehenden Prozessen *sozialer Lernens*, der gemeinschaftlichen Erfahrung mit erfolgreicher *Kooperation*.

Um solche Bildungsprozesse zu initiieren, achten wir bei unseren Interventionen, Angeboten und Anregungen darauf, dass wir nach Möglichkeit

- einen Bezug zur *Lebenswelt* des Kindes/der Kinder herstellen: Wir greifen Themen aus der Welt des Kindes auf und entwickeln sie zu Angeboten oder Projekten weiter. Damit knüpfen wir an das kindliche Vorwissen an, aktivieren es und bieten Anregungen zur Erweiterung dieses Wissens. Daneben thematisieren wir ganz bewusst völlig unbekannte Inhalte, um die Erfahrungs- und Wissenswelt der Kinder zu erweitern (sogenannte ‚zugemutete Themen‘). Im Idealfall stehen die Themen der Kinder im Mittelpunkt und werden für uns handlungsleitend. Wir helfen den Kindern dabei, erlebte Situationen im Spiel zu bearbeiten, zu begreifen und zu verstehen sowie durch neue Handlungserfahrungen und -erfolge Kompetenzen für die Zukunft auf- und auszubauen. Dabei kann es um den Erwerb von Wissen gehen, aber beispielsweise auch darum, mit Wut, Ärger, Trauer oder Angst umzugehen

oder zu erfahren, wie man sich in Konfliktsituationen selbstbewusst verhalten kann oder dass die eigene Meinung etwas zählt.

- eine *vorbereitete Umgebung* schaffen, also die Räumlichkeiten so gestalten, dass Materialien vorhanden sind, die die Kinder speziell in ihren Entwicklungsthemen weiterbringen, mit deren Hilfe sie sich erproben, die Selbsttätigkeit fördern, selbst Fragen beantworten und kausale Zusammenhänge herstellen können.
- innerhalb einer *sozial-emotionalen Beziehung* agieren: Ist ein Kind auf die beschriebene Weise tätig, ermutigen oder bekräftigen wir es. Unsere Rückmeldungen haben einen großen Einfluss auf die sich erst entwickelnde (an den eigenen Leistungen orientierte) Selbstbewertung des Kindes.
- die *Eltern einbeziehen*: Regelmäßig berichten wir den Eltern von den Aktivitäten und Aktionen im Kinderhaus. Auch Themen- und Spielanregungen der Eltern greifen wir auf. Auf diese Weise kann es gelingen, dass Kinderhaus- und Familienalltag miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt sind.
- zu einzelnen Themen kindlicher Entwicklung mit Kooperationspartnern und externen Fachleuten zusammenarbeiten: So beispielsweise bei dem Musikprojekt „Knirps & Klang – Experimente mit Musik und Rhythmus“, das von der Robert Bosch Stiftung gefördert wurde.

²⁰ Rolle 1999

²² Partecke 2005

²⁴ Fried und Briedigkeit 2008

²¹ Rauh 2002

²³ Oerter und Dreher 2002





Selbstreguliertes Lernen als Basiskompetenz

Frühkindliche Bildungsprozesse sind Erfahrungen, in denen neues Wissen steckt. Sie haben aber auch zum Ergebnis, dass das Kind immer mehr soziale Kompetenzen erwirbt, seine Handlungen kontrollieren lernt und seine Emotionen besser verstehen und steuern kann. Dazu gehört zum Beispiel auch, Handlungsimpulse, die in einer Situation nicht hilfreich sind, selbst hemmen zu können. Außerdem ist das Kind mit der Zeit in der Lage, seine Aufmerksamkeit, Anstrengung und Ausdauer in Bezug auf eine Tätigkeit auch unter ungünstigen Bedingungen aufrechtzuerhalten. Dies alles sind wichtige Aspekte selbstregulierten Lernens, das Voraussetzung für die anschließende Schulzeit und für das weitere Leben ist.

Um selbstreguliertes Lernen zu fördern, nehmen wir eine beobachtende und begleitende Rolle nah am Kind ein. Wir beobachten gezielt seine Interessen, Stärken, Entwicklungsschritte und Kompetenzen. In jedem Kind ist individuell festgelegt, in welchem Tempo, mit welcher Intensität und zu welchem Zeitpunkt es etwas lernt. Maria Montessori nennt dies den „inneren Bauplan“, den jeder in sich trägt. Im Vertrauen auf dieses Wissen, orientieren wir uns daran und legen großen Wert auf die Beobachtung. Diese Beobachtungen nutzen wir, um eine vorbereitete Umgebung zu schaffen oder neue Impulse zu setzen. Zeigt ein Kind beispielsweise Interesse an Buchstaben, stellen wir ihm eine Auswahl an Materialien bereit, um ganzheitliches Erfahrung zu ermöglichen, z.B. durch Sandpapierbuchstaben, Magnetbuchstaben oder das Schreiben mit verschiedenen Schreibgeräten.

Kommunikation und Sprachförderung

Im Laufe ihres Kinderhausbesuchs entwickeln die Kinder ihre Sprachfähigkeit. Die große Altersspanne der Kinder im Kinderhaus bedingt sehr unterschiedliche Sprachentwicklungsphasen, die jeweils maßgeblich durch Nachahmung bestimmt sind. Unsere eigenen kommunikativen Verhaltensweisen haben also großen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder.

Wir ermuntern die Kinder in diesem Sinne zu Gesprächen, fragen nach Ereignissen, ihren Absichten, Meinungen und Gefühlen, lassen sie aussprechen und hören ihnen interessiert zu. Wir gehen auf ihre Themen ein, stellen offene Fragen, verwickeln sie in kommunikationsfördernde Auseinandersetzungen, etwa zu einem Gegenstand, der sie momentan besonders beschäftigt. Wir bemühen uns, die Kinder möglichst häufig direkt anzusprechen, was besonders für zurückhaltender auftretende Kinder gilt, und die Kommunikation unter den Gleichaltrigen anzuregen. Eine Studie von Remsperger (2011) bestärkt uns in diesem Kommunikationsstil: Pflegen Erzieher*innen den eben beschriebenen kommunikativen Umgang, wagen die Kinder mehr Beiträge und Lebensweltäußerungen, formulieren Schlussfolgerungen und Erkenntnisse, erklären mehr und sind offensichtlich interessiert und mit Freude „bei der Sache“.

Unsere Sprachförderung richtet sich nach dem Sprachstand der jeweiligen Kinder: Zungenturnspiele, Lieder, Spruch- und Körperspiele, Lautverse, Reime und Fingerspiele führen wir (mit vielen Wiederholungen) vor allem mit Kindern unter 4,5 Jahren durch, da Kinder bis zu diesem Alter fast alle Laute der Muttersprache erlernen. Kindern ab drei Jahren stehen wir zudem mit Antworten zur Verfügung. Denn dann beginnt ihr (zweites) Fragealter, bei dem die Sprache dazu genutzt wird, die Welt zu erkunden. Im Umgang mit den über Vierjährigen verwenden

wir inhaltlich und grammatikalisch komplexer gebaute Sätze. Das gemeinsame Betrachten eines Buches bietet Gelegenheit für einen Meinungs- und Gedankenaustausch. Außerdem verbinden wir die Sprachförderung stets mit anderen Entwicklungsbereichen, vor allem mit den Sinnen und der Fein- und Grobmotorik.

Als Grundlage für eine individuelle, dem Kind angemessene sprachliche Bildung und Förderung gehört das wache, sensible Wahrnehmen und kontinuierliche Beobachten seiner sprachlichen Entwicklung, d.h. seines Kommunikations- und Sprechverhaltens. Wir streben an, unser regelmäßiges Beobachten und Dokumentieren von Aussprache, Wortschatz, Satzbau und Flexionen systematisch durchzuführen. Neben der Verantwortung, etwaige ungünstige Sprachentwicklungen rechtzeitig feststellen zu können, soll dies in der Hauptsache an den Stärken und Interessen des Kindes orientiert sein, sodass die sprachliche Bildung unserer Kinder individuell begleitet werden kann.

Bei Kindern ab vier Jahren verwenden wir außerdem den strukturierten Sprachbeobachtungsbogen SELDAK (SISMIK bei mehrsprachigen Kindern). Kindern mit Sprech- und Sprachstörungen (zum Beispiel Sprachentwicklungsverzögerungen, Stammeln, Stottern oder Lispeln) unterbreiten wir entsprechende Sprachangebote und besprechen weitere Maßnahmen mit den Eltern und Fachleuten.

Anderssprachige Eltern laden wir regelmäßig ein, ihre kulturellen Hintergründe einzubringen, typische Speisen ihres Herkunftslandes zuzubereiten, Musikinstrumente oder Lieder zu präsentieren. Im Rahmen der kulturellen Bildung und innerhalb der Sprachspiele werden Buchstaben, Wörter, Lieder und Begriffe aus anderen Sprachen verwendet, damit die Kinder auch verschiedene Sprachmelodien kennenlernen.

Gendergerechte Pädagogik

Das Kinderhaus verfolgt den Anspruch einer Pädagogik, die auch im Blick auf das Geschlecht möglichst frei von Vorurteilen und Klischees vorgeht. Ziel einer gendergerechten Pädagogik ist es, geschlechtsorientierte Einschränkungen zu verringern, damit Kinder sich frei entwickeln können.

Als Erzieherinnen und Erzieher beschäftigen wir uns dafür immer wieder mit der eigenen Rolle als Frau beziehungsweise Mann. Wir fragen uns, welche Geschlechterrollen wir den Kindern vorleben (möchten) und aus welchen unterschiedlichen „Männlichkeiten“ und „Weiblichkeiten“ unser Team sich zusammensetzt. Zudem reflektieren wir unser eigenes Verhältnis zu Mädchen beziehungsweise Jungen und die Alltagstheorien, die wir nutzen, um das Verhalten von Jungen und Mädchen zu beschreiben und zu erklären. Außerdem setzen wir uns gemeinsam mit den Kindern damit auseinander, was überhaupt „typisch“ männlich und weiblich ist.

Eine gendergerechte Pädagogik sieht auch vor, die Interaktion der Kinder gleichsam mit einer „Genderbrille“ zu beobachten. Wir fragen uns bei dieser Beobachtung, ob bestimmte Verhaltens- und Erlebensweisen durch das Geschlecht der Kinder oder aber auch durch das Geschlecht des Beobachters oder der Beobachterin beeinflusst sind. Dies hilft uns, unsere eigene Aufmerksamkeit für Jungen und Mädchen gerechter zu verteilen. Außerdem richten wir das Augenmerk auf das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen generell und bei speziellen Angeboten. Daraus ergibt sich, welche Angebote wir den Kindern (zusätzlich) unterbreiten müssen, damit sie neue oder ungewohnte Handlungen ausprobieren können. Denn attraktive Angebote mit – gemessen an landläufigen

Vorstellungen – geschlechtsuntypischem Spielzeug und entsprechende Verhaltensweisen führen zu neuen Erfahrungen.

Allerdings missachten wir dabei nicht das Bedürfnis der Kinder, sich entsprechend ihres Geschlechts zu orientieren. Mit geschlechtsstereotypem Verhalten vergewissern sich Kinder ihres Geschlechts, was ihnen Überblick und Sicherheit verschafft.

Wir versuchen unsere Angebote und Projekte daraufhin einzuschätzen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder ob sie flexible Verhaltensweisen und damit höhere Freiheits- und Reflexionsgrade ermöglichen. Wir achten bei unseren Liedern und Sprüchen, dem Festkalender sowie Spielsachen und Büchern, die wir neu anschaffen, auf Genderkriterien. Unsere Sprache gestalten wir möglichst geschlechtergerecht. So sprechen wir die Mädchen und Jungen direkt an und vermeiden übliche männliche Bezeichnungen (zum Beispiel „Alle Kinder“ statt „Jeder“ oder „Lisa möchte Pilotin werden“ statt „Lisa möchte Pilot werden“).

Im Team machen wir Geschlecht regelmäßig zum Thema. Die hier entwickelten Ziele und Vorgehensweisen wurden in der Arbeitsgruppe „Gendergerechte Pädagogik“ gemeinsam mit Erzieher*innen, Mitgliedern aus dem Vorstand, dem Elternbeirat und dem Referat für Gleichstellung und Familienförderung der Universität erarbeitet. Die Umsetzung einer gendergerechten Pädagogik verstehen wir als einen fortlaufenden Prozess.



Beobachten und Dokumentieren

Im Kinderhaus folgen wir bei der Beobachtung der Tätigkeiten der einzelnen Kinder der Technik der „Bildungs- und Lerngeschichten“. Neben unserer täglichen freien Beobachtung der Kinder beobachten wir die Kinder einzeln gezielt regelmäßig. Dabei folgen wir dem, was sie tun, ohne uns daran zu beteiligen. Wir protokollieren präzise, offen und wertfrei den Ablauf ihrer Handlungen, den allein sie bestimmen. Die Art und Weise, wie wir das beschreiben, was wir beobachten, orientiert sich an dem Beobachtungsbogen „Bildungs- und Lerngeschichten“, den Margaret Carr 2001 konzipiert hat und der durch das Deutsche Jugendinstitut im Jahr 2007 überarbeitet wurde.²⁵ Der Fokus dieses Beobachtungsbogens liegt nicht im Erwerb (oder in der Förderung) einzelner Fähigkeiten, sondern auf Dispositionen zum Lernen insgesamt: „interessiert sein“, „engagiert sein“, „standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten“, „sich ausdrücken und mitteilen“ und „an der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen“.

Diese Lerndispositionen lassen sich unabhängig vom konkreten Inhalt einer Tätigkeit beobachten. Wir gehen davon aus, dass Kinder immer dann besonders intensiv lernen, wenn sie sich engagiert auf eine Aktivität einlassen. Wir erkennen daran, woran das Kind interessiert ist. Zugleich drückt eine hohe Engagiertheit aus, dass eine Situation das Kind herausfordert. So finden wir auch Hinweise darauf, ob wir die räumliche Umgebung aus Sicht des Kindes attraktiv gestaltet haben.

Die beobachteten Lernprozesse der Kinder dokumentieren wir in Form von Lerngeschichten. Diese lesen wir dem einzelnen Kind vor und besprechen sie mit ihm. Das ebnet den Weg für die Kinder, über ihre eigenen Werke und Handlungen

nachzudenken und sich bewusst zu werden, dass sie kompetent Handelnde und „Lernende“ sind. Weil auf diese Weise (selbstgesteuertes) Lernen positiv besetzt wird, gewinnt das Kind insgesamt eine positive Einstellung zum Lernen.

Im Team diskutieren wir anschließend unsere Beobachtungen und Eindrücke, überlegen, welche Bildungsbereiche bei der beobachteten Aktivität berührt wurden und erwägen Ideen für nächste Schritte, die das Kind zu (weiteren) Lernfortschritten anregen könnten. Die Beobachtungen bilden somit die Grundlage für die Planung und Umsetzung weiterer Angebote. Die Reaktion des Kindes darauf wird wieder beobachtet und analysiert. Auch hier handelt es sich also um einen Prozess.

Mit den Eltern tauschen wir uns mit Hilfe der Dokumentation über das Lernen der Kinder aus. Die Eltern erhalten so einen besseren Einblick in die Entwicklung ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung.

Die Lerngeschichten sind Teil des Portfolios, das wir für jedes Kind anlegen und das in Form eines Ordners für die Kinder jederzeit griffbereit im Regal steht. Im Portfolio werden über die ganze Kinderhauszeit hinweg Entwicklungsschritte, Lerngeschichten und wichtige Ereignisse des einzelnen Kindes anhand von besonders treffenden Fotos und kurzgefasstem Text festgehalten. Das Portfolio ist somit kein Bilderbuch, sondern eine Entwicklungsdokumentation. Es funktioniert als Bildungsinstrument zwischen dem Kind und den Erzieher*innen, an dessen Gestaltung das Kind aktiv beteiligt ist, sobald sein Entwicklungsstand dies erlaubt. Das Portfolio lässt das Kind im Rückblick wie im gegenwärtigen Handeln sein eigenes Lernen und seine Fähigkeiten bewusst wahrnehmen.

Wichtige Informationen zum aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes erhalten wir wiederum aus Gesprächen mit den Eltern. Zusätzlich greifen wir zur Einschätzung der kindlichen Entwicklung auf Entwicklungstabellen zurück, die Richard Michaelis entwickelt hat. Denn auch wenn alle Kinder bestimmte Abläufe in der Entwicklung durchlaufen, bleibt der zeitliche Verlauf dieser Schritte für jedes Kind individuell. Die in den Entwicklungstabellen formulierten „Grenzsteine der Entwicklung“ zeigen, welche Marke 90 bis 95 Prozent der Kinder einer bestimmten Altersgruppe erreichen. Diese Marken ermöglichen es, Entwicklungen zu beobachten und mögliche, aber immer erst in einem zweiten Schritt abzuklärende Entwicklungsauffälligkeiten zu erkennen.

Vorbereitung auf die Schulzeit

Wir sehen in gewisser Weise die gesamte Kinderhauszeit mit ihrer Stärkung von Basiskompetenzen als Vorbereitung auf die Schulzeit. Im letzten Kinderhausjahr arbeiten wir zusätzlich in einer Gruppe mit den zukünftigen Erstklässlern und Erstklässlerinnen gezielt an ihren Entwicklungsthemen und Basiskompetenzen – orientiert jeweils an ihren Interessen. Daneben behandeln wir „zugemutete Themen“, beispielsweise das Verhalten im Straßenverkehr. In dieser Gruppe der künftigen Schulkinder legen wir besonderen Wert auf die Stärkung von Basiskompetenzen, also auf sozial-emotionale Kompetenzen und die Fähigkeit zum selbstorganisierten Arbeiten. Denn nicht allein kognitive Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Wissensabsorption machen ein Kind „schulfähig“, sondern es sind gerade diese Bausteine der Persönlichkeitsentwicklung, die ein Kind nachhaltig zum/r lebenslang Lernenden machen,

die seine Motivation und sein Interesse wachhalten und immer wieder wecken. Kinder werden selbstständig: Sie müssen wissen, wie sie selbst zu Wissen kommen, sie sollten sich selbst kennen und ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen können, um in einer Gruppe oder alleine zu arbeiten. Denn wie soll ein Kind sich beispielsweise auf Inhalte konzentrieren, wenn es immer verunsichert nachfragen muss, ob es alles richtig macht? Kinder, die die Verantwortung für sich selbst und ihr eigenes Lernen übernehmen, haben eine große Kompetenz erlangt und die Basis für ein lebenslanges Lernen gelegt.

²⁵ Leu et al. 2007



3. Familienorientierung

Das Kinderhaus hat sich Familienorientierung in zweierlei Hinsicht zum Ziel gesetzt. Als Teil der Universität stellt es sich erstens ganz grundsätzlich in den Dienst der Unterstützung von Familien, deren Alltag nicht selten durch eine hohe, oft schwer kalkulierbare Arbeitsbelastung bestimmt ist und viel Flexibilität und Mobilität erfordert. In einem zweiten Sinne arbeiten wir familienorientiert, indem wir unsere pädagogische Arbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern verstehen.

Kinderhaus einer familiengerechten Universität

Die Universität Konstanz ist seit 2006 als familiengerechte Hochschule zertifiziert. Sie verpflichtet sich als gleichstellungs- und zukunftsorientierte Hochschule, die Vereinbarkeit von Beruf beziehungsweise Studium und Familie zu unterstützen und nachhaltig bessere Rahmenbedingungen für Familien zu schaffen. Dafür wurde die Kinderbetreuung mit dem Kinderhaus bedarfsorientiert ausgebaut und richtet sich nun an Kinder vom Säuglingsalter bis zur Einschulung. Darüber hinaus bietet das Kinderhaus eine Nachmittagsbetreuung für Schulkinder der ersten bis vierten Klasse an. Die Lage des Kinderhauses direkt auf dem Campus erspart Eltern und Kindern zusätzliche Wege. Damit Eltern bei beruflichen Engpässen keine zeit- und kostenintensiven alternativen Betreuungsarrangements finden müssen, hat das Referat für Gleichstellung und Familienförderung die reguläre Betreuung durch das flexible Betreuungsangebot „Plan B“ innovativ und bedürfnisgerecht erweitert: Abendbetreuung bis 20 Uhr, Betreuung an Samstagen, während Veranstaltungen und in der Ferienzeit sowie fünf flexibel belegbare Plätze für Postdocs oder Gastwissenschaftler*innen (für zwei

bis sechs Monate). Darüber hinaus gibt es eine qualifizierte Notfallbetreuung für zu Hause und die kurzfristige flexible Betreuung im Kinderzimmer Knirps & Co. Diese ist nur für einen begrenzten Zeitraum buchbar, maximal für ein Jahr. Sie ist für die Familien gedacht, die nur einen begrenzten Aufenthalt in Konstanz haben. Zusätzliche Programme, die das Referat für Gleichstellung und Familienförderung koordiniert, sollen die Vereinbarkeit von Studium, Wissenschaft, Beruf und Familie weiter verbessern.

Mit dem Betreuungsangebot im Kinderhaus leisten wir einen Beitrag dazu, dass es Eltern gelingen kann, Berufstätigkeit, Wissenschaft oder Studium und Kindererziehung zu vereinbaren. Im Rahmen unserer Möglichkeiten und unter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse reagieren wir flexibel auf die spezifischen familiären Betreuungserfordernisse und Belastungsspitzen, die eine wissenschaftliche Tätigkeit oder ein Studium mit sich bringen und stimmen unsere Betreuung mit dem Tagesablauf der Familie ab. Für uns ist es selbstverständlich, alle Lebens- und Familienformen zu respektieren. Das gilt ebenso für kulturell verankerte Erziehungskonzepte. Mit ihnen setzen wir uns auseinander, sie regen uns zur Reflexion unserer eigenen Vorgehensweise an, ohne dass wir diese grundsätzlich zur Disposition stellen müssen.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern

Die Familie ist gerade in den ersten Lebensjahren der wichtigste Entwicklungs- und Beziehungsraum des Kindes, in dem es versorgt, gepflegt, unterstützt und angeregt wird. Über die Familie hinaus prägen das Kind Erfahrungen, Erlebnisse und Kontakte etwa im Freundeskreis, in der Nachbarschaft und nicht zuletzt in der öffentlichen Betreuung. Uns erscheint es wichtig, dass das Kind den täglichen Schritt ins Kinderhaus nicht als einen Wechsel in einen völlig anderen, getrennten Lebensbereich erlebt, sondern dass Familie und Kinderhaus in vielfältiger Weise verbunden sind und dass sich diese Verbundenheit für das Kind auch ausdrückt.

Dazu wollen wir mit den Eltern und Familien im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zusammenarbeiten. Eine solche Partnerschaft setzt voraus, dass sich Familie und Kinderhaus wechselseitig aufeinander einlassen, und sie erfordert Interesse, Vertrauen und Respekt. Gelingt eine solche Partnerschaft, hat dies für alle Seiten positive Effekte: Das Kind erlebt, dass die Erzieher*innen seine Familie schätzen, und wird so in seiner Selbstachtung bestärkt. Es sieht den Respekt und das Vertrauen, mit dem seine Eltern den Erzieher*innen begegnen, und fühlt sich aufgehoben und dazu motiviert, im Kinderhaus zu interagieren und zu lernen. Die Eltern wissen ihr Kind in guten und verantwortlichen Händen und haben die Möglichkeit, zu reden, mitzugestalten oder Anregungen beziehungsweise Kritik zu formulieren. Wenn Eltern über das Verhalten ihres Kindes in der Familie, über besondere Erlebnisse, ihre Erziehungsziele und -methoden sprechen, lernen wiederum die Erzieher*innen die Kinder auch über ihre Familien kennen, sie können manches eher verstehen oder auf die Bedürfnisse des Kindes besser reagieren.

Erziehungspartnerschaft bedeutet aber nicht nur den Austausch von Informationen über das Verhalten, die Entwicklung und Erziehung des Kindes im jeweiligen Lebensbereich, sondern geht einen entscheidenden Schritt weiter. Wir versuchen unsere und die Erziehungsziele, -methoden und -bemühungen der Eltern aufeinander abzustimmen, den Erziehungsprozess gemeinsam zu gestalten, uns wechselseitig zu ergänzen und zu unterstützen. Wir kooperieren, wenn es gilt, Probleme zu bewältigen oder dem Kind zu helfen, bestimmte Schwierigkeiten zu meistern. Wir wollen dem Kind und seinen Eltern kontinuierliche und verlässliche Beziehungen bieten, die wir als Ergänzung zur Familie verstehen. Bewusst bevorzugen wir bei der Aufnahme neuer Kinder deshalb auch Geschwisterkinder und gestalten Abläufe im Tagesablauf familienähnlich.

Vertrauen und Transparenz

Ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufzubauen liegt uns sehr am Herzen. Die Zusammenarbeit beginnt sehr intensiv bereits in der Eingewöhnungsphase. In diesen Wochen lernen wir die Eltern und sie uns kennen. Die Eltern erhalten einen umfassenden Einblick in die Abläufe und die pädagogische Praxis des Kinderhauses. Sie können so sicher sein, dass sich ihr Kind in guten Händen befindet und sich wohl fühlt. Aber auch danach laden wir Eltern stets herzlich in die Kinderhaus-Räume ein. In Gesprächen und auf Elternabenden berichten wir fortlaufend über unsere Arbeit. Durch die Hospitation in einer Gruppe können Eltern einen Einblick in den Alltag des Kinderhauses gewinnen. Gemeinsame Feste (zum Beispiel Sommerfeste oder Laternenfeste) und weitere Aktionen fördern die Gemeinschaft zwischen den Familien und dem Kinderhaus (siehe auch das folgende Kapitel zum Thema „Kooperationen“). Seit Jahren arbeiten Eltern ehrenamtlich im Vereinsvorstand und im Elternbeirat gestaltend mit.

Regelmäßiger Informations- und Zielaustausch

Wir tauschen mit den Eltern regelmäßig (in geplanten Gesprächen oder informell beim Bringen und Holen der Kinder) wichtige Informationen über den Alltag des Kindes etwa hinsichtlich Essen, Spielen und Befindlichkeiten aus. In Eltern- und Entwicklungsgesprächen, auf Elternabenden, in Elternbriefen und Aushängen thematisieren wir unsere pädagogischen Intentionen und Interventionen. Umgekehrt beeinflussen Informationen seitens der Eltern vielfach die Art und Weise unseres pädagogischen Umgangs mit dem Kind. Denn Eltern sind die Expertinnen und Experten für ihr Kind. So werden sie im Kinderhaus von uns auch wahrgenommen und angesprochen. Wir erfahren und verstehen dadurch mehr von der privaten Lebenswelt der Familien, was unserem Umgang mit Kindern und Eltern, aber auch der Stärkung unserer Familienorientierung zugutekommt.

Uns liegt viel daran, dass wir die gleichen Ziele in der Erziehung und Betreuung verfolgen, damit sich für das Kind eine einheitliche pädagogische Linie ergibt. Die Partnerschaft mit den Eltern ist deshalb nicht einfach nur Ergänzung unserer Arbeit mit dem Kind, sondern zentraler Bestandteil dieser Arbeit.

Fachlicher Rat

Um die Familie als Erziehungssystem zu unterstützen, stehen wir den Eltern bei Fragen hinsichtlich des Kindes mit Rat und fachlichen Anregungen zur Verfügung, beispielsweise zu folgenden Themen: sprachliche Entwicklung, Entwicklung in anderen Bereichen, Bedeutung des freien Spiels, Grenzen setzen oder gesunde Ernährung. Außerdem organisieren wir pädagogische Vorträge und Elternworkshops.



4. Kooperationen innerhalb und außerhalb des Kinderhauses

Projekte und Kooperationen

Wir arbeiten vielfach mit Personen und Einrichtungen zusammen, um die Kinderhausarbeit zu bereichern und zu verbessern.

Eltern

Die enge Zusammenarbeit mit den Eltern hat bei Knirps & Co. eine lange Tradition, nicht zuletzt entstand Knirps & Co. 1996 aus einer Elterninitiative. Nach wie vor besteht ein enger Austausch mit dem Elternbeirat und dem Vereinsvorstand, der sich ebenfalls aus (zum Teil ehemaligen) Eltern zusammensetzt. Im Alltag beziehen wir Eltern und ihre Fähigkeiten gerne in Projekte ein, wie beispielsweise im Musikprojekt, in dem Elternteile den Kindern ihre eigenen Instrumente vorstellen und mit ihnen musizieren. Auch bei anderen Angeboten wie dem gemeinsamen Frühstück oder der Gartenbepflanzung unterstützen uns die Eltern.

Immer herzlich eingeladen in das Kinderhaus sind Eltern und Großeltern mit besonderen Interessen, zum Beispiel Pflanzkunde, Sammlung von Uhren oder Ähnlichem. Wir möchten auch die Beziehungen der Eltern zu besonderen Arbeitsplätzen wie der Feuerwehr nutzen, freuen uns aber auch über jede weitere Einladung zum Arbeitsplatz, um diesen den Kindern vorzustellen. Bei Festen unterstützen uns die Eltern regelmäßig bei der Organisation und bringen eigene Ideen ein.

Kindergärten

Wir kooperieren mit anderen Kindergärten und Kindertageseinrichtungen, vor allem dann, wenn Kinder die Betreuungseinrichtung wechseln und das Kinderhaus verlassen. Zusammen gestalten wir den Übergang, beispielsweise indem wir mit dem Kind die neue Einrichtung besuchen.

Grundschulen

Der Übergang vom Kinderhaus zur Grundschule stellt sich in der Regel für das Kind (und seine Eltern) als eine besondere Herausforderung dar. Uns ist es ein Anliegen, dass das Kind diese Veränderung nicht abrupt, sondern als einen fließenden Übergang vom Kinderhaus zur jeweiligen Grundschule erlebt. Deshalb lernt das Kind im letzten Kinderhausjahr durch Besuche der Schule Standort, Räumlichkeiten und Lehrer*innen schrittweise kennen. Auch die Schulpädagog*innen werden so mit dem Kind und den Aktivitäten im Kinderhaus bekannt gemacht.

Im vorletzten und letzten Kinderhausjahr finden die beiden Teile der vorgeschriebenen Einschulungsuntersuchung (ESU) statt. Ihr hauptsächliches Anliegen ist das rechtzeitige Erkennen des individuellen Förderbedarfs, um den Kindern einen möglichst reibungslosen Start ins Schulleben zu ermöglichen.

Natur & mehr

Einmal wöchentlich am Natur & mehr Tag, machen sich unsere wetterfesten und gut ausgerüsteten Kinder auf den Weg, die verschiedenen Lebensräume in der näheren und weiteren Umgebung zu erkunden. Unsere Ziele hierbei sind, die Kinder naturpädagogisch an die Natur, Umwelt und ihre Lebewesen heranzuführen, um ihre Kreisläufe mit allen Sinnen kennen zu lernen. Hierbei greifen wir die Interessens- und Entwicklungsfelder der Kinder auf und setzen altersentsprechend neue Impulse. Neben dem naturwissenschaftlichen Forschen und Entdecken, spielt auch das Wahrnehmen, Lauschen und Beobachten sowie die Bewegung, das soziale Miteinander, das Spiel und das kreative Gestalten in der Natur eine große Rolle. So entwickelt sich ein vertieftes Verständnis für Biodiversität, zudem findet ein Eingebunden sein in die Natur statt, wodurch eine Verantwortlichkeit für das Leben und seine ökologischen

Zusammenhänge entstehen kann. Kooperationen mit dem Botanischen Garten der Uni, der Insel Mainau, wie auch die Zusammenarbeit mit dem Naturkundemuseum oder den pädagogischen Angeboten des Nabu-Bodenseeentrums sowie der Lernbauernhöfe unterstützen und bereichern unsere Arbeit.

Universität Konstanz

Die Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Universität beziehungsweise deren Einrichtungen war und bleibt vielfältig und lebendig. So erstellte eine Arbeitsgruppe für das „Bewegte Kinderhaus“ ein bauliches Bewegungskonzept. Dieser Arbeitsgruppe gehören neben dem pädagogischen Team auch Mitglieder der Sportwissenschaft und der Arbeitssicherheit der Universität an. Das Konstanzer Interdisziplinäre Netzwerk Kindheit (KIND) wiederum und das Zukunftskolleg der Universität beteiligten sich an der Erstellung der pädagogischen Konzeption des Kinderhauses. Auf diese Weise fanden und finden neben den jahrelangen praktischen Erfahrungen in der Kleinst- und Kleinkindbetreuung von Knirps & Co. auch neueste wissenschaftliche Erkenntnisse Eingang in die Konzeption. Eine Vortrags- und Workshop-Reihe von Wissenschaftler*innen fand im Zuge der Planung des Kinderhauses statt. Vergleichbare Veranstaltungen wird es auch weiterhin geben, um die Entwicklung des Kinderhauses zu begleiten und mit neuen Ideen aus aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen anzureichern.

Fort- und Weiterbildung

Die eigene Fort- und Weiterbildung ist uns sehr wichtig. Angestoßen durch aktuelle gesellschaftliche Veränderungsprozesse im Bereich der institutionellen Kinderbetreuung – genannt seien nur die Debatten über Studien wie die Pisa-Studie, die Einführung der Bildungspläne im Bereich der Kindergärten oder

die Etablierung von universitären Studiengängen im Bereich der Frühen Kindheit – frischen wir unser Wissen regelmäßig auf, erneuern und erweitern es durch zusätzliche Qualifikationen. Der Träger des Kinderhauses Knirps & Co. übernimmt Verantwortung für unseren beruflichen Entwicklungsprozess, indem er Fortbildungen finanziert und sie als Bestandteil unseres Arbeitsauftrages formuliert.

Fortlaufende Weiterentwicklung des Kinderhaus-Konzepts

Unser Qualitätsmanagement lässt alle Fachkräfte die gemeinsame pädagogische Haltung überprüfen, indem sie Qualitätsstandards (QS) als Grundlage für pädagogische Diskussionen heranziehen. Diese QS sind vom Team erarbeitete praktische Übersetzungen der Konzeption und beinhalten sowohl die pädagogischen Prozesse, wie auch Strukturen, die das pädagogische Handeln ermöglichen. Die QS unterliegen einem fortlaufenden Prozess der Weiterentwicklung durch das Kinderhausteam und -leitung. Neue Fachkräfte werden in einem Einführungsseminar in die Grundsätze unserer gemeinschaftlichen pädagogischen Haltung mit Hilfe der Qualitätsstandards eingeführt.

Forschungsanbindung

Das Kinderhaus ist als Teil der Universität eingebunden in Kooperationen zu Forschungszwecken. Knirps & Co. ist interessiert an Kooperationen und steht Forschungsanfragen grundsätzlich offen gegenüber – dies können Anfragen nach Rekrutierungen von Proband*innen oder Anfragen zur Durchführung von Forschungsprojekten im Kinderhaus sein. In einzelnen Fällen profitiert das Kinderhaus von solchen Forschungsprojekten direkt, zum Beispiel im Fall von Interventionsstudien, für die zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, oder dann, wenn konkrete Anliegen der Einrichtung beforscht werden. Es

gibt allerdings auch Forschungsprojekte, die keinen unmittelbaren praktischen Nutzen für die Einrichtung und ihre Mitglieder bringen, jedoch mittelbar positive Auswirkungen innerhalb und außerhalb der Einrichtung erwarten lassen. Für manche Projekte stellt das Kinderhaus lediglich eine Möglichkeit zur Rekrutierung von Teilnehmer*innen dar. Für uns ist als Voraussetzung für eine Kooperation wichtig, dass das jeweilige Forschungsprojekt die pädagogische Arbeit im Kinderhaus nicht stört, dass das Wohlbefinden von Kindern, Erzieher*innen und Eltern nicht beeinträchtigt wird und dass strenge Datenschutzbestimmungen eingehalten werden. Der Vorstand von Knirps & Co. hat ein formales Antragsverfahren eingeführt, sodass im Vorfeld eines jeden möglichen Projekts sorgfältig und seriös entschieden werden kann, ob es in den Räumlichkeiten des Kinderhauses stattfinden kann.

Unser Dank gilt allen, die an der Erarbeitung dieses Konzeptes beteiligt waren:

Marion Woelki, Christopher Möllmann, Margarita Stolarova, Wolfgang Kleiner, Susanne Jantz, Petra Gutmuths-Dietrich, Stefanie Piller, Cornelia Niesen, Sabrina Weber, Dorle Wolf, Anita Khajehalichalehshtari, Sabine Weinhammer, Dania Nikisch, Carolin Teufel, Eva Wiebel, Julia Mücke, dem gesamten Kinderhausteam und dem Elternbeirat.





Literatur

Beller, E. K. (1993): Modellprojekt „Frühförderung von Kleinstkindern durch Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische Qualifizierung von Krippen“. Abschlußbericht. Berlin.

Beller, E. K./Beller, S. (2010): Kuno Bellers Entwicklungstabelle, modifizierte Fassung vom Juli 2000. 9. Aufl. Berlin [<http://www.entwicklungstabelle.de>].

Beller, E. K./Stahnke, M./Butz, P./Stahl, W./Wessels, H. (1996): Two Measures of the Quality of Group Care for Infants and Toddlers. In: European Journal of Psychology of Education 11, S. 151–167.

Bornstein, M. H. Hg. (1989): Interaction in Human Development. Hillsdale/N. J. u.a.: Erlbaum.

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2007). Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen.

Fried, L./Briedigkeit, E. (2008): Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen.

Grossmann, K. E./Grossmann, K. (2001): Die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Bindungsforschung [Zugriff über: http://www.liga-kind.de/fruehe/401_grossmann.php].

Haucke, K. (1987): Chancen der Altersmischung im Kindergarten. Sozialpsychologische Untersuchungen und Anregungen für Erzieher. Köln: Kohlhammer.

Klein, L./Vogt, H. (1995): Leben in der Familiengruppe. Ein Praxisbuch über die große Altersmischung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Kluge, N. (2006): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: L. Fried/S. Roux (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel: Beltz, S. 22–33.

König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krenz, A. (2003): Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch. München: Kösel.

Krenz, A. (2008): Der „Situationsorientierte Ansatz“ in der Kita. Grundlagen und Praxishilfen zur kindorientierten Arbeit. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Laewen, H.-J./Andres, B./Hédervári, É. (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.

Leu, H. R./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S./Pack, I./Schneider, K./Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin: das netz.

Liegle, L. (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: W. Thole/H.-G. Rossbach/M. Fölling-Albers/R. Tippelt (Hg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Budrich, S. 85–114.

NICHD Early Child Care Research Network (2001): Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care. In: Child Development 72, Nr. 5, S. 1478–1500.

Oerter, R./Dreher, M. (2002): Entwicklung des Problemlösens. In: R. Oerter/L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel: Beltz PVU, S. 469–494.

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. Stand: 17. Juni 2009. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen.

Papousek, M./Gontard, A. von (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Partecke, E. (2005): Bildungsprogramm für Krippenkinder [Zugriff über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1814.html>].

Rauh, H. (2002): Frühe Kindheit. In: R. Oerter/L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel: Beltz PVU, S. 131–208.

Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rolle, C. (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Gustav Bosse.

Schmidt-Denter, U. (1988): Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Simó, S./Rauh, H./Ziegenhain, U. (2000): Mutter-Kind-Interaktion im Verlaufe der ersten 18 Lebensmonate und Bindungssicherheit am Ende des 2. Lebensjahres. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, S. 118–141.

Textor, M. R. (1997): Vor- und Nachteile einer weiten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen [Zugriff über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/29.html>].

Von der Beck, A. (2007): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Wüstenberg, W. (2006): Gleichaltrige im Krippenalter entwickeln Humor, eigene Themen und Freundschaften untereinander: Nützt das ihrer Entwicklung? [Zugriff über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1813.html>].

Fotos: René Lamp, Kommunikation und Marketing, Kinderhaus Knirps & Co., Tirez images.

"Ich wünsche unserer Gesellschaft
und insbesondere dem Kinderhaus
der Universität Konstanz
viele aufgeschlossene
und neugierige

Kinder.

Kinder sind toll -
Kinder sind unsere Zukunft."

Rektor

"Wir wünschen den Kindern,
ErzieherInnen und Eltern
einen Ort des

Geborgenseins,

der Zufriedenheit
und der Begegnung".

Vorstand

„Wir wünschen allen
im Kinderhaus
eine große Portion

Glück,

menschliche Wärme
und immer einen
Grund zum Lachen“

Elternbeirat 2011

„Erst das **Lachen**

eines Kindes
erfüllt ein Haus mit
Wärme, Liebe und
Geborgenheit“

Knirpsteam 2011

"Wir wünschen uns
das Kinderhaus
als einen (Frei-)Raum für

Vereinbarkeit

und Familiengerechtigkeit“

Gleichstellungsreferat

Raum

erfahren

erleben

erspüren

Architekten