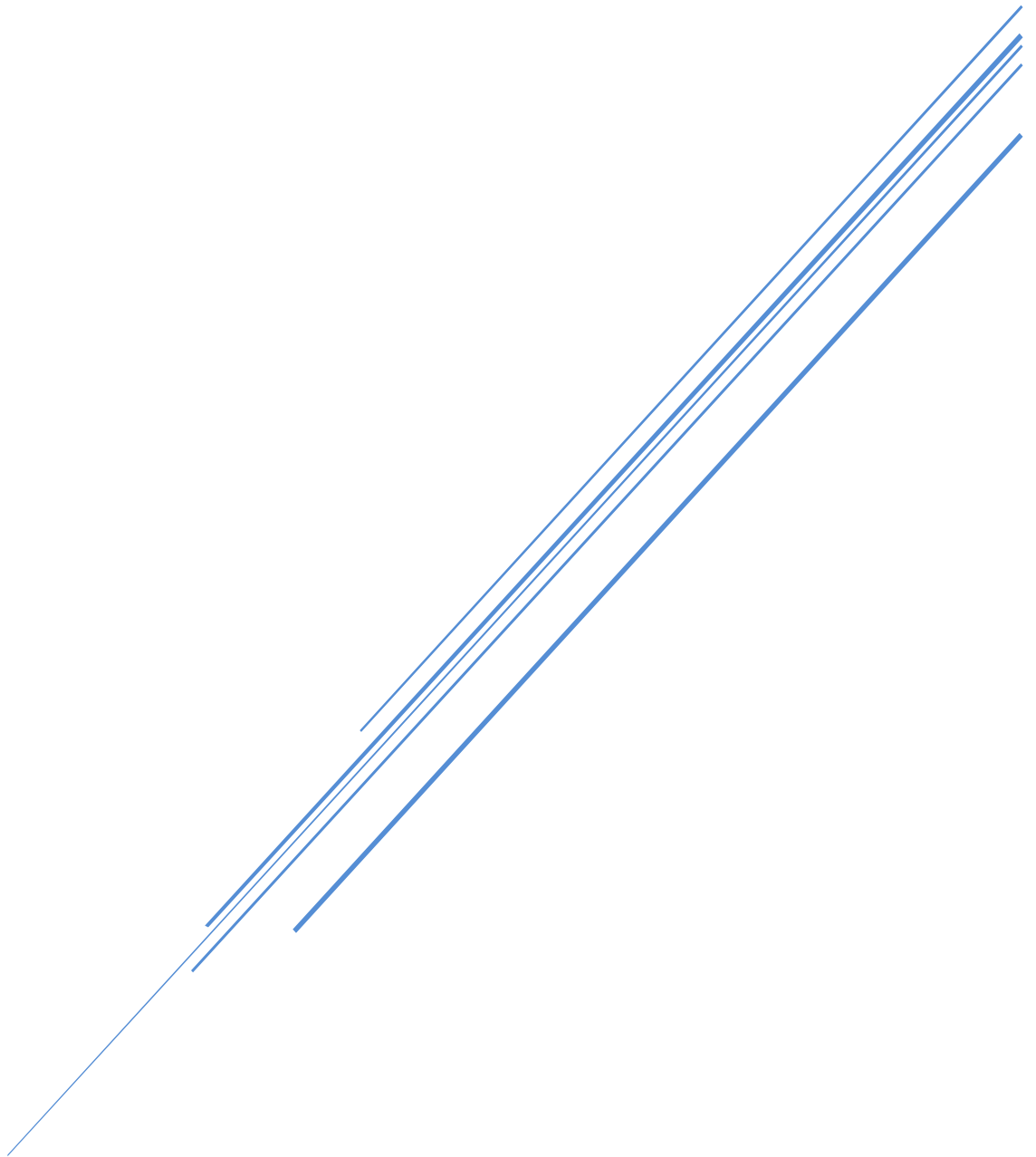


KONZEPTION

Humanistisches Haus für Kinder - Thon



Impressum

Humanistisches Haus für Kinder Nürnberg-Thon

Hufelandstr. 52

90419 Nürnberg

Telefon: 0911 9234365-6

Telefax: 0911 9234365-7

E-Mail: thon@hv-kitas.de

Website: <https://www.hv-kitas.de/unsere-kindertagesstaetten/nuernberg/haus-fuer-kinder-thon/>

Leitung

Verena Görlitz

Verfasserin der letzten Aktualisierung der vorliegenden Konzeption

Stefanie Schuh, geb. Wegscheider

Betreute Altersgruppe

Kinder zwischen 1 Jahr und bis zur Einschulung

Kindertageseinrichtungen der Humanistischen Vereinigung im Internet:

www.hv-kitas.de

Informationen zum Träger:

<https://www.humanistische-vereinigung.de/>

Stand: Februar 2023

Inhalt

Präambel	4
1 Rahmenbedingungen und gesetzliche Grundlagen	5
1.1 Der Träger.....	5
1.2 Unser humanistisches Leitbild.....	5
1.3 Gesetzliche Grundlagen.....	6
2 Profil unserer Einrichtung.....	6
2.1 Unsere Geschichte.....	6
2.2 Umgebung und Einzugsgebiet.....	6
2.3 Unsere Räumlichkeiten	7
2.3.1 Räume der Krippe.....	7
2.3.2 Gemeinschaftsräume	8
2.3.3 Räume im Kindergarten.....	9
2.3.4 Der Garten	10
2.3.5 weitere Räume	10
2.4 Personal	11
2.5 Öffnungszeiten und Schließtage.....	11
2.6 Gruppenstruktur.....	11
2.7 Elternbeiträge.....	11
2.8 Essen und Getränke.....	12
2.8.1 Frühstück und Vesper.....	12
2.8.2 Mittagessen	12
3 Pädagogische Konzeption.....	12
3.1 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan	12
3.1.1 Förderung der Basiskompetenzen	12
3.1.2 Themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven	14
3.1.3 Einbettung von themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereichen	15
3.2 pädagogische Grundhaltung	16
3.2.1 (Ko-) Konstruktivismus, Systemtheorie und klientenzentrierter Ansatz.....	16
3.2.2 Lernen am Modell	17
3.2.3 Einflüsse verschiedener pädagogischer Ansätze.....	17
3.3 Unser Bild von Familie und Kind.....	18
3.3.1 Unser Verständnis von Bildung	19
3.3.2 Inklusion	20

3.4 Pädagogische Ziele und ihre Umsetzung.....	20
3.4.1 Soziales Verhalten	20
3.4.2 Selbständigkeit	21
3.4.3 Stärkung der individuellen Persönlichkeit.....	22
3.4.4 Ausgeglichenheit - innere Ruhe.....	23
3.4.5 Bewegungserziehung	23
3.4.7 Kindliche Sexualität	23
3.5 Rolle der pädagogischen Fachkräfte	24
3.6 Partizipation	24
3.6.1 Begriffsklärung.....	24
3.6.2 Gesetzliche Grundlagen.....	25
3.6.3 Voraussetzungen für Partizipation	27
3.6.4 Relevanz von Partizipation	28
3.6.5 Umsetzung der Partizipation im HHfK Thon.....	31
4 Der Kita-Alltag.....	32
4.1 Tagesablauf.....	32
4.1.2 Kindergarten.....	32
4.1.3 Krippe	33
4.1.4 Teilöffnung	33
4.2 Angebotsstruktur.....	34
4.2.1 Allgemeines zu den Angeboten in der Krippe	34
4.2.2 Allgemeines zu den Angeboten im Kindergarten.....	34
4.2.3 Frühstück	34
4.2.4 Freispiel	35
4.2.5 Bewegung und Entspannung.....	35
4.2.6 Sprachförderung.....	36
4.2.7 Philosophieren.....	37
4.2.8 Spontane Angebote.....	37
4.2.9 Projekte	37
4.2.10 Ausflüge und Feste	38
4.2.11 Portfolio	38
5 Eingewöhnungskonzept	38
5.1 Eingewöhnung in der Krippe	39
5.2 Eingewöhnung im Kindergarten.....	39
5.3 Übergang von der Krippe in den Kindergarten	40

5.4 Vorbereitung auf die Schule.....	41
5.5 Übergang vom Kindergarten in die Schule.....	42
6 Sexualpädagogisches Konzept.....	43
6.1 Definition kindliche Sexualität.....	43
6.2 Sexualerziehung und pädagogische Ziele.....	44
6.3 Umgang mit Doktorspielen	44
6.4 Vorgehen bei sexuellen Übergriffen unter Kindern	45
6.5 Kooperation mit den Eltern.....	51
7 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	51
7.1 Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern.....	51
7.2 Elternbeirat.....	52
7.3 Elterngespräche.....	52
7.4 Elternabende	52
7.5 Elterncafé	52
7.6 Veranstaltungen für die ganze Familie.....	52
8 Evaluation und Qualitätssicherung.....	53
8.1 Beobachtung und Dokumentation	53
8.2 Beschwerdemanagement.....	53
8.2.1 Kinder	54
8.2.2 Eltern	56
8.2.3 Mitarbeiter*innen	58
8.3 Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)	58
8.4 Fachberatungen.....	59
8.5 Teamtage.....	59
8.6 Teamsitzungen	59
8.7 Fortbildungen	59
8.8 Öffentlichkeitsarbeit.....	59
9 Kooperation und lokale Vernetzung.....	59
9.1 Kooperation mit der Schule.....	60
9.2 Vorkurs Deutsch	60
9.3 Kooperation mit Ausbildungsstellen	60
10 Umgang mit Kindeswohlgefährdung	60
Schlusswort	61
Literaturverzeichnis.....	0

Präambel

Was ein Kind lernt

„Ein Kind, das wir **ermutigen**, lernt **Selbstvertrauen**.

Ein Kind, dem wir mit **Toleranz** begegnen, lernt **Offenheit**.

Ein Kind, das **Aufrichtigkeit** erlebt, lernt **Achtung**.

Ein Kind, dem wir **Zuneigung** schenken, lernt **Freundschaft**.

Ein Kind, dem wir **Geborgenheit** geben, lernt **Vertrauen**.

Ein Kind, das **geliebt und umarmt** wird, lernt, **zu lieben** und **zu umarmen**

und die Liebe dieser Welt zu empfangen.“

Liebe lesende Person,

die vorliegende Konzeption versteht sich als Grundlage unserer Arbeit im Humanistischen Haus für Kinder - Thon. Sie dient den Eltern und der Öffentlichkeit zur Orientierung und der Transparenz. Regelmäßig wird sie durch das Einrichtungsteam in enger Absprache mit dem Elternbeirat auf ihre Aktualität geprüft und gegebenenfalls angepasst, mit dem Ziel, den gesellschaftlichen Entwicklungen und pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden.

Die Konzeption befindet sich demnach in einem fortlaufenden Prozess, sodass die jeweils aktuell vorliegende Fassung vom tatsächlich stattfindenden Angebot abweichen kann. Da wir unseren Grundsatz „Das Kind steht im Mittelpunkt“ gerecht werden wollen, werden unsere Angebote und Schwerpunkte immer wieder neu angepasst. An oberster Stelle steht für uns das Wohlbefinden der Kinder in der Kita. Um dies zu erreichen, möchten wir einen dementsprechenden Lebensraum schaffen und die Kinder bei der Erkundung ihrer Lebenswelt begleiten und unterstützen.

Als Basis unserer Arbeit gelten Wertschätzung, Offenheit, partnerschaftlicher Umgang, Hilfestellung bei der Konfliktbewältigung, Partizipation und die Spende von Trost.

Im folgenden Konzept können Sie genauer nachlesen, wie sich unser Alltag und unsere Arbeit im Humanistischen Haus für Kinder - Thon gestalten.

1 Rahmenbedingungen und gesetzliche Grundlagen

In den folgenden Punkten werden die Rahmenbedingungen des Humanistischen Haus für Kinder - Thon dargelegt. Neben der Beschreibung des Trägers, wird unser humanistisches Leitbild offengelegt. Außerdem werden unsere gesetzlichen Grundlagen kurz beschrieben.

1.1 Der Träger

Die Humanistische Vereinigung (HV; vormals HVD Bayern) wurde 1848 gegründet und ist eine Körperschaft des öffentlichen Rechts, die als Interessenvertretung nicht-religiöser Menschen anerkannt ist. Sie zählt rund 2.100 Mitglieder.

Die HV ist Träger von derzeit 20 Kindertageseinrichtungen in Nürnberg, Fürth, Erlangen, Regensburg, Puschendorf und München sowie der Humanistischen Grundschule in Fürth. Daneben engagiert sie sich auch auf verschiedenen weiteren Feldern der Kinder-, Jugend- und Gemeinwesenarbeit.

Die Grundlage der sozialen, kulturellen und pädagogischen Arbeit der Vereinigung ist ein weltlich-humanistisches Menschenbild, das von weltoffener Toleranz und dem Glauben an die menschliche Vernunft geprägt ist.

Die Angebote der HV stehen allen offen. Eine respektvolle Begegnung jedes Menschen mit seinen individuellen Überzeugungen und Werthaltungen ist dabei die grundlegende Haltung.

Weitere Informationen können Sie der Website entnehmen (<https://www.humanistische-vereinigung.de/>)

1.2 Unser humanistisches Leitbild

Das Humanistische Haus für Kinder - Thon ist ein Ort für Kinder, an dem diese ihr Recht auf eigene Entwicklung zu selbstbestimmten und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten wahrnehmen können. Im Vordergrund stehen die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes. Die Kinder sollen dabei unterstützt werden, sich in ihrem eigenen Tempo zu entwickeln. Hier gilt der Grundsatz, sie so viel wie nötig zu unterstützen, aber dennoch Freiräume zum Ausprobieren und selbstbestimmten Handeln zu schaffen. Da die Werte Offenheit, Wertschätzung und Toleranz gegenüber unseren Mitmenschen wichtig für ein gutes Zusammenleben sind, sollen diese den Kindern vermittelt werden.

Wir unterstützen die Kinder, im Sinne der Partizipation, demokratische Regeln anzuwenden und Konflikte ohne Gewalt zu lösen. Unsere Arbeit orientiert sich an humanistischen Werten. Diese erschließen sich den Kindern aus selbstgemachten Erfahrungen und über das bewusste Reflektieren des eigenen Handelns. Das bewusste Reflektieren dient zudem dazu, die Kinder zu befähigen, Verantwortung des Handelns vor sich selbst und vor Mitmenschen zu übernehmen.

Wichtig ist außerdem, dass die Kinder ernst genommen werden und das pädagogische Personal nicht als allwissend und unfehlbar angesehen wird. Vielmehr lernen Erwachsene und Kinder gegenseitig voneinander. Kinder sind lernwillige, neugierige, fantasievolle, entdeckungsfreudige und bewegungsfreudige Menschen, die eine positive Lebenseinstellung haben, sich selbst gern ausprobieren und die Welt entdecken wollen. Das Kind wird demnach als Individuum in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt. Es gilt die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und dementsprechend zu handeln. Die Aufgabe unserer pädagogischen Fachkräfte ist es, hierfür die bestmöglichen Bedingungen zu schaffen. Ebenso sollen das Umfeld und die Umwelt des Kindes in die Arbeit einbezogen werden, da diese einen wichtigen Bestandteil im Leben der Kinder einnehmen. In der überschaubaren Gemeinschaft der Kita

lernen die Kinder im alltäglichen Miteinander Gefühle anderer wahrzunehmen und erfahren Solidarität und Toleranz.

1.3 Gesetzliche Grundlagen

Die gesetzlichen Grundlagen unserer Arbeit sind das Sozialgesetzbuch (SGB VIII) und das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG). Eine weitere wichtige Grundlage stellt die UN-Kinderrechtskonvention dar.

Zudem orientieren wir uns in unserem Handeln an dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, der vom Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik München entwickelt und herausgegeben wurde.

2 Profil unserer Einrichtung

In den folgenden Punkten soll unsere Einrichtung beschrieben werden. Im Anschluss an unsere Geschichte, werden die Lage des HHfK-Thon, die Räumlichkeiten, die Zusammensetzung des Personals und die Öffnungszeiten vorgestellt. Zudem wird die Gruppenstruktur thematisiert, die Elternbeiträge transparent gemacht und die Versorgung der Kinder beschrieben.

2.1 Unsere Geschichte

Im Dezember 2013 eröffnete das Humanistische Haus für Kinder Nürnberg-Thon (HHfK Thon) mit 68 Kitaplätzen seine Pforten. Ein motiviertes Team mit unterschiedlicher Berufserfahrung machte sich daran, eine Einrichtung mit liebevollem Charakter zu erschaffen, in denen sich nicht nur die Kinder, sondern auch die Fachkräfte und Eltern wohl fühlen.

Dafür haben wir uns die Vielfältigkeit der Dinge zu Nutze gemacht: Die unterschiedlichen Erfahrungen der einzelnen Mitarbeitenden, die verschiedenen Herangehensweisen anderer Einrichtungen unseres Trägers, diverse Thesen und Methoden aus psychologischen und pädagogischen Denksätzen und die unterschiedlichen Bedürfnisse der Familien, mit denen wir die Eröffnungsphase erleben durften. So ist, ganz nach einem Grundsatz unseres Trägers, durch die Anerkennung der Vielfältigkeit und deren sinnvolle Nutzung ein neues „Ganzes“ für uns entstanden, nach dem wir unsere Arbeit ausrichten können. Im Laufe der letzten Jahre haben wir unsere Arbeit immer wieder an die neuen Gegebenheiten angepasst, um eine Kita mit Wohlfühlcharakter zu schaffen.

2.2 Umgebung und Einzugsgebiet

Das HHfK-Thon befindet sich in einem im Dezember 2013 neu errichteten Gebäude mit hellen und modernen Räumen in der Hufelandstraße 52. Die Kita liegt in einer ruhigeren Seitenstraße, umgeben von einzelnen Wohneinheiten, in St. Johannis. Sie grenzt aber ebenfalls an Thon, Schniegling und Gärten hinter der Veste. Ein Blick nach draußen, um Fahrzeuge wie z.B. die Müllabfuhr zu sehen, ist trotz der Lage möglich. Zu Fuß gelangen wir innerhalb kurzer Zeit zu verschiedenen Spielplätzen. In der Nähe befinden sich Straßenbahn-, Bus- und U-Bahn-Haltestellen, die wir für weitere Ausflüge benutzen können. Verschiedene Lebensmittelgeschäfte sind nur wenige Gehminuten entfernt. Wir sind umgeben von vier verschiedenen Schulsprengeln - Dr. Theo-Schöller-Schule, St. Johannis Grundschule, Uland Schule und Thoner Espan.

2.3 Unsere Räumlichkeiten

Bei uns gibt es nicht nur den pädagogischen Raum für die Kinder, sich frei zu bewegen, sondern auch genügend Raum in Quadratmetern, um sich nicht eingeeengt zu fühlen. Die großen Fensterfronten dienen nicht nur dazu, gebasteltes aufzuhängen oder sie mit Fensterfarben zu bemalen. Sie spenden auch viel Licht, sodass die Räume hell sind.

Die Kinder können sich auf zwei Etagen und einem Garten frei entfalten. Dabei befinden sich im Erdgeschoss die Räumlichkeiten der Krippe und die Gemeinschaftsräume, die vom gesamten Haus genutzt werden. Das Obergeschoss ist über die Treppe oder barrierefrei mit einem Aufzug erreichbar. Dort befinden sich die Räume für die Kindergartenkinder. Alle Räume sind so gestaltet, dass die Interessen der Kinder angesprochen werden. Die Gruppen- und Nebenräume werden bei Bedarf umgestaltet bzw. umfunktioniert. Im Folgenden werden die Ausstattung und die Funktion der einzelnen Räume kurz erläutert.

2.3.1 Räume der Krippe

Die Krippe befindet sich in der unteren Etage.

Die Garderobe

Die Garderobe ist der Platz, an dem die Kinder jeden Tag ankommen. Jedes Kind verfügt über einen eigenen Garderobenplatz, an dem Schuhe, Jacken, Matschhosen und andere persönliche Gegenstände aufbewahrt werden können. Da dies der Platz ist, an dem die Kinder täglich in ihren Krippenalltag starten, haben wir der Garderobe neben dieser praktischen Funktionalität noch einen spielerischen Charakter zugewiesen. So finden die Kinder dort auch sinnesanregende Wandapplikationen und einen Spiegel.

Zu guter Letzt befindet sich dort auch die Elternpost mit wichtigen Informationen für die Eltern und einer Übersichtstafel, an dem der Tagesablauf und die täglichen Mahlzeiten veröffentlicht werden. Hierdurch können die Eltern beim Abholen stets nachlesen, was bei ihrem Kind heute auf dem Programm stand.

Der Gruppenraum

Im Gruppenraum finden die Kinder verschiedene Bereiche, in denen sie ihren aktuellen Bedürfnissen nachkommen können. Eine kleine Hochebene lädt zum Klettern und Treppensteigen ein, in der Bauecke können die Kleinen u.a. mit Zügen, Autos, Lego und Playmobil spielen. Die kleine Kinder- und Puppenküche lädt zum Rollenspiel ein. In der Kuschelecke können sich die Kinder zurückziehen, Bücher anschauen, kuscheln oder sich eine Geschichte vorlesen lassen. An den Tischen in Krippenkinderhöhe kann gemalt, gebastelt und sich zusammengesetzt werden.

Der Gruppennebenraum

Der Gruppennebenraum ist multifunktional und kann für verschiedene Angebote genutzt werden. Zum Beispiel finden dort der Morgenkreis und Kleingruppenangebote statt. Außerdem dient der Raum als Rückzugsort oder auch als Bewegungsraum, je nachdem, welche Bedürfnisse die Kinder haben. Die darin befindenden Schlafpodeste, Körbchen und Matratzen ermöglichen es den Kindern, in der Mittagszeit zur Ruhe zu kommen.

Neben den beiden Räumen regt auch der lange Gang zum Spielen an, an dem Wandapplikationen für Sinneserfahrungen sorgen.

Die Küche

In der Küche finden das gemeinsame Frühstück, Mittagessen und Nachmittagssnack statt. Die Kinder können dort ihre Mahlzeiten kindgerecht an kleinen Tischen und Stühlen in Krippenhöhe zu sich nehmen. Die vorhandenen Geräte ermöglichen zudem gemeinsames Kochen und Backen.

Das Badezimmer

Im Badezimmer befindet sich eine Wickelkommode, die mit einer ausziehbaren Treppe ausgestattet ist, um den Kindern ein selbständiges Hochkommen zu ermöglichen. In der Kommode ist für jedes Kind ein Fach vorhanden, in dem Windeln und Wickelzubehör verstaut sind. Außerdem gibt es ein Regal, in dem jedes Kind ein Fach für seine Wechselklamotten hat. Am Waschbecken in Krippenhöhe kann der täglichen Hygiene nachgegangen werden. Die kleinen Toiletten regen die Kinder zur Sauberkeitserziehung an und fördern einen selbständigen Toilettengang.

2.3.2 Gemeinschaftsräume

Die Gemeinschaftsräume befinden sich alle in der unteren Etage.

Der Eingangsbereich

Im Eingangsbereich befindet sich das Gäste-WC und eine kleine Wand, an der alle pädagogischen Fachkräfte abgebildet sind. Außerdem gibt es die Infowand des Elternbeirats und dessen Briefkasten, eine Jahresplanung und die Noa-Kiste, in der Eltern gebrauchte Spielsachen und Klamotten ihrer Kinder an bedürftige Familien spenden können. Sie wird regelmäßig geleert.

Die Schuhgarderobe

Im Erdgeschoss gibt es einen kleinen Raum, in dem die Kindergartenkinder der Künstlergruppe ihre Schuhe, Jacken, Matschhosen, Mützen etc. verstauen. Jedes Kind hat seinen eigenen Platz.

Das Elterncafé

Im Elterncafé befinden sich eine Küche und Sitzmöglichkeiten. Hier können Eltern während der Eingewöhnung die Trennungsphase überbrücken. Außerdem wird dieser Bereich für das monatlich stattfindende Elterncafé genutzt. Hier können Kontakte zu anderen Eltern der Einrichtung geknüpft werden.

Der Bewegungs- und Mehrzweckraum

Die Turnhalle ist mit Sprossenwänden, Matten und diversen Spielmaterialien zur Bewegungsförderung für Kinder ausgestattet. Neben verschiedenen Bewegungsangeboten können dort auch andere Gruppenangebote mit viel Platzbedarf stattfinden. In der Mittagszeit dient der Raum als Schlafraum für die Kindergartenkinder. Jedes Kind hat seine eigene Matratze, auf der es zur Ruhe kommen kann.

Der Kinderwagenabstellraum

Im Kinderwagenabstellraum können Kinderwagen und Fahrzeuge während der Öffnungszeit abgestellt werden. Er ist über den Garten zu erreichen.

2.3.3 Räume im Kindergarten

Die Räumlichkeiten des Kindergartens befinden sich in der oberen Etage, die über Treppe oder Aufzug erreichbar ist.

Der Gruppenraum der Künstler-Gruppe

Die Künstlergruppe befindet sich im vorderen Bereich des Hauses. Der Gruppenraum ist mit verschiedenen Tischen und Ecken ausgestattet. Die Tische bieten die Möglichkeit Gesellschaftsspiele zu spielen, zu puzzeln oder zu malen. Die verschiedenen Ecken dienen als Rückzugsort oder als Platz zum Bauen. Zudem haben die Kinder die Möglichkeit auf dem Flur zu spielen. Hier befinden sich auch die Elternpost, eine Infowand und die Fächer der Kinder, in denen Wechselklamotten bewahrt werden. Das Spielmaterial wird immer wieder ausgetauscht und an die aktuellen Bedürfnisse der Kinder angepasst.

An den Gruppenraum grenzt das Atelier an.

Das Atelier

Im Atelier können die Kinder an den gut belichteten Tischen selbständig oder unter Anleitung kreativ werden. Hierfür gibt es verschiedene Materialien, die in mehreren Regalen für die Kinder frei zugänglich sind. Materialien, die nur auf Nachfrage benutzt werden dürfen, sind mit einem Stopp-Schild gekennzeichnet. Wir freuen uns immer darüber, wenn Eltern Bastelmaterial (z.B. leere Klorollen, Kartons, Stoffreste etc.) mitbringen.

Außerdem gibt es eine Matschwanne, die auch das Arbeiten mit Ton oder anderen „matschigen“ Materialien zulässt. Obwohl nicht täglich gematscht werden kann, sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt.

Das Kinderbistro

Im Kinderbistro findet das tägliche Mittagessen gemeinsam statt.

Neben dem Kinderbistro befindet sich unsere Verteilerküche, in der das gelieferte Mittagessen von unserer hauswirtschaftlichen Kraft verteilt wird. Außerdem ermöglicht die Küche das regelmäßige Kochen und Backen mit den Kindern.

Der Gruppenraum der Sonnenschein-Gruppe

Die Sonnenscheingruppe befindet sich im hinteren Bereich. Der Gruppenraum ist mit mehreren Ecken ausgestattet. In der Bastecke können die Kinder mit dem zur Verfügung stehenden Material ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Die abgegrenzte Leseecke bietet einen Rückzugsort. Auf dem Sofa oder auf Kissen können sich die Kinder ausruhen, ein Buch anschauen oder Hörspiele über unsere Toniebox hören. Außerdem gibt es im Gruppenraum Tische, auf denen die Kinder Gesellschaftsspiele spielen oder Puzzle ausprobieren können. Die Kinder haben auch die Möglichkeit im Flur zu spielen. In einer kleinen Nische befindet sich eine Kinderküche, die zum Rollenspiel anregt. Im Flur befinden sich zudem die Elternpost und eine Infowand.

An die Sonnenscheingruppe grenzt der Bauraum an.

Der Bauraum

Im Bauraum können die Kinder nach Lust und Laune konstruieren. Durch das hölzerne Baumaterial sind der Fantasie und Kreativität der Kinder keine Grenzen gesetzt.

Das Kinderbad

Im Bad befinden sich Toiletten und Waschbecken in Kinderhöhe, sodass die Kinder dazu angeregt werden, der täglichen Hygiene selbständig nachzugehen. Außerdem befindet sich hier auch eine Wickelkommode, die für den Übergang zum Sauberwerden genutzt wird. Die ausziehbare Treppe ermöglicht das selbständige Auf- und Absteigen.

2.3.4 Der Garten

Das HHfk-Thon verfügt über ein schönes Außengelände das verschiedenste Spiel- und Tobemöglichkeiten bietet. Neben einer Rutsche, Kletterturm, Nestschaukel und zwei Sandkästen mit Sonnensegel, wird den Kindern die Möglichkeit geboten mit verschiedensten Fahrzeugen auf der „Rennstrecke“ zu fahren oder auf der Wiese Fußball zu spielen. Kinder, denen das Geschehen zu wild wird, können sich in unserer „Hobbit-Höhle“ zurückziehen oder sich in der Naschecke ausruhen.

Durch Holzstämme und Steine können die Kinder nach Lust und Belieben das Balancieren üben und ihr Gleichgewicht somit stetig trainieren. Die unterschiedlichen Bodenbeläge ermöglichen verschiedene Sinneswahrnehmungen.

An heißen Tagen können sich die Kinder dank unseres Wasseranschlusses abkühlen und Badepartys im Garten feiern. Verschiedene Hochbeete und unsere Naschecke, die gemeinsam mit den Kindern aufgebaut und bepflanzt wurden, lassen es zu, dass die Kinder beobachten können, wie Pflanzen wachsen. Außerdem können sie selbst ernten und probieren.

2.3.5 weitere Räume

Auf beiden Etagen befinden sich weitere Räume.

Das Büro

Das Büro befindet sich im Eingangsbereich. Hier geht die Leitung ihrer täglichen Büroarbeit nach und steht für Eltern, Mitarbeitende und Kinder als Ansprechpartner zur Verfügung.

Das Personalzimmer

Das Personalzimmer befindet sich in der zweiten Etage. Es dient den Mitarbeitenden als Rückzugsort. Hier können sie ihre Pause verbringen oder Vor- und Nachbereitungen des Gruppenalltags machen. Zudem finden hier Dienstbesprechungen und Elterngespräche statt.

Lager-, Abstell- und Technikräume

Im gesamten Gebäude befinden sich insgesamt sieben Lager-, Abstell- und Technikräume, in denen hauptsächlich Material für Projekte, besondere Angebote aber auch für den täglichen Spielbetrieb aufbewahrt werden.

2.4 Personal

Die Humanistische Vereinigung beschäftigt im Humanistischen Haus für Kinder- Thon engagierte und fachlich qualifizierte Kräfte. Diese identifizieren sich mit dem Konzept weltlich-humanistischer Erziehung und haben Interesse an der Weiterentwicklung ihrer eigenen fachlichen Kompetenzen. Professionalisierung im Beruf und Humanität in der gesamten Umgangskultur mit Kindern vollzieht sich nicht durch ein Lehren von oben nach unten, sondern durch eine gelebte Identität verinnerlichter und nach außen getragenen Verhaltensweisen. Dabei haben Mut, Engagement, Begeisterungsfähigkeit, Risikoverhalten, Freude, Optimismus, Lebendigkeit, Neugierde, die Fähigkeit zu staunen eine ebenso große Bedeutung wie persönliche Ausgeglichenheit, Zufriedenheit im Beruf, Motivation zur Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung sowie Innovationsengagement. Jeder Fachkraft ist bewusst, dass sie durch ihr Auftreten und Verhalten die Einrichtung und die humanistische Vereinigung nach innen und außen repräsentiert.

Jeweils drei Fachkräfte sind einer Gruppe im Kindergarten/Krippe zugeordnet, sodass den Kindern feste Bezugspersonen zur Verfügung stehen. Außerdem wird das Team immer wieder durch Praktikant*innen unterstützt. Trotz der Zuordnung ist unser Alltag so aufgebaut, dass die Kinder auch zu den anderen Mitarbeitenden Kontakt haben.

2.5 Öffnungszeiten und Schließtage

Die Öffnungszeiten orientieren sich an den Bedürfnissen unserer Familien und gestalten sich derzeit wie folgt:

Montag- Donnerstag 7:00-16:30

Freitag 7:00-16:00

Die Kernzeit ist täglich von 8:30-12:30

Die Einrichtung schließt im gesamten Kalenderjahr an maximal 30 Tagen. In der Regel haben wir zwei Wochen über Weihnachten und zwei Wochen innerhalb der Sommerferien geschlossen. Die restlichen Schließtage sind Brücken- und Teamtage.

2.6 Gruppenstruktur

Die Einrichtung verfügt über

1 Krippengruppe mit 12 Kindern von 0-3 Jahren

2 Kindergartengruppen mit jeweils 28 Kindern von 3-6 Jahren.

Die Gruppen sind altersheterogen gemischt. Die Kinder kommen aus unterschiedlichen sozialen Schichten, leben innerhalb verschiedener Familienmodelle und sind in unterschiedlichste kulturelle Umwelten eingebettet. Jedes Jahr entsteht so eine multikulturelle Mischung innerhalb der Gruppen, die wir als Erfahrungsschätze ansehen.

2.7 Elternbeiträge

Die Elternbeiträge teilen sich auf in den Elternbeitrag für den Kindergarten-/Krippenplatz, das Mittagessen, das Frühstück und gegebenenfalls die Vesper. Die aktuellen Beiträge entnehmen Sie bitte der Homepage.

2.8 Essen und Getränke

Im HHfK-Thon können sich die Kinder den ganzen Tag an der Trinkstation selbständig an Wasser und Tee bedienen. Die Kinder können bei uns frühstücken, zu Mittag essen und vespere. Wie sich die Essenssituation bei uns gestaltet, wird im Folgenden erklärt.

2.8.1 Frühstück und Vesper

Das Frühstück wird täglich von den pädagogischen Fachkräften der Einrichtung frisch zubereitet. Die Kinder haben die Möglichkeit von 8:00-9:30 selbständig am offenen Frühstück in ihrer jeweiligen Gruppe teilzunehmen. Das Frühstück ist in Form eines Buffets aufgebaut, an dem sich die Kinder bedienen können.

Ab 14:30 Uhr beginnt die offene Vesper in den einzelnen Gruppenräumen. Die Vesper bereitet entweder eine pädagogische Fachkraft gemeinsam mit den Kindern vor oder unsere hauswirtschaftliche Kraft.

Sowohl beim Frühstück als auch bei der Vesper wird darauf geachtet, dass das Essen gesund und abwechslungsreich ist.

2.8.2 Mittagessen

Unser Mittagessen wird jeden Tag frisch von unserer Bio-Catering Firma „Christmann“ angeliefert. Das Essen ist kindgerecht und ausgewogen.

Neben der Hauptmahlzeit, die abwechselnd aus Fleisch-, Fisch-, oder vegetarischen Gerichten besteht, gibt es Salat, frisches Obst, Rohkost oder Joghurt. Das Essen wird salzarm zubereitet, sodass es auch für Krippenkinder gut geeignet ist.

Bei uns gibt es Pute- und Rindfleisch. Vegetarische Bestellungen und etwaige Allergien können berücksichtigt werden.

Für Krippenkinder, die noch keine feste Nahrung zu sich nehmen können, gibt es die Möglichkeit, das Essen zu pürieren oder Sie bringen einen Brei/Gläschen mit.

Außerdem bekommen wir wöchentlich im Rahmen des Schulfruchtprogramms Bio-Obst, Gemüse, Käse und Milch vom Hutzelhof geliefert.

3 Pädagogische Konzeption

In den folgenden Punkten wird unsere pädagogische Konzeption vorgestellt.

3.1 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan

Neben den psychologischen und pädagogischen Impulsen gibt uns der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) wichtige Eckpfeiler für unsere pädagogische Arbeit. Hieraus entstehen weitere Ziele unserer Arbeit, die kurz erläutert werden:

3.1.1 Förderung der Basiskompetenzen

Zu den Basiskompetenzen zählen die personalen Kompetenzen, die Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, die lernmethodische Kompetenz und der kompetente Umgang mit Veränderungen.

Personale Kompetenzen

Die Kinder sollen lernen, sich **selbst wahrzunehmen**, eigene Bedürfnisse und Grenzen zu erkennen und diese auch angemessen zum Ausdruck zu bringen. Sie sollen ein hohes Selbstwertgefühl und ein positives Selbstkonzept, sprich ein Wissen über sich selbst, entwickeln. Hierbei soll zudem die Selbstwirksamkeitsannahme gefördert werden. Das bedeutet, dass die Kinder eine positive Einstellung gegenüber ihren eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten erlangen und somit selbst davon überzeugt sind, dass sie schwierige Aufgaben, Herausforderungen oder Probleme durch eigenes Handeln bewältigen können.

Dies gelingt, indem der Alltag der Kinder, die Räumlichkeiten und die pädagogischen Angebote so gestaltet werden, dass die Kinder angeregt werden, sich selbst auszuprobieren, ihre Umgebung selbstständig zu erforschen und sich mit sich und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Dabei stehen die pädagogischen Fachkräfte zur Seite, geben Anregungen und Unterstützung, wenn sie notwendig sind. Zudem wird jedes Kind so angenommen und wertgeschätzt, wie es ist, ohne Bedingungen erfüllen zu müssen.

Daneben gehören zu den **personalen Kompetenzen** auch die kognitiven und motorischen Kompetenzen. Kinder wollen autonom handeln, d.h. sie wollen selbst bestimmen, was sie tun und wie sie es tun und suchen sich selbst Herausforderungen. Kinder sollen ihre Selbstwirksamkeit und Selbstregulation stärken. Das heißt, sie sollen Vertrauen in ihr Tun und Handeln entwickeln, sich selbst etwas zutrauen und so an sich selbst wachsen.

Um dies zu erreichen, sorgen die Fachkräfte dafür, dass die den pädagogischen Alltag angemessen an den Entwicklungsständen der Kinder ausrichten, jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung ernst nehmen und so fördern, dass es weder über- noch unterfordert ist. Positive Einstellungen zu den eigenen Fähigkeiten und zu sich selbst erhalten Kinder durch gezielte, bedürfnisorientierte Angebote, in denen sie ein Erfolgserlebnis verzeichnen können und durch die überlegte Gestaltung der pädagogischen Umgebung.

Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext

An jedem Ort, an dem mehrere Menschen aufeinandertreffen, spielen individuelle **soziale Kompetenzen** eine wesentliche Rolle, auch in Kindertagesstätten. Allerdings müssen die Kinder noch lernen, was für uns Erwachsene oft ganz natürlich ist. So werden die sozialen Kompetenzen, wie Konfliktmanagement, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und der Aufbau von Beziehungen täglich durch das gemeinsame Gestalten des Alltags oder gezielte Gruppenangebote gestärkt. Bei der Konfliktlösung erhalten die Kinder bei Bedarf Unterstützung von den pädagogischen Fachkräften, um so angemessene Strategien zunehmend selbst zu finden und anzuwenden.

Des Weiteren lernen die Kinder die **Werte einer Gesellschaft** kennen und andere Menschen wertzuschätzen. Sie sollen eine Offenheit für die Vielfalt der Menschen entwickeln, erfahren, dass es unterschiedliche Kulturen mit ihren eigenen Wert- und Normvorstellungen gibt und lernen, sich in unserer multikulturellen Welt zu orientieren und ihren eigenen Weg zu finden. So erfahren die Kinder bei uns, dass sie in ihrer Einzigartigkeit von den Fachkräften anerkannt werden und lernen im Alltag verschiedene Werte kennen.

Außerdem ist es uns wichtig, dass die Kinder lernen, **Verantwortung** zu übernehmen - für sich selbst, aber auch ihrem Entwicklungsstand angemessen für andere. Dafür ist uns die Methodik der Partizipation sehr wichtig. Durch diese lernen die Kinder zudem das Prinzip der **demokratischen Teilhabe** kennen und werden so auf ihrem Weg zu einem mündigen Bürger unterstützt. Um dies zu ermöglichen, begegnen die Fachkräfte den Kindern, Eltern und anderen Fachkräften auf Augenhöhe und erkennen die Kinder als aktive Mitgestalter an.

Lernmethodische Kompetenz

Die lernmethodische Kompetenz kann als „Lernen, wie man lernt“ (BEP 2018, S.54) verstanden werden. Die Kinder sollen im Kindergarten unter anderem auf die Schule vorbereitet werden. Dafür ist es wichtig, dass bestimmte Basiskompetenzen des Lernverhaltens geschaffen werden. So ist es z.B. von Bedeutung, den Kindern verschiedene Lernmethoden aufzuzeigen, damit sie für sich selbst herausfinden können, wie jeder Einzelne mit seinen kognitiven Grundvoraussetzungen am besten neues Wissen erzielen, verarbeiten und auf unterschiedliche Situationen übertragen kann.

Besonders während der Vorschulzeit können Kinder immer wieder darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie sich gerade mit einer gewissen Methodik Wissen angeeignet haben. Dabei ist nun nicht das Lernen am Tisch mit Arbeitsblättern gemeint, sondern das Lernen, das in den Alltag und in Gruppenangeboten eingebettet ist. Um dies zu erreichen werden die Inhalte von den Fachkräften an die Interessen und Bedürfnisse der Kinder angepasst und in ganzheitliche Angebote eingebettet.

Der kompetente Umgang mit Veränderungen

Der kompetente Umgang mit Veränderungen und Belastungen bezieht sich vor allem auf die Widerstandsfähigkeit, die auch als Resilienz bezeichnet wird. Resilienz beschreibt die Fähigkeit, Krisen durch persönliche und sozial erlernte Ressourcen bewältigen zu können. Sie „ist die Grundlage für positive Entwicklung, Gesundheit, Wohlbefinden und hohe Lebensqualität sowie der Grundstein für einen kompetenten Umgang mit individuellen, familiären und gesellschaftlichen Veränderungen und Belastungen“ (BEP 2018, S.69).

Jeder Mensch verfügt über eine unterschiedlich ausgeprägte Resilienz. Zum einen spielen die Lebensumstände und das soziale Netzwerk eine Rolle dabei, Krisensituationen eigenständig lösen zu können. Zum anderen müssen aber auch die persönlichen Ressourcen dahingehend gestärkt werden, zu wissen, wie schwierige Situationen gemeistert werden können (BEP 2018, S.69-71). Zur Stärkung der Resilienz der Kinder haben die Fachkräfte an einem Projekt der Fachhochschule teilgenommen und entsprechend geeignete Materialien erhalten.

3.1.2 Themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven

Die themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven beziehen sich zum einen auf die Eingewöhnung und zum anderen auf den Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt.

Eingewöhnung

Während der Eingewöhnung werden die Kinder aus dem familiären Umfeld oder dem Umfeld der Krippe in ein neues eingebettet. Dies bringt große Anforderungen an die Kinder mit sich. Sie müssen sich auf neue Bezugspersonen einlassen, mit mehreren Kindern unterschiedlichen Alters zurechtkommen und lernen Kinder mit anderen kulturellen und/oder sozialen Hintergründen kennen. Dabei

sind ein sensibler Umgang mit den Kindern und Familien und die Anpassung an das Tempo der Kinder eine Voraussetzung für eine gute Eingewöhnung. Außerdem ist es wichtig, zu erkennen, welchen großen Entwicklungsschritt jedes Kind damit geht und es angemessen dabei zu unterstützen, denn die Erfahrungen aus vorherigen Übergängen beeinflussen die nächsten Übergänge. Näheres zur Eingewöhnung in unserer Einrichtung erfahren Sie im Punkt 4.2.12.

Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt

Hierbei geht es um das Altersspektrum, die geschlechtersensible Erziehung, die interkulturelle Erziehung und um Kinder mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und Hochbegabung.

Durch die Heterogenität in Bezug auf das Alter haben die Kinder ein großes Spektrum an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. So können sie beispielsweise Beziehungen zu älteren und jüngeren Kindern eingehen, wodurch sie ihre sozialen Kompetenzen stärken. Außerdem können sie voneinander lernen und vielfältige Anregungen erhalten.

Bei der geschlechtssensiblen Erziehung geht es um die soziale Geschlechtsidentität der Kinder, d.h. es geht nicht um ihr biologisches Geschlecht. Unter anderem möchten wir dazu beitragen, dass die Kinder erkennen, dass eigene Interessen, Fähigkeiten und Vorlieben nicht an die Geschlechtszugehörigkeit gebunden sind. Um dies zu erreichen, werden z.B. beim Philosophieren geschlechtsbezogene Vorurteile hinterfragt und das Gendern berücksichtigt.

3.1.3 Einbettung von themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereichen

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan sieht eine Vielzahl an themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereichen vor, die in den Einrichtungen eingebettet werden sollen. Die Meisten finden sich im Alltag und in den Angeboten wieder, die den Kindern während dem Freispiel geboten werden. Jede Einrichtung, so auch wir, sucht sich spezielle Themengebiete, die sie für besonders wichtig hält, für Gruppenangebote aus. Diese finden Sie in unserem Angebotsspektrum ausführlicher beschrieben (siehe 4.2).

Als themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche sind im BEP folgende vorgesehen:

- Werteorientierung
- Sprache und Literacy
- Informations- und Kommunikationstechnik, Medien
- Mathematik
- Naturwissenschaft und Technik
- Umwelt
- Ästhetik, Kunst und Kultur
- Musik
- Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport
- Gesundheit
- Partizipation und Teilhabe

Natürlich fördern wir die Kinder in allen Bildungsbereichen. Allerdings ist es von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und deren Familien abhängig, welche Bereiche im Kita-Jahr besondere Aufmerksamkeit erlangen. So kann es sein, dass nicht alle Bildungsbereiche gleich stark ausgeprägt sind und ein Wechsel der Schwerpunkte in verschiedenen Kita-Jahren zu erkennen ist.

3.2 pädagogische Grundhaltung

Unsere pädagogische Grundhaltung setzt sich aus mehreren Ansätzen und Modellen zusammen. Sie nimmt Einfluss auf unser Bild vom Kind, unsere Ziele und das Verständnis unserer Rolle.

In den folgenden Punkten sollen die Ansätze und Modelle kurz erläutert werden.

3.2.1 (Ko-) Konstruktivismus, Systemtheorie und klientenzentrierter Ansatz

In unserer Arbeit nehmen der (Ko-)Konstruktivismus, die Systemtheorie und der klientenzentrierte Ansatz Einzug.

Während laut **Konstruktivismus** „Menschen ihr Lernen und Denken selbst gestalten“ (Hummel 2017: 404), geht der Ko-Konstruktivismus davon aus, dass sich der Mensch „die Welt im Austausch mit anderen“ (ebd.) erschließt und auch selbst als Teil der sozialen Gemeinschaft diese beeinflusst. Beide Konzepte fließen in unsere Arbeit ein. Durch einfühlsame Beobachtungen holen wir jedes Kind dort ab, wo es gerade steht. Dabei ist uns bewusst, dass Lerntempo, -prozesse und -ergebnisse individuelle Unterschiede aufweisen. Außerdem erkennen wir an, dass Lernen durch Motivation bedingt wird. Extrinsische Motivation kann durch eine anregungsreiche Lernumgebung erreicht werden. Unter Ko-Konstruktion verstehen wir, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet. Deshalb gestalten wir Lernprozesse gemeinsam mit den Kindern, indem sie ihre eigenen Ideen einbringen. Hierdurch findet soziale Interaktion statt, die die Entwicklung der Kinder begünstigt. Nicht nur hinsichtlich ihrer Ausdrucksfähigkeit, sondern auch im Hinblick auf das soziale Miteinander, da die gemeinsame Konstruktion Aushandlungsprozessen bedarf.

„Die **Systemtheorie** geht davon aus, dass Systeme nur verstanden werden können, wenn die Wechselwirkungen zwischen den Elementen eines Systems sowie die Austauschprozesse des Systems mit anderen Systemen erfasst werden“ (Witzlau 2017: 391). Unter System wird dabei ein aus vielen Einzelteilen zusammengesetztes Ganzes verstanden. So ist jeder Mensch für sich ein eigenes System. Zeitgleich ist jeder Mensch auch Teil eines Systems. Somit ergibt sich, dass beispielsweise die Familie und der Kindergarten je ein eigenes System sind. Systeme stehen dabei aber immer auch im Austausch mit anderen Systemen. Für unsere Arbeit bedeutet dies z.B. dass jedes Kind ein eigenes System ist, das wiederum sowohl ein Teil des Systems „Kindergarten“, als auch ein Teil des Systems „Familie“ ist. Jedes System verfügt dabei über eigene Regeln, Muster, Grundhaltungen, Anpassungsfähigkeit (an Rahmenbedingungen), Struktur, Organisation und Strategien.

Bei der Gestaltung der pädagogischen Beziehung zu den Kindern beeinflusst uns u.a. der **klientenzentrierte Ansatz** nach Carl Rogers. Sein Ansatz basiert auf einem positiven Menschenbild und geht mit drei Grundhaltungen einher: Echtheit, Empathie bzw. Verstehen und Wertschätzung (Albrecht, 2017: 176).

Laut Rogers verfügt jeder Mensch über die Fähigkeit, „sich in eine positive Richtung zu entwickeln, seine Probleme zu lösen, und sich selbst zu verwirklichen“ (ebd.). Hierfür bedarf es Beziehungen, die es erlauben, man selbst zu sein. Rogers begreift pädagogische Fachkräfte als feinfühliges Begleiter der Kinder.

Die Psychologen Reinhard und Anne-Marie Tausch haben durch eigene Forschungen Rogers Ansatz weiterentwickelt und die drei Grundhaltungen näher definiert. Wertschätzung meint laut ihnen eine positive Haltung der Fachkraft gegenüber dem Kind, die durch Wärme, Achtung und Rücksichtnahme geprägt ist. Freundlichkeit, Herzlichkeit und Nachsichtigkeit spielen dabei eine bedeutende Rolle. Es

ist wichtig, jedes Kind willkommen zu heißen, ihm zugeneigt zu sein und ihm Beistand zu leisten (hierzu zählt trösten, helfen, beschützen). Verstehen kann mit Einfühlen gleichgesetzt werden. Die Fachkraft kann sich in die innere Welt des Kindes hineinversetzen. Hierdurch wird Verständnis erlangt. Echtheit bedeutet, dass die Fachkraft sie selbst und authentisch ist. Authentizität entsteht dann, wenn das eigene Verhalten mit den Einstellungen und der Haltung übereinstimmt.

3.2.2 Lernen am Modell

Die sozial-kognitive Lerntheorie, besser bekannt als Lernen am Modell, geht auf den Psychologen Albert Bandura zurück und beruht auf seiner Erkenntnis, dass Lernen anhand von Beobachtungen stattfinden kann. Gelenkt durch soziale Bedürfnisse und Motivation werden erfahrbare Reize anhand von kognitiven Prozessen und unter Einbezug von Gefühlen verarbeitet und bewertet. Als Resultat daraus findet eine Reaktion statt. Verhalten kann demnach je nach Bewertung des Reizes übernommen werden. Somit wird das eigene Verhaltensrepertoire entwickelt bzw. erweitert (Witzlau 2017: 412f.).

Hierdurch ergibt sich das Bewusstsein, dass pädagogische Fachkräfte als Vorbilder dienen. Aus diesem Grund ist es von wesentlicher Bedeutung, das eigene Verhalten immer wieder mit Blick auf die Vorbildfunktion zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen (ebd.).

3.2.3 Einflüsse verschiedener pädagogischer Ansätze

Aus der Vielfalt der pädagogischen Ansätze ist unsere Arbeit v.a. an den Situationsansatz, Fröbel, Montessori und Janusz Korczak angelehnt.

Gemäß des Situationsansatz sehen wir alle Kinder in Hinblick auf ihre Rechte als gleich an und erkennen ihre einzigartige Besonderheit hinsichtlich ihrer Entwicklung. Wir wollen die Kinder in ihrem Streben nach Weiterentwicklung unterstützen und sehen Autonomie, Solidarität und Handlungskompetenz als Ziele und Grundwerte unserer Arbeit an. Da Bildung immer stattfindet und sich Kinder selbst im Handeln bilden, möchten wir die Grundlagen dafür schaffen, dass gemeinsames Lernen stattfinden kann. Die Kinder sollen die Möglichkeit haben, sich mit sich selbst, mit anderen und der Umwelt auseinanderzusetzen. Hierdurch erlangen sie ein Verständnis der sozialen und kulturellen Lebenswelt, können soziale Kompetenzen und Empathiefähigkeit entwickeln und Heterogenität erfahren. Die Kinder lernen bei uns, die Vielfältigkeit anzuerkennen und als Chance zu begreifen. Bewusst setzen wir uns mit den Kindern mit Regeln, Normen und Werten auseinander und lassen sie durch gelebte Partizipation erfahren, dass auch sie Rechtsträger sind (Neuhaus 2021; Behrend 2017).

Die Teilhabe der Kinder ist auch in der Pädagogik von Janusz Korczak ein wichtiger Ansatz. Er begreift Kinder als kompetente, eigenständige Individuen. „Das Kind muss keinem Bild entsprechen, sondern kann ganz es selbst sein. Es darf Geheimnisse und Träume haben, es hat ein Recht auf Zeit und Raum, auf Erfahrungen in Gemeinschaft, auf Rückzug, auf alle Gefühle, auf Mitsprache und auf achtsame Erwachsene“ (Behrend 2017: 280). Diesen Grundannahmen schließen wir uns in unserer Arbeit an und setzen uns zum Ziel, die uns anvertrauten Kinder zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu verhelfen. Auch hierbei kommt gelebte Partizipation und Teilhabe zum Einsatz.

Fröbel hat „als einer der Ersten die Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen und den ganzheitlichen Ansatz als Grundlage einer Pädagogik beschrieben“ (Behrend 2017: 264). Für ihn galt das Spiel als zentrales Mittel zur kindlichen Selbstbildung. Er beschrieb das Spiel als Mittel zur Auseinandersetzung mit der Umwelt, in dem alles erfahrbar und erlebbar wird, was das Kind im späteren Leben benötigt, um mit unterschiedlichsten Anforderungen umgehen zu können. Neben der Auseinanderset-

zung mit der Umwelt, ermöglicht das Spiel dem Kind, sein Innerstes auszudrücken. Laut Fröbel fördert das Spiel „die gesunde Entwicklung des Kindes auf allen Ebenen“ (Behrend 2017: 265). Der Begriff „Spiel“ meint dabei nicht nur das Freispiel, sondern auch Bewegungsangebote, Lieder etc. Zudem setzt Fröbel seinen Fokus auf die Familie und deren Unterstützung durch das pädagogische Personal. Er erkennt Kinder als ein Teil des familiären Systems an, das sie in ihrer Entwicklung prägt.

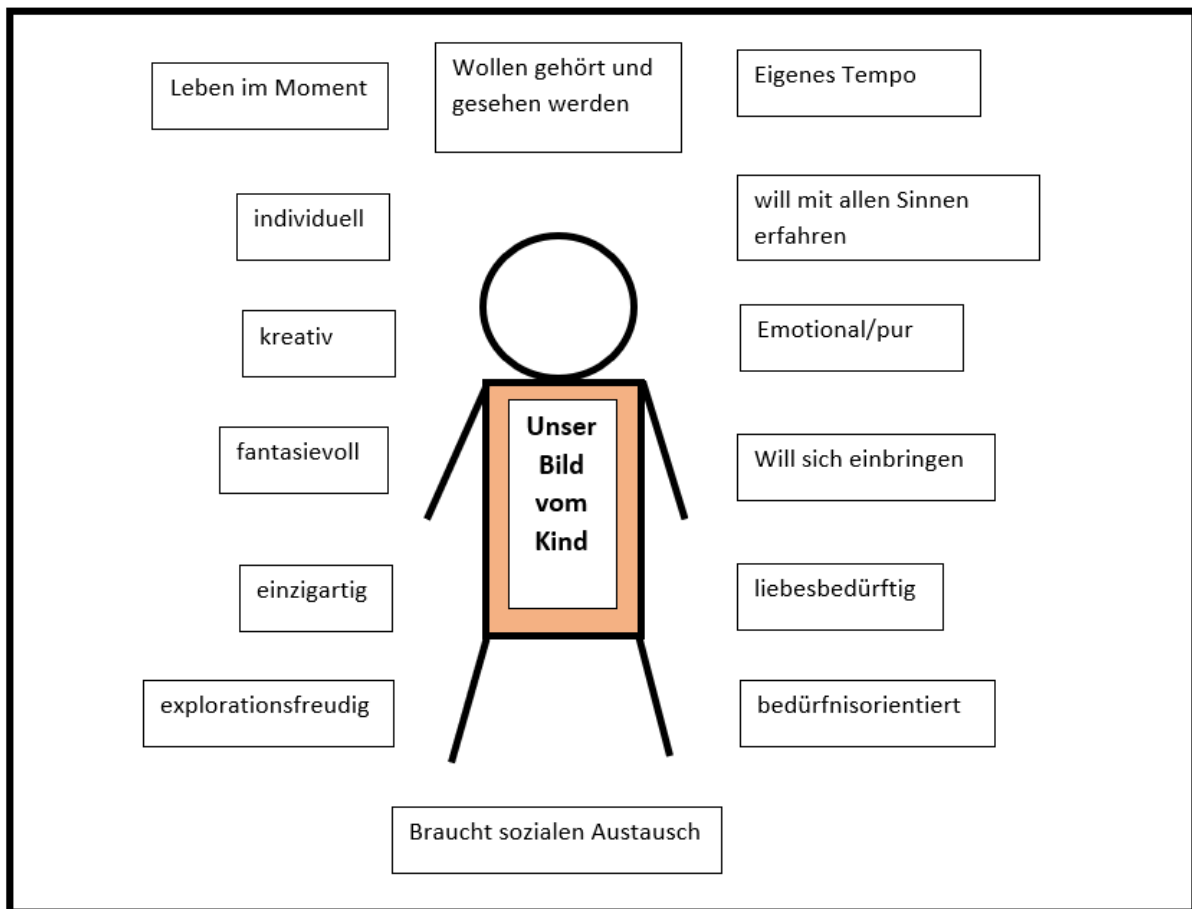
Auch Maria Montessori verstand Kinder als eigenständige Individuen, die nach Freiheit, Unabhängigkeit und Eigenständigkeit streben. Ihr grundlegendes Anliegen kann anhand des Satzes „Hilf es, mir selbst zu tun“ zusammengefasst werden. Wichtig ist hierbei, den Kindern Zeit und Möglichkeiten einzuräumen, sich auf ihr Tun zu konzentrieren. Die Beziehung zwischen Kind und pädagogischen Fachkräften soll dabei ein angemessenes Verhältnis von Nähe und Distanz aufweisen, sodass die Kinder auch die Möglichkeit haben, sich im freien Spiel auszuprobieren. Die Kinder sollen dabei selbst entscheiden, welchen Aufgaben sie sich widmen wollen. Durch die Möglichkeit der freien Wahl der Kinder, sich den Aufgaben in der vorbereiteten, anregungsreichen Umgebung zu widmen, wird ihnen die Chance zur Wiederholung eingeräumt (Behrend 2017: 268ff.). So stehen die Kinder jeden Tag vor Entscheidungssituationen, anhand derer sie selbstverantwortliches Handeln einüben können. Dabei setzen sie sich mit sich selbst auseinander und erfahren, ob das, was sie tun, sie herausfordert. Außerdem erfahren sie, ob sie bei ihrem Handeln die Bedürfnisse anderer angemessen wahrnehmen und die gesamte Umgebung angemessen behandeln (Steenberg 2021: 20f.). Auch Montessori sieht das Spiel nicht als sinnlosen Zeitvertreib, sondern als Entwicklungsmöglichkeit an. Sie begreift die pädagogischen Fachkräfte dabei nicht als die Personen, die Erziehungs- und Bildungsprozesse nach einem Plan gestalten, sondern sieht das Kind als „Akteur seiner Bildung“ an. Im Umkehrschluss heißt dies, dass pädagogischen Fachkräften die Aufgabe zuteil kommt, „Bedingungen zu schaffen, in denen sich das Kind selbst bilden kann“ (Steenberg 2021: 36). Dies wird u.a. durch die Raumgestaltung und die Auswahl und Platzierung des Materials und Themen ermöglicht (ebd.: 40-60).

3.3 Unser Bild von Familie und Kind

Unser Bild vom Kind wird u.a. durch die pädagogischen Ansätze von Maria Montessori und Emmi Pikler geprägt. Die beiden Pädagoginnen sind sich in ihren Grundthesen recht einig. Sie haben erkannt, dass sich Kinder am besten entwickeln können, wenn sie sich in ihrem eigenen Tempo entwickeln dürfen. Jeder Mensch ist einzigartig und weist somit auch ein unterschiedliches Lern- und Entwicklungstempo auf. Sie sind der Meinung, Kinder sollten am besten frei und selbständig Erfahrungen sammeln, Lernprozesse angehen und bewältigen. Beide Pädagoginnen erkennen, dass jedes Kind eine eigene Individualität hat und kompetent ist. Kinder sind von Natur aus neugierig und wollen ihre Umwelt verstehen (Behrend 2017, S.268f., 282f.). Gemäß dem Leitsatz von Maria Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun“, muss die pädagogische Fachkraft in erster Linie die kindliche Umgebung so gestalten, dass diese das Kind zum selbständigen Erforschen und Lernen anregt. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass es nicht zu einer Reizüberflutung kommt. Neben der Gestaltung der Umgebung, muss die Fachkraft Zeit und Raum zum Ausprobieren schaffen und das eigene Handeln und das Handeln der Kinder sprachlich begleiten. Das Handeln der Fachkraft ist vor allem durch Zurückhaltung und Beobachtung geprägt. Gelingt dies und kann sich das Kind frei und individuell entfalten, reift es auch zu einer selbständigen und ausgeglichenen Persönlichkeit heran.

In Anlehnung an die beiden Pädagoginnen sehen auch wir, Kinder als kompetente Menschen mit eigenen Rechten an. Sie sind für uns aktive Mitgestalter ihrer Bildung und Entwicklung und keine passiven Teilnehmer. Durch ihre Bereitschaft zum Lernen, Erkunden und Forschen, tragen sie zu ihren eigenen Lernprozessen bei. Dabei ist uns die Individualität der Kinder bewusst. Die verschiedenen

Persönlichkeiten bilden ein einzigartiges Spektrum und jedes Kind entwickelt sich in seinem eigenen Tempo. Unser Bild vom Kind und die Wertschätzung dieser Vielfalt tragen maßgeblich dazu bei, dass die Fachkräfte jedem Kind auf Augenhöhe begegnen.



Auch im Hinblick auf die Familien gibt es ein breites Spektrum. Neben den verschiedenen Familienformen, die wir alle akzeptieren und unterstützen, sind die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten unterschiedliche. Wir sehen die Individualität der Familien als Bereicherung an. Eltern verstehen wir als Kooperationspartner und Mitwirkende an den Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozessen ihrer Kinder. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit ihnen gestalten wir wertschätzend und auf Augenhöhe (vgl. 5). Der Austausch mit den Familien ist uns sehr wichtig, weshalb diese bei uns immer willkommen sind.

3.3.1 Unser Verständnis von Bildung

Unser Verständnis von Bildung wird maßgeblich durch unser Bild vom Kind beeinflusst. Unter Bildung verstehen wir nicht einen Frontalunterricht, das Ausfüllen von Arbeitsblättern oder die stetige Wissensvermittlung von Erwachsenen. Vielmehr kann Bildung als ein sozialer Prozess angesehen werden, bei dem sich sowohl die Fachkräfte als auch die kompetenten Kinder in Form von gemeinsamer Interaktion und kommunikativen Austausch beteiligen.

Dabei ist uns stets bewusst, dass Bildung nur dann stattfinden kann, wenn sich die Kinder in ihrer Umgebung sicher und geborgen fühlen und ihre Interessen und Bedürfnisse wertgeschätzt und berücksichtigt werden. Neben dem Lernen am Modell (vgl. 3.2.2), sind uns das Lernen mit allen Sinnen und das selbständige und eigenaktive Lernen ein großes Anliegen. Die Fachkräfte haben hierbei die

Aufgabe die Umgebung anregend zu gestalten, um äußere Reize zu schaffen und ein ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Dabei erkennen wir zudem die Verknüpfung von Spielen und Lernen (vgl. 4.2.4).

3.3.2 Inklusion

Unter diesen Gesichtspunkten bedeutet Inklusion für uns die Berücksichtigung von Barrierefreiheit, Altersmischung, Kulturdiversität, Weltanschauungs- bzw. Religionsfreiheit und sexueller Orientierung.

Unsere Gesellschaft verändert sich. Die Ursachen dafür sind vielfältig. Der demographische Wandel, die Zuwanderung und die zunehmende Liberalisierung und Individualisierung führen zu Veränderungen in unserer gesellschaftlichen Haltung und damit einhergehend auch in unserer Rechtsprechung. Seit 2017 dürfen homosexuelle Paare heiraten und auch nichtleibliche Kinder adoptieren. Derzeit leben geschätzt zwischen 20.000 und 200.000 Kinder in Regenbogenfamilien. Seit 2018 gibt es auch die Möglichkeit ein drittes Geschlecht eintragen zu lassen. Dies sind wichtige Schritte zur Gleichberechtigung der Betroffenen. Die Humanistischen Kindertagesstätten möchten diesem Fortschritt Rechnung tragen. In unseren Konzeptionen betonen wir deshalb, dass wir diese Entwicklung nicht nur befürworten, sondern auch durch unser pädagogisches Handeln unterstützen möchten.

Inklusives Arbeiten bedeutet für uns auch deshalb Heterogenität als Normalität zu betrachten. Wir erachten die Vielfalt als unseren Reichtum. Wir sind deshalb bestrebt, die Teilhabe aller zu ermöglichen und Barrieren zur Teilhabe zu verringern. Diskriminierenden Äußerungen und Verhaltensweisen treten wir entschlossen entgegen.

3.4 Pädagogische Ziele und ihre Umsetzung

Wir setzen uns zum Ziel, den Kindern die Bedingungen zu schaffen, in denen sie sich zu selbstständigen, mündigen, demokratischen, verantwortungsvollen, autonomen, solidarischen, sozialkompetenten, toleranten und vor allem glücklichen Individuen entwickeln können.

Unsere Erziehungsziele sind:

- Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen
- Selbstständigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Beziehungs- und Gemeinschaftsfähigkeit
- Kreativität im Denken, Handeln und im Ausdruck
- Achtsamkeit
- Gesundheitsbewusstsein
- Verantwortungsbewusstsein
- Weltoffenheit

3.4.1 Soziales Verhalten

Wir verstehen soziale Kompetenz aus zweierlei Sichtweisen. Einerseits sollen die Kinder lernen, ihre eigenen Interessen in sozialen Beziehungen zu vertreten, andererseits sollen sie sich an die sozialen Bedingungen der Umwelt anpassen können und Bindungsfähigkeit erwerben. Es bedarf einem andauernden Kooperationsprozess, um beide Aspekte miteinander zu verbinden.

Den Kindern werden bei uns Möglichkeiten eingeräumt, um Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen und Beziehungen zu gestalten, die durch Sympathie und gegenseitigen Respekt gekennzeichnet sind. In unserer Rolle als pädagogische Fachkräfte verhalten wir uns offen und wertschätzend. Wir unterstützen die Kinder bei der Kontaktaufnahme.

Bei der Kontaktaufnahme kommt es auch zu Auseinandersetzungen, in denen die Kinder lernen, sich in andere einzufühlen, aber auch ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu verbalisieren. Auseinandersetzungen bieten zudem die Möglichkeit, Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln und prosoziales Verhalten zu erwerben. Unsere Rolle besteht darin, die Kinder innerhalb der Beziehungsgestaltung und innerhalb von Konflikten zu begleiten und – wenn nötig – mit ihnen gemeinsam Lösungsstrategien zu erarbeiten.

Die Kinder sollen bei uns ein Verständnis für soziale Regeln erwerben. Dies ist die Grundlage dafür, dass soziale Regeln eingehalten werden. Um dies zu erreichen, werden gemeinsam soziale Regeln besprochen und aufgestellt. Hierbei wird auch die Bedeutung von Regeln thematisiert. Innerhalb von Spielsituationen reflektieren wir mit den Kindern soziales Verhalten, um das Verständnis zu erweitern.

Soziale Kompetenz beinhaltet zudem, dass positive und negative Erlebnisse verarbeitet werden können und die Selbstregulationsfähigkeit ausgebaut wird. Um dies zu erreichen, leiten wir die Kinder dabei an, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren.

Um sozial kompetent handeln zu können bedarf es zudem der Kommunikationsfähigkeit. Die Kinder sollen bei uns lernen, sich angemessen auszudrücken und eigene Bedürfnisse und Gefühle zu verbalisieren. Außerdem sollen sie lernen, eine angemessene Mimik und Gestik zu nutzen. Zudem sollen sie Gesprächsregeln verinnerlichen (ausreden lassen, zuhören, nachfragen). Um dies zu erreichen, bieten wir viele Gelegenheiten für Gespräche (Morgenkreis, Gesprächskreis, Bilderbuchbetrachtungen, Philosophieren, aber auch Einzelgespräche etc.).

Auch die Kooperationsfähigkeit stellt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle dar. Die Kinder sollen bei uns lernen, zusammen zu arbeiten und sich gegenseitig zu unterstützen. Hierfür schaffen wir die entsprechenden Bedingungen (Kleingruppenarbeit etc.) und geben Anreize (z.B. anhand von Patenschaften).

3.4.2 Selbständigkeit

Wir machen es uns zur Aufgabe, die Kinder in ihrer Selbständigkeit zu fördern. Sie sollen lernen, eigenständig und verantwortlich zu handeln. Außerdem sollen sie das eigene und das Handeln anderer reflektieren. Selbständigkeit begreifen wir dabei als Lernprozess, den wir gemeinsam mit den Kindern gestalten.

Um dies zu ermöglichen, lassen wir die Kinder in unterschiedlichen Alltagssituationen (z.B. bei den Mahlzeiten, beim An- und Ausziehen, in Spielsituationen etc.) eigenständig handeln. Dabei können sie die Erfahrung machen, was sie bereits schaffen. Natürlich sind auch Fehler erlaubt. Wir stärken sie in ihrer Selbstständigkeit, indem wir ihnen Vertrauen zukommen lassen und ihnen Frei- und Handlungsräume gewähren. Wichtig ist uns zudem, den Kindern ihr eigenes Tempo zuzugestehen. Unsere Rolle begreifen wir hierbei als Beobachter und wenn nötig und gewünscht als Unterstützer. In erster Linie nehmen wir uns aber zurück und warten ab.

Beim Essen beispielsweise holen sich die Kinder selbst Geschirr und Besteck und räumen dieses auch wieder ab. Beim Frühstück entscheiden sie eigenständig, was und wieviel sie essen möchten und dürfen ihre Brote selbst streichen. Beim Mittagessen laden sie sich ihre Portionen selbst auf den Teller. Auch hier entscheiden sie wieder selbst, was und wieviel sie essen möchten. Dabei hat immer mindestens eine Fachkraft die jeweilige Essenssituation im Blick und kann die Kinder, die Hilfe brauchen und möchten, unterstützen.

Auch beim An- und Ausziehen und beim Toilettengang dürfen die Kinder selbständig agieren. Wir regen die Kinder an, selbst zu versuchen, die Schuhe, Jacke etc. anzuziehen. Damit die Kinder die Möglichkeit haben, sind die Garderoben auf Kinderhöhe. Auch die Toiletten und Waschbecken sind auf ihre Größe zugeschnitten, sodass auch das Händewaschen allein ausprobiert werden kann.

In sämtlichen Situationen, in denen die Kinder ihr eigenes Handeln erfahren, ist immer mindestens eine Fachkraft anwesend, die die Kinder begleiten und ihnen als Ansprechpartner oder Unterstützter dient.

Eine weitere Situation, bei denen die Kinder Selbständigkeit und vor allem Selbstvertrauen erlangen, ist der Garten. Die Kinder, die die Regeln verinnerlicht haben (v.a. Vorschüler), dürfen bei uns allein im Garten spielen. Dabei gilt, dass immer mindestens drei Kinder draußen sind, sodass im Notfall einer Hilfe von einem Erwachsenen holen kann. Außerdem dürfen sie nur in für uns sichtbaren Bereichen spielen und das Gelände nicht verlassen. In regelmäßigen Abständen schaut eine pädagogische Fachkraft nach den Kindern, die sich draußen allein befinden. Der Vertrauensvorschuss, der den Kindern dabei zukommt, schafft bei ihnen positive Gefühle. Vor allem für unsere Vorschüler ist dieses Angebot sehr gewinnbringend, da sie so schonend auf die Schulzeit vorbereitet werden.

3.4.3 Stärkung der individuellen Persönlichkeit

Uns ist es wichtig, die personale Kompetenz der Kinder zu stärken. Sie sollen sich als autonome, einzigartige, selbstwirksame Persönlichkeit ansehen, ihre eigenen Bedürfnisse und Gefühle erkennen und sich selbst so akzeptieren, wie sie sind.

Um ihrem Grundbedürfnis nach Autonomie nachgehen zu können, räumen wir den Kindern möglichst oft Gelegenheiten ein, in denen sie selbst Entscheidungen treffen können (Was will ich machen? Mit wem will ich es machen? Möchte ich lieber das oder das machen? etc.). Abgesehen davon, dass sie sich dann selbst als autonome Persönlichkeiten erleben, unterstützt die Teilhabe der Kinder sie dabei, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und dementsprechend zu handeln.

Damit die Kinder ihre Selbstwirksamkeit erfahren können, passen wir Aufgaben in ihrer Schwierigkeit individuell an. So gelangen sie zu der Überzeugung, dass sie selbst schwierige Aufgaben bewältigen können. Außerdem erleben sie ihre eigenen Kompetenzen und Stärken.

Die Kinder sollen ein positives Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und ein Selbstbewusstsein erwerben. Um dies zu erreichen, bedienen wir uns dem aktiven Zuhören, der Verbalisierung ihrer Gefühle und der positiven Rückmeldung. Außerdem schaffen wir Gelegenheiten, bei denen die Kinder ihre körperliche Leistungsfähigkeit erfahren und verbessern können (z.B. beim Hengstenbergturnen). Da Selbstvertrauen dann entsteht, wenn ein hohes Selbstwertgefühl vorhanden ist, wird jedem Kind bedingungslose Wertschätzung und Bestätigung entgegengebracht. Außerdem schaffen wir Gelegenheiten, bei denen sie ihre eigenen Fähigkeiten erfahren können.

3.4.4 Ausgeglichenheit - innere Ruhe

Auch Kinder verspüren bereits Stress, der zu innerer körperlicher Anspannung führt. Ruhe ist neben der Bewegung ebenfalls ein Grundbedürfnis, dem für die gesunde Entwicklung des Kindes nachgekommen werden muss.

Damit die Kinder zu innerer Ruhe und Ausgeglichenheit kommen, bauen wir in unserem Alltag Entspannungseinheiten ein. So gibt es beispielsweise die Möglichkeit, sich bei Bedarf zurückzuziehen. Ruhigere Ecken und Räume ermöglichen dabei den Rückzug. Hierbei kommen Hörbücher und Fantasiereisen zum Einsatz. Auch haben alle Kinder, egal ob in der Krippe, im Kindergarten und unabhängig vom Alter, die Möglichkeit, am täglichen Mittagsschlaf teilzunehmen. Einige Kinder nutzen diese Möglichkeit, um sich kurz auszuruhen und kehren dann wieder ins Spiel zurück. Andere Kinder schlafen. Ruhige Phasen ermöglichen den Kindern, das bisher erlebte zu verarbeiten und die eigene Aufmerksamkeit nach innen zu richten.

3.4.5 Bewegungserziehung

Kinder haben ein natürliches Bewegungsbedürfnis. Bewegung stärkt das Körperbewusstsein, die motorischen Abläufe und auch das Selbstbewusstsein. Kinder erfahren im Rahmen von Bewegungsangeboten ihre körperlichen Fähigkeiten und Grenzen. Die Motorik wird verbessert, die Gesundheit gestärkt und die Leistungsfähigkeit erhöht. Zudem lernen die Kinder durch Bewegung ihre Umwelt kennen, bekommen ein Gefühl für Lage und Raum, steigern ihre Unabhängigkeit und lernen, Risiken einzuschätzen. Kinder finden durch Bewegung einen bewussten Zugang zu sich selbst, aber auch zu anderen. So wird der Teamgeist und die Kooperationsfähigkeit bei gemeinsamen Bewegungsangeboten gestärkt. Die Kinder bekommen so ein Verständnis für Regeln. Außerdem werden die Begriffe „Fairness“, „Rücksichtnahme“ und „Verantwortungsbewusstsein“ erfahrbar gemacht.

Wir räumen den Kindern ausreichend Bewegungsmöglichkeiten ein. So nutzen wir die Turnhalle für freies Turnen, Bewegungsangebote, Parcours und für das Hengstenbergturnen. Vor allem das Hengstenbergturnen ist ein wichtiger Grundpfeiler unserer Arbeit. Hierbei lernen die Kinder, ihre körperlichen Fähigkeiten kennen, lernen sich selbst und anderen Zeit zu lassen und nur das zu tun, was sie sich selbst zutrauen. Sie lernen, Risiken und ihren Körper einzuschätzen, erfahren Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein.

Neben der Turnhalle gibt es auch ausreichend Möglichkeiten, um sich im Garten frei zu bewegen. Verschiedene Spielgeräte und Bodenbeläge schaffen unterschiedliche Erfahrungen und Wahrnehmungen.

3.4.7 Kindliche Sexualität

Wir begreifen kindliche Sexualität als das, was sie ist: Ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung. Diesen gilt es weder zu verbieten, unterbinden noch zu tabuisieren. Lediglich sexuelle Übergriffe unter Kindern unterbinden wir. Näheres hierzu finden Sie in unserem sexualpädagogischen Konzept, das ausführlich in Punkt 6 behandelt wird.

3.5 Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Anhand der oben erläuterten pädagogischen Grundhaltung ergibt sich unser Verständnis der eigenen Rolle.

Wir begreifen uns als Vorbilder der Kinder und sind uns bewusst, dass sie unser Verhalten gegebenenfalls nachahmen. Aus diesem Grund reflektieren wir unser Verhalten in einem ständigen Prozess und passen es an.

Wir verstehen uns als Begleiter und Unterstützer der Kinder. Wir holen jedes Kind dort ab, wo es gerade steht und schaffen eine anregungsreiche Umgebung, in der die Kinder ihrem Entwicklungs- und Forscherdrang nachkommen können. Hierbei erkennen wir die Vielfältigkeit der Kinder an und sehen sie als eine Chance. Jedes Kind verfügt über Rechte, die wir achten. Hierzu zählt auch das Recht auf Teilhabe. Um die Kinder in ihrer demokratischen Bildung zu unterstützen, schaffen wir die Rahmenbedingungen, die ihre Teilhabe ermöglichen. Wir sorgen für ein partnerschaftliches Miteinander, in dem wir gemeinsam mit den Kindern klare Strukturen erarbeiten. Hierzu bedarf es einer authentischen, selbstkritischen und offenen Haltung.

In unserer Rolle als pädagogische Fachkräfte schaffen wir Bedingungen, die den Kindern Zeit und Raum zur eigenen Entfaltung und freien Entwicklung ermöglichen. Wir verstehen uns als einfühlsame Beobachter und gestalten die Beziehungen und Gespräche mit den Kindern und den drei Aspekten – Empathie, Wertschätzung und Echtheit.

3.6 Partizipation

3.6.1 Begriffsklärung

Da es verschiedene Verständnisse des Begriffs „Partizipation“, unterschiedliche Ausprägungen und Abstufungen gibt, ist eine eindeutige Begriffsklärung schwierig (Straßburger, Rieger 2019: 12). Einen ersten Hinweis auf die Bedeutung kann anhand der Abstammung gegeben werden.

Der Begriff „Partizipation“ leitet sich aus dem lateinischen Wort „participare“ ab. Übersetzt bedeutet dies „teilnehmen“, „Anteil haben“ oder „Beteiligung“ (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 19; Stmas, IFP 2018: 389). Partizipation ist allerdings mehr als Beteiligung oder Teilnahme. Haben Kinder lediglich die Wahl, ob sie an einem von den Fachkräften vorbereitetes Angebot teilnehmen wollen oder nicht, kann nicht von Partizipation gesprochen werden (Lutz 2016: 90).

Partizipation ist „mitwirken, mitgestalten, mitbestimmen“ (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 19). Es geht um die Verteilung von Macht und Entscheidungsbefugnissen, um Mitbestimmung und Selbstbestimmung. „Partizipation eröffnet Kindern das Recht, sich in alle Entscheidungen einzubringen, die ihr eigenes Leben betreffen“ (ebd.: 20). Dies beinhaltet sowohl Entscheidungen über die eigene Person als auch über Angelegenheiten in Bezug auf die Gemeinschaft, in der sich das Kind befindet. Partizipation verlangt nicht, dass Kinder die alleinige Entscheidungsmacht haben. Vielmehr geht es darum, dass Angelegenheiten gemeinsam diskutiert und Entscheidungen gemeinsam getroffen werden (ebd.: 20f.), wobei den Kindern „ernsthaft Einflussnahme auf Inhalte und Abläufe zugestanden“ (BEP: 389) werden. Da Entscheidungen gemeinsam gefällt werden, sprechen Hansen, Knauer und Sturzenhecker (2015: 22) auch von demokratischer Partizipation. Der Begriff „Demokratie“ setzt sich aus den griechischen Wörtern „Demos“ und „kratein“ zusammen und wird mit „Volks-herrschaft“ übersetzt, wobei der Begriff „Volk“ die in einer Demokratie lebenden Bürger*innen meint. Das Volk hat das Recht mitzubestimmen (Hämmerle, Rothleitner o.D.). Das Konzept „Mitent-

scheiden und Mithandeln in der Kita“ benutzt im Zusammenhang mit Partizipation zudem den Begriff „gesellschaftliches Engagement“.

„Gesellschaftliches Engagement heißt, sich an der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen, die das Leben der Gemeinschaft betreffen, in der Öffentlichkeit der Gemeinschaft freiwillig und (mit-) verantwortlich zu beteiligen“ (Hansen, Knauer 2019: 18).

Festgehalten werden kann, dass sich Partizipation in Kindertagesstätten die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder in Angelegenheit, die ihr eigenes Leben betreffen, zum Ziel hat. Abgegrenzt werden sollte Partizipation von einer auf Gnade der Erwachsenen begründeten Beteiligung der Kinder, denn „echte Partizipation ist keine Mitwirkung gnadenhalber, sondern Teilhabe an der Gemeinschaft auf Basis von Recht und damit auf der Basis von Gesetz“ (Bartosch U., Bartosch C., Maluga 2016: 253).

3.6.2 Gesetzliche Grundlagen

Die Prägnanz des Themas „Partizipation“ ist unter anderem daran zu erkennen, dass auf mehreren Ebenen gesetzliche Grundlagen der Partizipation von Kindern existieren. Auf internationaler Ebene ist die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) und die EU-Grundrechtecharta (EU-GRC) von Bedeutung, auf nationaler Ebene bzw. Bundesebene das Grundgesetz (GG), das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) und auf Landesebene die einzelnen Kita-Gesetze.

internationale Ebene

In der UN-KRK wird Kindern das Recht auf freie Meinungsäußerung eingeräumt (Art. 13). Art. 12 thematisiert zudem die Berücksichtigung der Meinung. Laut Art.12 Abs. 1 der UN-KRK haben Kinder, die fähig sind, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht, ihre Meinung in allen sie betreffenden Angelegenheiten zu äußern. „Die Meinung des Kindes“ wird „angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ berücksichtigt (Art. 12 Abs. 1 UN-KRK). Die Meinung des Kindes entspricht dabei „die Sicht der Kinder, ihre Wünsche und Gefühle“, (Pesch 2019: 110) die auch non-verbal mitgeteilt werden können (ebd.).

Auch Art.24 der EU-GRC enthält das Recht der Kinder auf freie Meinungsäußerung und legt fest, dass diese „in den Angelegenheiten, die sie betreffen, in einer ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechenden Weise berücksichtigt“ wird.

nationale Ebene (Bundesebene)

Ebenso wird Kindern auf nationaler Ebene mehr Mitbestimmung zugestanden. So sollen Eltern laut §1626 BGB „die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln“ berücksichtigen. Auch im Hinblick auf die elterliche Sorge sollen Kinder gemäß ihrem Entwicklungsstand beteiligt werden. Die Beteiligung der Kinder soll zudem bei Verfahren in Familiensachen (§159 FamFG), bei der Klärung einer Kindeswohlgefährdung (§§ 1666, 1666a BGB) und der Abwendung der Gefährdung (§157 FamFG) erfolgen. Ein Beschwerderecht im Hinblick auf die Entscheidung des Gerichts, wird Kindern erst eingeräumt, wenn sie mindestens 14 Jahre alt sind (§164 FamFG).

Laut §1 SGB VIII hat „jeder junge Mensch (...) ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Explizite Beteiligungsrechte werden Kindern im SGB VIII in §8 Abs. 1 eingeräumt. „Kinder und Jugendliche sind ent-

sprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen“ (§8 Abs.1 SGB VIII). So sollen Kinder bei der Frage nach der elterlichen Sorge im Falle einer Trennung oder Scheidung (§17 SGB VIII) und bei der Ausarbeitung eines Hilfeplans (§36 Abs.2 SGB VIII) angemessen einbezogen werden.

Im Hinblick auf die Partizipation in Kindertagesstätten ist §8b SGB VIII von großer Bedeutung. Laut Abs.2 Nr. 2 haben Träger von Einrichtungen einen Anspruch auf Beratung durch das Jugendamt. Diese umfasst „Verfahren der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten“ (§8b Abs.2 Nr.2 SGB VIII). Dieser Anspruch ist insofern wichtig, da laut §45 SGB VIII eine Voraussetzung für die „Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung“ ist, dass „zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden“ (§45 Abs.2 Nr.3 SGB VIII). Um die Voraussetzungen zu überprüfen, muss der Träger die Konzeption dem Antrag auf Betriebserlaubnis beifügen (§45 Abs.3 Nr.1 SGB VIII).

Landesebene

Jedes deutsche Bundesland hat, zusätzlich zu den internationalen und nationalen gesetzlichen Regelungen, ein eigenes Kita-Gesetz. Im Folgenden wird das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) auf Regelungen zum Thema „Partizipation“ untersucht. In Art.9 wird bei der Thematisierung der Betriebserlaubnis u.a. auf §45 SGB VIII verwiesen. Ein Auftrag der Fachkräfte besteht laut Art.10 Abs.2 darin, die Kinder gemäß ihrem Entwicklungsstand „an Entscheidungen zum Einrichtungsalltag und zur Gestaltung der Einrichtung“ mitentscheiden zu lassen. Bei der Einbindung der Kinder in Bildungs- und Erziehungsprozesse dürfen die Fachkräfte keine Unterschiede zwischen den Kindern machen (Art.11 Abs.1 BayKiBiG). Zudem sollen sie „die Kompetenzen der Kinder für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Sinn eines sozialen Miteinanders fördern“ (Art.11 Abs.2 Satz 2).

Artikel 13 umfasst die Grundsätze für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in förderfähigen Kindertageseinrichtungen.

„(1) 1 Das pädagogische Personal in förderfähigen Kindertageseinrichtungen hat die Kinder in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen, mit dem Ziel, zusammen mit den Eltern den Kindern die hierzu notwendigen Basiskompetenzen zu vermitteln. 2 Dazu zählen beispielsweise positives Selbstwertgefühl, Problemlösefähigkeit, lernmethodische Kompetenz, Verantwortungsübernahme sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit.

(2) 1 Das pädagogische Personal in förderfähigen Kindertageseinrichtungen hat die Kinder ganzheitlich zu bilden und zu erziehen. 2 Der Entwicklungsverlauf des Kindes ist zu beachten.

(3) Das Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (Staatsministerium) legt Bildungs- und Erziehungsziele für förderfähige Kindertageseinrichtungen in der Ausführungsverordnung fest.“

3.6.3 Voraussetzungen für Partizipation

Auf Seiten der Kinder gibt es keine Voraussetzungen für Partizipation, denn „Partizipation ist ein Recht von Kindern, das nicht an Bedingungen geknüpft werden darf, die die Kinder zuvor erfüllen müssen“ (Hansen, Knauer 2019: 35). Das heißt, dass Beteiligung nicht an das Alter, die sprachlichen Fähigkeiten oder die Reife gebunden ist. Kinder, die sich noch nicht oder nur eingeschränkt verbal ausdrücken können, müssen genau beobachtet werden, denn auch sie kommunizieren non-verbal (BEP: 390).

Da Partizipation ein Recht darstellt, das nicht an Bedingungen geknüpft und „ein dynamischer Prozess zwischen Menschen unterschiedlichen Alters, die verschiedene Kompetenzen und Verantwortlichkeiten einbringen“ (Albrecht 2017: 244) ist, müssen Erwachsene bestimmte Voraussetzungen erfüllen, um die Entwicklung der Beteiligungsfähigkeit aller Kinder zu unterstützen (ebd.), damit allen Kindern die Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht wird (Hansen, Knauer 2019: 35; Rieger 2019: 56). Im Hinterkopf sollte behalten werden, dass pädagogische Fachkräfte stets Vorbilder für die Kinder sind. Hieraus folgt, dass auch die Partizipation der pädagogischen Fachkräfte im Team, im Austausch mit den Eltern, gegenüber der Leitung, gegenüber dem Träger und in Aushandlungsprozessen mit den Kindern einen wesentlichen Einfluss auf die Partizipation der Kinder hat (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 225-230).

Prinzipien von Partizipation

Neben den Voraussetzungen auf Ebene der Fachkraft müssen weitere Bedingungen erfüllt sein, um Partizipation zu ermöglichen. Partizipation kann nur gelingen, wenn bestimmte Prinzipien erfüllt werden. Diese sind das Prinzip der Information, der Transparenz, der Freiwilligkeit, der Verlässlichkeit und der individuellen Begleitung. Kinder müssen demnach das Beteiligungsthema kennen und vor allem einen Bezug dazu haben und wissen, wie sie sich beteiligen können. Sicherheit hierbei entsteht durch Wiederholungen und Rituale. Die Beteiligung erfolgt durch die freiwillige Entscheidung der Kinder. Jedes Kind hat das Recht, selbst zu entscheiden, wann es sich in welchem Umfang einbringt und wann es sich nicht beteiligt. Das Prinzip der Verlässlichkeit meint, dass auf die Erwachsenen Verlass ist. Sie müssen sich an die Beteiligungsrechte halten und Abmachungen bzw. Termine einhalten. (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 22ff.). Das letzte Prinzip umfasst die individuelle Begleitung und Unterstützung von Kindern durch Erwachsene. Der Umfang der Begleitung und Unterstützung variiert je nach Kind und ist abhängig „vom Alter, vom Entwicklungsstand, von den individuellen Begabungen und Beeinträchtigungen, vom kulturellen Hintergrund, vom Geschlecht etc.“ (ebd.: 25).

Persönlichkeitsmerkmale und Grundhaltung seitens der pädagogischen Fachkräfte

Von Bedeutung ist vor allem die Bereitschaft, Entscheidungsmacht abzugeben. Diese Bereitschaft muss spürbar sein, denn eine Alibiteilhabe der Kinder führt zu Einschränkung der Rechte der Kinder, zu fehlendem Vertrauen in Demokratie und zum Verpassen von Bildungschancen. Unter Alibiteilhabe wird verstanden, dass Kinder zwar befragt werden, diese Befragung allerdings keine Folgen mit sich zieht (Albrecht 2017, S.242).

Außerdem sind die partizipative Haltung, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und bestimmte Kompetenzen auf der Ebene der Fachkraft notwendig. Nur durch eine partizipative Haltung kann sichergestellt werden, dass nicht die persönliche Beziehung oder Sympathie die Wahrscheinlichkeit der Selbst- und Mitbestimmung bestimmt. In diesem Zusammenhang spielen auch die Persönlichkeitsmerkmale Flexibilität, Risikobereitschaft und Geduld eine Rolle. Während Flexibilität hier die Bereit-

schaft für Veränderungen meint, umfasst die Risikobereitschaft Mut, Umdenken und das Loslösen von Konventionen. Geduldig zu sein ist wichtig, da partizipative Prozesse sehr viel Zeit beanspruchen. Des Weiteren muss die Fachkraft offen sein für Menschen, neue Wege, neue Ergebnisse und für das gemeinsame Arbeiten, das zu einem gegenseitigen Lernen führt. Wichtig sind zudem Neugier und Interesse. Dies ist unter anderem daran erkennbar, dass die Fachkraft die Ablehnung ihrer Ideen akzeptiert. Außerdem muss die Fachkraft den Sinn hinter den Verhaltensweisen erkennen wollen und erkennen. Hierbei ist es wichtig, den Menschen nicht auf sein Verhalten zu reduzieren, sondern beides klar voneinander zu trennen. Dies führt dazu, dass die Verbindung auch in schwierigen Zeiten intakt bleibt (Rieger 2019: 57-70).

Für Partizipation ist vor allem die Beziehungsgestaltung von Bedeutung, da „Partizipative Bildung und Entwicklung (...) im Umgang mit und in Beziehung mit anderen“ (Albrecht 2017, S.243) geschieht. Die Grundlage hierfür ist eine wertschätzende Grundhaltung des pädagogischen Personals. „Kinder und Jugendliche werden als gleichwertige, selbstbestimmte Partner angesehen, die einen wesentlichen Teil der Entscheidungen für ihr Leben selbst übernehmen wollen und können“ (Albrecht 2017: 243). Um diese Grundhaltung zu erlangen, muss eine Fachkraft das eigene Bild vom Kind reflektieren (BEP: 395).

Dialog

„Die Bereitschaft und Fähigkeit, in einen offenen Dialog mit Kindern einzutreten und da-bei auch selbst zu lernen, wurzelt in einer dialogischen Grundhaltung“ (BEP: 395). Wichtig zu erwähnen ist hierbei, dass ein Dialog unterschiedliche Formen annehmen und auch non-verbal sein kann. Die dialogische Grundhaltung besteht neben dem Respekt und der Achtung gegenüber jedem Kind (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015, S.206) aus mehreren Aspekten. Zum einem aus der Überzeugung, dass Kinder etwas zu sagen, eine eigene Meinung und eigene Bedürfnisse haben, aus der Neugierde auf die Themen der Kinder und zum anderem daraus, das Gesagte ernst zu nehmen, der Überzeugung nicht allwissend zu sein (ebd.: 249; BEP: 395), dem aufmerksamen Zuhören, Geduld, Zeit, der Begegnung auf Augenhöhe und der ungeteilten Aufmerksamkeit. Aufmerksames Zuhören besteht u.a. aus Blickkontakt, Empathie, nicht zu unterbrechen, sich dem Kind zuzuwenden (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 210f., 252-255) und daraus, „die verbalen und nonverbalen Äußerungen der anderen zu verstehen“ (ebd.: 252). Spüren die Kinder diese Grundhaltung, das Interesse und die Zuneigung, steigt ihre Motivation, sich mitzuteilen (ebd.: 210f.). Neben der steigenden Motivation der Kinder, sich mitzuteilen, ist die dialogische Haltung von Bedeutung, da sie einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung von Beziehungen hat. Sie bestimmt nicht nur, ob sich zwischen zwei Personen eine Beziehung entwickelt, sondern auch wie sich diese entwickelt (Renner 2019: 78).

3.6.4 Relevanz von Partizipation

Partizipation ist ein Menschen- und Kinderrecht (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 40), dessen Umsetzung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gesetzlich verankert ist. Diese zwei Tatsachen sind aber nicht die einzigen Gründe, warum Partizipation wichtig ist.

Soziale Berufe haben immer auch etwas mit Macht zu tun. In Kindertagesstätten verfügen Erwachsene über viele Formen von Macht. Sie können die soziale und materielle Umwelt gestalten, über materielle und finanzielle Mittel bestimmen. Zudem verfügen sie über Definitions- und Mobilisierungsmacht (ebd.: 28f.). Auch Kinder haben Macht beispielsweise in Bezug auf die Wahl der Spielpartner. Allerdings „scheinen Kinder deutlich geringere Möglichkeiten zu haben, ihren Willen gegen wider-

strebende Erwachsene durchzusetzen als umgekehrt“ (ebd.: 28f.). Demzufolge existiert ein Machtgefälle.

Da Macht missbraucht werden kann (Hansen, Knauer 2019: 68), müssen Erwachsene verantwortungsbewusst mit ihrer Macht umgehen (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 27).

„Will man Macht-Missbrauch verhindern oder wenigstens behindern, gilt es, Macht in der Erziehung als allgegenwärtiges Charakteristikum in der Pädagogik anzuerkennen, zu reflektieren und demokratisch zu „zähmen““ (Knauer, Hansen, Sturzenhecker 2016: 35). Nur so haben die Kinder die Chance, zu erfahren und zu spüren, dass sie Rechte haben (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 32).

Neben der Verringerung der Gefahr des Machtmissbrauchs, hat Partizipation weitere positive Aspekte auf zwei Ebenen - die Ebene der Kinder und die Ebene der Einrichtung.

Ebene der Kinder

Partizipation ist der „Schlüssel zu Bildung und Demokratie“ (BEP: 390).

Bildung wird in diesem Zusammenhang nicht als reine Wissensvermittlung verstanden (Hansen, Knauer 2019: 48), sondern als Aktivität des Subjekts, also als „Aneignung der Welt durch die Kinder selbst“ (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 44). Da Bildung das aktive Handeln der Kinder voraussetzt und demnach die Leistung des Kindes darstellt, ist seine Beteiligung und Zustimmung unumgänglich. Nach Hansen, Knauer, Sturzenhecker (2015: 44) „muss es auch mitbestimmen können, wie es seine Bildungsthemen und Aneignungsweisen realisieren kann“. Schon allein die Auseinandersetzung mit Alltagsthemen und das Mitwirken an alltäglichen Aufgaben führen zu zahlreichen Lernimpulsen in allen Bildungsbereichen (Hansen, Knauer 2019: 59).

Ohne Menschen, die sich engagieren, einmischen und politisch handeln können, ist eine Demokratie nicht möglich (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 41). Menschen sind allerdings nicht von Grund auf demokratisch, sie müssen Demokratie erst lernen, bevor sie sich politisch engagieren können (Hansen, Knauer 2019: 61f.). „Demokratie und demokratisches Handeln lernt man aber nicht „theoretisch“, sondern nur praktisch durch eigene Partizipation“ (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 41). Somit wird Partizipation zu einem Schlüssel zu Demokratie, da die Kinder durch Mitbestimmung die Regeln der und ein Grundverständnis für Demokratie lernen bzw. entwickeln. Sie erfahren, dass sie ihre eigene Meinung einbringen dürfen und diese auch gehört und ernst genommen wird (BEP: 390f.). Andererseits erfahren sie auch, dass verschiedene Menschen unterschiedliche Interessen haben (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 41f.).

Durch fest verankerte Partizipation können sie Gesprächs- und Abstimmungsregeln verinnerlichen und diese zunehmend sicherer anwenden. Zudem erlangen sie ein Verständnis von ihren eigenen Rechten, Mehrheitsentscheidungen, Minderheitenschutz und vom Kompromisse schließen. Durch die gemeinsamen Aushandlungsprozesse wird die Frustrationstoleranz der Kinder gesteigert. Letztendlich lernen Kinder die Regeln für das Zusammenleben und welche Bedeutung diese einnehmen (BEP: 390f.). Dies führt dazu, dass Kinder „zunehmend Verantwortung für sich und andere“ (Albrecht 2017: 245) übernehmen.

Ein weiterer positiver Aspekt von Partizipation ist die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz. Durch die Teilnahme an verschiedenen Partizipationsformen können Kinder ihre Argumentations-, Überzeugungs- und Durchsetzungsfähigkeit verbessern. Zudem eignen sie sich sprachliche Mittel und

Kommunikationsstrategien an und erlernen das Präsentieren von Sachverhalten (ebd.: 247). Da Kinder durch Partizipation erfahren, dass auch ihre Meinung von Bedeutung ist, trauen sie sich zunehmend öfter sich zu äußern und ihre Freude am Sprechen steigt (BEP: 390).

In sozialen Berufen geht es maßgeblich um Empowerment, also darum Menschen „Mut zu machen und sie zu befähigen, sich für ihre Ziele einzusetzen und sich mit anderen zusammenzutun, um Missstände abzubauen“ (Rieger, Straßburger 2019: 44). Ziel von Empowerment ist die Stärkung der Autonomie und die Freisetzung von Ressourcen, die dazu genutzt werden, „die eigenen Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestalten“ (Herziger 2011: 232) zu können. Demnach werden Adressat*innen nicht als defizitär, sondern als kompetent angesehen (ebd.). Partizipation ermöglicht es, dass Adressat*innen selbst- und mitbestimmt an der Zusammenarbeit beteiligt werden (Rieger, Straßburger 2019: 46). Hierdurch erleben sie Selbstwirksamkeit und können zunehmend ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche wahrnehmen (Albrecht 2017: 246), sie lernen sich selbst besser kennen, entwickeln ein Bewusstsein für ihre Stärken und Schwächen und erlangen Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen.

Deshalb besteht laut Lutz (2016: 90f.,97) ein enger Zusammenhang zwischen Partizipation und Resilienz. „Resilienz ist die Fähigkeit von Individuen, erfolgreich mit belastenden Lebensereignissen und Krisen umzugehen“ (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse 2011: 719). Diese Widerstandsfähigkeit ist nicht angeboren, sondern wird im Laufe des Lebens, vor allem in der Kindheit, entwickelt. Resilienz „ist eine dynamische Fähigkeit, die sich im Lebenslauf verstärken oder abbauen und in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann“ (ebd.).

Wenn Kinder ihre eigenen Sichtweisen wahrnehmen, verbalisieren und vertreten können, lernen sie zunehmend die Sichtweisen anderer wahrzunehmen. Diese unter Umständen verschiedenen Sichtweisen können sie zunehmend aufeinander abstimmen. Hierdurch werden außerdem Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung eingeübt, wodurch eine faire Auseinandersetzung und das Eingehen von Kompromissen in zwischenmenschlichen Beziehungen ermöglicht wird (BEP: 392; Albrecht 2017: 246ff.).

Die letzte Begründung von Partizipation auf Ebene der Kinder ist die Kontaktaufnahme. Kinder, die schon früh Partizipationserfahrungen sammeln konnten, können Konflikte besser aushandeln und haben eine hohe Kooperationsbereitschaft. Dies führt dazu, dass sie leichter neue positive Kontakte knüpfen können (Lutz 2016, S.90).

Ebene der Einrichtung

Auf der institutionellen Ebene kann Partizipation als Schlüssel zur Qualität bezeichnet werden. Verschiedene Personen oder Institutionen haben Erwartungen an die Kindertagesstätte, die miteinander vereint werden müssen. Typische Personen und Institutionen sind beispielsweise die betreuten Kinder, deren Eltern und die Schulen.

Die Bewertung der Qualität erfolgt häufig überwiegend aus Sicht der Eltern. Oftmals wird die Perspektive der Kinder vernachlässigt, obwohl deren Einschätzung eigentlich einen wichtigen Maßstab darstellt. Durch Partizipation werden Kinder zu Co-Produzenten. Dies führt dazu, dass die Qualität gemeinsam mit den Kindern erhöht werden kann, da deren Perspektive in Veränderungen und Entscheidungen einbezogen (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2015: 44ff.; Rieger, Straßburger 2019: 48), die Identifikation mit der Einrichtung erhöht, das Gemeinschaftsgefühl gestärkt wird und die kindlichen Lebensräume im Zuge der Beteiligung an der Raumgestaltung verbessert werden (BEP: 390).

Ein weiterer wichtiger positiver Aspekt ist die Entlastung der Erzieher durch die steigende Motivation der Kinder, Aufgaben (gemeinsam mit den Fachkräften) zu erfüllen, die sonst die Erwachsenen allein erledigen würden (Hansen, Knauer 2019; 45f.). Zudem können Kinder, wenn sie Co-Produzenten sind, Strukturen, Vereinbarungen und Regeln leichter akzeptieren, annehmen und beachten (Dietrich 2017: 370; Lutz 2016: 97).

3.6.5 Umsetzung der Partizipation im HHfK Thon

Partizipation beginnt bei uns schon im Alltag, auf Grundlage unserer partizipativen Haltung. Wir vertrauen in unsere Kinder, in ihre Meinungen, ihr Streben nach Verantwortung. Wir vertrauen darauf, dass sie alles Mögliche schaffen können. Wir vertrauen darauf, dass sie die Experten ihrer selbst sind.

Täglich entstehen Klärungs- und Aushandlungsprozesse zwischen den Kindern und den Mitarbeiter*innen.

Beteiligung im Alltag beinhaltet für uns, den Kindern durch Aufgaben (z.B. in Form von Diensten) Verantwortung zu übertragen. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, uns zu helfen. Ihre Hilfsangebote werden von uns angenommen, um sie in ihrem punktuellen Engagement zu fördern. Außerdem fragen auch wir sie nach Hilfe und Unterstützung.

Andererseits lassen wir sie möglichst viel selbst machen, ohne voreilig mit einem Hilfsangebot unsererseits einzuschreiten. Hierdurch wollen wir ihre Autonomiebestrebungen fördern. Wir erkennen diese an und haben Vertrauen in die Kinder.

Wir räumen ihnen durch Reflexionsphasen und Kinderbefragungen innerhalb unserer Kreise die Möglichkeit ein, Wünsche und Beschwerden zu äußern. Dabei fragen wir gezielt nach ihrer Meinung, hören ihnen zu und nehmen sie ernst. Der Kreis dient auch dazu, unterschiedliche Abstimmungen durchzuführen (z.B. das Thema des Spielzeugtages, Anschaffung neuen Mobiliars, Umbau des Gruppenraums).

Auch im Verlauf des Tages haben sie die Möglichkeit, sich mit ihrem Anliegen an das Team zu wenden. Wir hören ihnen zu, nehmen sie ernst und gehen darauf ein. Unsere dialogische Haltung ist geprägt durch gewaltfreie Kommunikation und unsere Neugierde und Offenheit für die kindliche Perspektive. Wir begegnen den Kindern auf Augenhöhe und sehen uns nicht als allwissend an.

Wichtig ist uns zudem, dass die Kinder selbst über sich und ihren Körper bestimmen dürfen. So wird kein Kind zum Schlafen, Essen, Wickeln, Teilnahme an pädagogischen Angeboten etc. gezwungen.

Jedes Kind darf u.a. selbst entscheiden:

- Wer darf mich morgens annehmen? Wie möchte ich morgens angenommen werden?
- Was und wieviel möchte ich essen?
- Möchte ich mich ausruhen oder nicht? Brauche ich gerade eine ruhige Rückzugsmöglichkeit?
- Wer darf mich wann wickeln?
- Möchte ich jetzt an dem Angebot teilnehmen?
- Wo möchte ich gerade mit wem spielen?

Hierfür haben wir Strukturen geschaffen, die den Kindern das Mitbestimmen, Mithandeln, Mitgestalten ermöglichen. Beim Frühstück verzichten wir auf vorgefertigte Brotdosen. Die Kinder dürfen sich an einem ausgewogenen Buffet selbst bedienen. Dabei dürfen sie ihre Brote selbst streichen. Beim

Mittagessen stehen große Schüsseln in der Mitte des Tisches, aus denen sich die Kinder selbst das Essen auf ihre Teller laden. Beide Essenssituationen ermöglichen, dass die Kinder selbst entscheiden können, was und wieviel sie essen möchten. Nachts gibt es auch für diejenigen, die die Hauptspeise nicht essen wollen.

Das Schlafen findet in einem separaten Raum statt (Turnhalle bzw. Mehrzweckraum). Somit haben die Kinder die Möglichkeit, ihr Ruhebedürfnis selbst zu erkennen und bei Bedarf zum Ausruhen mitzugehen. Die wachen Kinder spielen in den Gruppenräumen.

Pädagogische Angebote werden den Kindern im Kreis vorgestellt, sodass jedes Kind entscheiden kann, ob es daran teilnehmen möchte oder nicht. Für Projekte werden die Meinungen und Ideen der Kinder einbezogen. Gemeinsam wird sich dann - mit Hilfe unterschiedlicher Abstimmungsmöglichkeiten – auf ein Thema geeinigt. Die restlichen Themen werden sich für weitere Projekte gemerkt und bei der nächsten Abstimmung wieder eingebracht. Für ein schönes gemeinsames Miteinander werden Alltagsregeln mit den Kindern erarbeitet und in regelmäßigen Abständen auf ihre Aktualität hin überprüft.

4 Der Kita-Alltag

In den folgenden Punkten möchten wir einen Einblick in unseren Alltag geben. Da sich die beiden Altersgruppen, die sich in unserem Haus befinden, hinsichtlich ihrer Bedürfnisse unterscheiden, wird auf beide Bereiche einzeln eingegangen.

4.1 Tagesablauf

Im Folgenden möchten wir Ihnen unseren groben Tagesablauf vorstellen.

4.1.2 Kindergarten

07:00-9:30	Ankommen, Freispiel, gleitendes Frühstück
9:00-11:30	pädagogische Gruppenzeit, Freispiel, Kleingruppen- und Projektarbeit, Öffnung der Gruppen, Gartenzeit
11:30-13:00	Mittagessen und Hygiene
12:30-14:15	Schlafens- und Ruhezeit, Kleingruppenarbeit, Beginn der Abholzeit
14:15-14:30	Aufwachen, Hygiene, Freispiel
14:30-15:00	Vesper
15:00-16:00	Öffnung der Gruppen, Kleingruppenarbeit, Gartenzeit, Freispiel

Der Tagesablauf im Kindergarten ist im Allgemeinen von den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder geprägt. Wir verstehen uns als ein sehr flexibles Team, das die Umgebung und Angebote kindgerecht gestaltet, immer mit dem Blick auf die aktuellen Bedürfnisse der Kinder. Durch das zeitgleiche Angebot von pädagogischen Aktivitäten und die Öffnung mehrerer Räume, können die Kinder gemäß ihren eigenen Wünschen und Motivation entscheiden, wo und mit wem sie welcher Tätigkeit nachgehen möchten. Es ist das Prinzip der Freiwilligkeit, dass die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder ermöglicht.

4.1.3 Krippe

7:00-8:00	Ankommen im Kindergarten (gemeinsamer Frühdienst)
8:00-9:00	Ankommen in der Krippe
9:00-11:30	Morgenkreis, gemeinsames Frühstück, Freispiel, Garten, Hygiene
11:30-12:00	Mittagessen
12:00-14:30	Hygiene, Schlafens- und Ruhezeit, Abholen
14:00-16:00	Vesper, Hygiene, Freispiel, Gartenzeit, Abholen

In der Krippe steht das eigene Selbst noch sehr im Fokus der Kinder. Es geht um Bedürfnisbefriedigung, emotionale Zuwendung und Entdeckung. Den Kindern wird die Möglichkeit geschaffen, ihrer Neugierde nachzugehen, indem sehr viel Zeit und Raum für das Freispiel geboten wird. Durch die ständige Anwesenheit der pädagogischen Fachkräfte können die Kinder bei Bedarf immer wieder zu ihrem sicheren Hafen zurückkehren und sich den benötigten Trost und die Nähe abholen.

4.1.4 Teilöffnung

Wir verstehen uns als teiloffene Einrichtung. Dies bedeutet für uns, dass die Kinder festen Gruppen zugeordnet sind, aber zu gewissen Zeiten des Tages frei entscheiden können, wo sie spielen möchten.

Während der Morgenkreis und die Mittagszeit für gewöhnlich in den Stammgruppen stattfinden, ist der Rest des Tages frei wählbar. Alle Kinder haben demnach die Möglichkeit, in den beiden Gruppenräumen des Kindergartens, im Atelier, im Bauraum, im Garten oder in der Turnhalle zu spielen. Je nachdem, welche Räume geöffnet sind. Hierdurch erhalten sie die Möglichkeit, das Material des gesamten Kindergartens zu nutzen.

Teilöffnung bedeutet nun allerdings nicht, dass die Kinder innerhalb kürzester Zeit zwischen den Räumen hin und her switchen. Vielmehr sollen sie sich bewusst entscheiden, was ihr momentanes Bedürfnis ist und dementsprechend an den Angeboten teilnehmen. Hierdurch wird das Kind als kompetenter Gestalter seiner Entwicklung wertgeschätzt und seine Bedürfnisse und Interessen in den Mittelpunkt gestellt. Zudem wird es in seiner Eigenwahrnehmung und -verantwortung bestärkt. Es erfährt Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit. Außerdem kann es seine Spielpartner frei wählen. Sie lernen also bei uns, eigene Entscheidungen zu treffen und dass ihre Bedürfnisse wahr- und ernstgenommen werden.

Neben der Freispielzeit ist auch unser Mittagessen gruppenübergreifend, sodass die Kindergartenkinder frei wählen können, mit wem sie essen möchten. Da das Frühstück ebenfalls während der Freispielzeit gleitend stattfindet, können die Kinder auch hier entscheiden, in welcher Gruppe und mit wem sie frühstücken möchten.

Ein weiterer positiver Nebeneffekt besteht darin, dass die Kinder das gesamte Personal kennenlernen und somit in Vertretungszeiten trotzdem Sicherheit haben.

4.2 Angebotsstruktur

Im Folgenden möchten wir euch die Angebotsstruktur in unserem Haus kurz vorstellen

4.2.1 Allgemeines zu den Angeboten in der Krippe

Die Angebotsstruktur in der Krippe ist überwiegend an den aktuellen Bedürfnissen der Kinder orientiert. Fest integrierte Angebote werden bewusst vermieden, um den Kindern in ihrem Alltag gerecht werden zu können. Zwar finden unsere Kleinen täglich einen strukturierten Tagesablauf mit Ritualen vor, an dem sie sich orientieren können. Die Inhalte sind aber bis auf den Morgenkreis mit anschließendem Frühstück je nach Tagesform der Kinder variabel.

Schwerpunkt unserer Arbeit in der Krippe ist die Beobachtung der Kinder, um so einen bedürfnisorientierten Alltag zu sichern. Partizipation wird auch in der Krippe ganz großgeschrieben. Die Kinder werden dort abgeholt, wo sie entwicklungsbedingt stehen.

4.2.2 Allgemeines zu den Angeboten im Kindergarten

Unsere pädagogische Grundhaltung und unser Bild vom Kind lassen darauf schließen, dass wir die Angebotsstruktur in unserer Einrichtung im Kindergarten übersichtlich halten wollen. Wir legen Wert darauf, genügend Spielraum für spontane Angebote zu lassen, die wir aufgrund der aktuellen Bedürfnisse der Kinder festmachen.

4.2.3 Frühstück

Das Frühstück für die Kinder beinhaltet mehr pädagogische Aspekte als es auf den ersten Blick vermuten lässt. So finden wir gleich einige Aspekte aus dem Bildungs- und Erziehungsplan wieder.

Die Kinder können partizipativ tätig werden, indem sie selbst entscheiden, wann, mit wem und wie häufig sie frühstücken. Außerdem entscheiden sie selbst, welche Speisen sie vom abwechslungsreichen Buffet wählen und können auch selbst streichen.

Gleichzeitig wollen wir die Kinder an Neues heranzuführen, in dem wir von Zeit zu Zeit Lebensmittel wählen, die vielen Kindern noch nicht bekannt sind. So gibt es beispielsweise auch mal Lachs, Oliven oder Fetakäse zum Frühstück. Dadurch werden neben der Geschmackserweiterung auch die unterschiedlichen kulturellen Essgewohnheiten kennengelernt.

Das gleitende Frühstück ermöglicht es den Kindern, sich selbst wahrzunehmen. Sie müssen auch während dem Spiel auf ihren Körper hören und wahrnehmen, wann sie Hunger haben. Gleichzeitig sollen sie sich aber auch darauf konzentrieren, wie sich das anfühlt, wenn eine Sättigung erreicht ist. Der Teller muss nicht leer gegessen werden, die Kinder sollen aufhören zu essen, wenn ihnen ihr Körper signalisiert, dass es reicht. Allerdings werden die Kinder dazu angehalten, sich kleinere Portionen zu nehmen und dafür öfter, anstatt Essen wegzuschmeißen. Hierdurch lernen die Kinder immer besser ihr eigenes Hungergefühl einzuschätzen und sich entsprechende Portionen zu nehmen. Insgesamt sind wir zum einen in der Gesundheitserziehung aktiv, da die Kinder einen Bezug zu ihrem Körper (Hungergefühl, Sättigung) erhalten. Gleichzeitig lernen sie ihre Umwelt besser zu achten, indem sie versuchen, das Wegwerfen von Lebensmitteln zu vermeiden. Letzteres merken die Kinder beim Aufräumen ihres Platzes.

Zudem werden die Kinder beim Frühstück täglich im sozialen und kommunikativen Bereich gefordert. So sind sie dazu angehalten, Tischgespräche eigenständig zu führen und sich ihre Gesprächspartner selbst zu wählen. Immer mal wieder kommt es zu kleinen „Konflikten“ an den Tischen, die die Kinder

selbst zu lösen lernen (z.B. „Kannst du bitte deinen Teller etwas zur Seite nehmen, ich habe zu wenig Platz.“, „Kannst du aufhören so laut zu sein, ich kann gar nicht hören, was XY mir sagen möchte“ etc.).

Abschließend ist zu unserer Frühstückssituation zu sagen, dass die Kinder zwar in ihrer Selbständigkeit gefördert werden sollen und das Frühstück ein „Selbstläufer“ unter den Kindern sein soll, allerdings ist während der kompletten Frühstückszeit eine pädagogische Fachkraft am Esstisch. Das heißt, die Kinder haben immer einen erwachsenen Ansprechpartner, der unterstützend zur Seite steht. Das Essen wird zudem regelmäßig frisch nachgelegt, sodass Spätesser kein Frühstück vorfinden müssen, das bereits seit mehreren Stunden liegt. Auch hier werden die Kinder dazu angehalten, sich an den Erwachsenen zu wenden, wenn eine Speise ausgegangen ist. Außerdem werden die Kinder immer wieder an das Frühstück erinnert.

4.2.4 Freispiel

Das Freispiel nimmt für uns einen hohen Stellenwert ein, denn spielen birgt mehr Bildung, als auf den ersten Blick zu vermuten ist. Wir erkennen das freie Spiel als sehr wichtig für die emotionale und soziale Entwicklung an.

Spiele fördern laut Hopffgarten (2016):

- Die Teamfähigkeit
- Die Hilfsbereitschaft
- Die sprachliche Entwicklung
- Die Problemlösefähigkeit (z.B. beim Bauen mit Bauklötzen, bei der Lösung von Konflikten)
- Das kontrafaktische Denken („Was wäre, wenn...“, z.B. bei Rollenspielen)
- Die Selbstregulation (Impulse und Emotionen wahrnehmen und kontrollieren)
- Das Nervenzellwachstum
- Die Sozialkompetenz (Konfliktlösefähigkeit)
- Die Ausdrucksweise (Sprache zwischen Gleichaltrigen unterscheidet sich von der Sprache gegenüber Erwachsenen)
- Die Angstreduktion (Abbau von Angst und Stress)
- Den Umgang mit Konflikten
- Die mathematische Fähigkeit (z.B. durch Bauen mit Bauklötzen)
- Die Aufmerksamkeit
- Die Gelassenheit

Diese Aspekte zeigen die Prägnanz des Freispiels für jeden Einzelnen. Zeitgleich soll dies nun nicht bedeuten, dass neben dem Freispiel keine pädagogischen Angebote stattfinden.

4.2.5 Bewegung und Entspannung

Im Kindergartenjahr 2014/2015 nahm das Team an der Fortbildung der Stadt Nürnberg „Bewegte Kitas“ teil. Daraus entwickelte sich unser Bewegungskonzept nach Hengstenberg (Kindergarten) und Pikler (Krippe).

Mittlerweile finden regelmäßig Kleingruppen zum Hengstenberg-Turnen statt und auch die Krippenkinder turnen nach Pikler. Dabei steht als wesentliches Merkmal der kindlichen Entwicklung die Selbständigkeit im Vordergrund. Diese sehen Pikler und Hengstenberg als Grundlage für eine gesunde

Entfaltung der Persönlichkeit. Die Angebote finden unter dieser Maxime statt: Achtung vor der Eigeninitiative des Kindes.

Die Kinder turnen selbständig mit den ihnen zur Verfügung gestellten (Holz-) Materialien, suchen sich ihren Schwierigkeitsgrad und Parcours jedes Mal aufs Neue aus und bauen ihn nach ihren Bedürfnissen. Dabei lernen sie, was sie sich zutrauen können, gehen manchmal aber auch über ihre Grenzen hinaus. Die Kinder werden so in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt und die Selbstwahrnehmung wird zunehmend verbessert. Da die Kinder barfuß turnen, haben sie von vornherein ein besseres Gefühl für sich selbst und die Materialien. Sie lernen schnell die eigenen Fähigkeiten kennen und gewinnen ein Vertrauen in die eigene Geschicklichkeit. Dies gründet unter anderem darin, dass beim Hengstenbergturnen keine Matten untergelegt werden, weshalb eine wichtige Regel darin besteht, nur das zu tun, was man sich selbst zutraut und sich und anderen Zeit lassen. Da sich die Kinder selbst auswählen, mit wem sie ihre Bewegungsidee in Aktion umsetzen, müssen sie sich gegenseitig austauschen. SO wird ganz nebenbei auch die Kommunikation gefördert.

Neben dem Turnen nach Hengstenberg/Pikler gibt es auch das freie Turnen und angeleitete Bewegungsangebote. Beim freien Turnen können, je nach Bedürfnissen der Kinder, verschiedene Materialien genutzt werden. Beispielsweise Rollbretter, Softbausteine, Hula-Hoop-Reifen, Seile und die Kletterwand.

Da auch Entspannung einen wichtigen Bestandteil der gesunden Entwicklung darstellt, gibt es regelmäßige Yoga-Stunden mit einer wechselnden Kleingruppe von Kindern.

4.2.6 Sprachförderung

Seit April 2017 gibt es in unserem Haus eine Fachkraft für Sprache, die uns mit 19,5 Wochenstunden unterstützt und einen wichtigen Teil unseres Teams darstellt.

Ihre Schwerpunkte sind:

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Kinder erlernen Sprache in anregungsreichen Situationen aus ihrer Lebens- und Erfahrungswelt. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung orientiert sich an den individuellen Kompetenzen und Interessen der Kinder und unterstützt die natürliche Sprachentwicklung. Der gesamte Kita-Alltag wird genutzt, um die Kinder in ihrer Sprachentwicklung anzuregen und zu fördern.

Inklusive Pädagogik

Eine inklusive Pädagogik ermutigt Kinder und Erwachsene, Vorurteile, Diskriminierung und Benachteiligung kritisch zu hinterfragen sowie eigene Gedanken und Gefühle zu artikulieren. Dies bedeutet, sowohl den Gemeinsamkeiten und Stärken von Kindern Aufmerksamkeit zu schenken als auch Vielfalt zu thematisieren und wertzuschätzen.

Zusammenarbeit mit Familien

Eine vertrauensvolle und willkommen heißende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Familien ist notwendig, um Kinder ganzheitlich in ihrer Sprachentwicklung zu begleiten. Denn Sprachbildung findet zuerst durch Eltern und zu Hause statt. Die

Sprach-Kitas beraten die Eltern, wie sie auch zu Hause ein sprachanregendes Umfeld schaffen können.

4.2.7 Philosophieren

Wöchentlich können die Kinder in Kleingruppen an unserem Angebot „Philosophieren“ teilnehmen. Dabei können sie sich zu bestimmten Themen austauschen, wie z.B. Freundschaft, die Frage nach dem Warum, (Un-)Gerechtigkeit, Verlust und Tod, Wünsche und Träume, Geheimnisse etc. Die Themen orientieren sich an den aktuellen Interessen der Kinder, die diese äußern oder die die Fachkraft aufgrund ihrer Beobachtungen feststellt.

Das Philosophieren ist für jedes interessierte Kind zugänglich. Der Erwachsene ist dabei nur Moderator. Jedes Kind kann seine Meinung frei äußern oder auch nur zuhören. Da es beim Philosophieren kein richtig oder falsch gibt, ist die Motivation der Kinder sehr hoch. Jede Meinung wird wertgeschätzt und nicht bewertet.

Beim Philosophieren wird zum einen die Sprachkompetenz der Kinder gefördert. Zum anderen lernen sie, ihre Gefühle zu benennen und neue Gefühle kennenzulernen. Ebenfalls wird die Empathiefähigkeit gefördert, da sich die Kinder mit den Gedanken anderer befassen. Hierbei wird zudem die soziale Kompetenz gefördert, da sie lernen, dass es unterschiedliche Meinungen und Ansichten gibt, die alle wichtig sind. Somit trägt das Philosophieren auch maßgeblich zur Wertevermittlung bei. Einfache, mit den Kindern gemeinsam erstellte Gesprächsregeln strukturieren das Angebot.

Neben dem Philosophieren als Kleingruppenangebot, trägt unsere philosophische und offene Haltung dazu bei, dass auch im Alltag immer wieder philosophische Gespräche auftauchen. Wir sehen uns nicht als allwissend an und sind offen für die Überlegungen und Meinungen der Kinder. So können beispielsweise Gespräche am Frühstückstisch umfassend und philosophisch sein. Immer wieder stellen wir hierbei offene Rückfragen, die die Kinder und auch uns zum Nachdenken anregen.

4.2.8 Spontane Angebote

Neben den fest integrierten Angeboten gibt es regelmäßige spontane Angebote, die je nach Bedarfslage der Kinder und personellen Gegebenheiten stattfinden. Dazu zählen z.B. Basteln, Puppentheater, Bilderbuchbetrachtungen etc.

4.2.9 Projekte

Wir integrieren Projekte im Sinne von Projektwochen in unseren Kita-Alltag. Diese Projektwochen werden von unseren pädagogischen Fachkräften vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. Die Themen sind, wie der Rest unserer Angebotsstruktur, bedürfnisorientiert. Beispielsweise haben wir bereits Projekte zu den Themen „Dschungel“, „Märchen“ und „Weltall“ durchgeführt. Die Projektwochen bestehen aus Angeboten, die alle Bildungsbereiche abdecken. Es werden passend zum jeweiligen Thema Morgenkreise durchgeführt, Bilderbücher betrachtet, Bewegungsstunden erarbeitet, experimentiert, gebacken und philosophiert. Dabei werden die einzelnen Themen schrittweise immer weiter ausgebaut, sodass am Schluss ein großes Ganzes entsteht. Durch den strukturellen und abwechslungsreichen Aufbau sind die Kinder durchweg motiviert, interessiert und erweitern neben ihrem Wissen auch ihre Kompetenzen.

Daneben halten wir unsere Augen offen für mögliche größere Projekte, die wir von außerhalb bezuschusst bekommen. Auch unser Träger unterstützt uns dabei und sorgt für weitere verbandsübergreifende Projekte.

4.2.10 Ausflüge und Feste

Im Kindergartenjahr gibt es immer wiederkehrende Feste und Ausflüge, die den Alltag noch ein Stück schöner machen. Neben den Geburtstagen der einzelnen Kinder, wird gemeinsam Ostern und Weihnachten (ohne religiösen Hintergrund) gefeiert. Außerdem findet jedes Jahr die Vorschulverabschiedung statt, in der wir den Eintritt in die Schule gebührend feiern.

Einmal im Monat gehen wir mit den Kindern in die Bibliothek. Abwechselnd dürfen die Minis, die Midis und die Großen am Ausflug teilnehmen. Die Bibliothekarin stellt uns dort ein Buch mithilfe eines Bilderbuchtheaters vor. Anschließend leihen wir uns gemeinsam Bücher für den Kindergarten aus, die wir beim nächsten Besuch wieder abgeben. Weitere Ausflüge sind z.B. der Besuch im Planetarium und ins Theater.

4.2.11 Portfolio

In der Krippe gestalten hauptsächlich die Fachkräfte die Portfolios für die Kinder. Dies ist eine eigene Mappe für jedes Kind, in der besondere Meilensteine, Erlebnisse und Bilder festgehalten werden. Im Kindergarten gestalten die Kinder eigenständig mit Unterstützung der Erwachsenen ihre Portfolios, zu denen sie freien Zugang haben. Die Portfolios geben den Kindern Orientierung und den Eltern einen Einblick in den KiTa-Alltag. Außerdem dienen sie als Sprachanlässe. Immer wieder sitzen Kinder gemeinsam über ihren Ordnern und unterhalten sich über die Bilder, die zu sehen sind. Auch während der Erstellung neuer Portfolio-Seiten kommt es zu ausführlichen Gesprächen, die sowohl zwischen Fachkräften und Kindern als auch zwischen den Kindern untereinander stattfinden.

5 Eingewöhnungskonzept

Unsere Eingewöhnung gestalten wir sowohl in der Krippe als auch im Kindergarten individuell und behutsam. Wir orientieren uns dabei an dem Tempo des Kindes. Eine zeitliche Begrenzung findet nicht statt.

Allem voran geht ein Tag der offenen Tür, an dem sich die Eltern, Kinder und Fachkräfte gegenseitig kennenlernen und die Eltern die Einrichtung sehen. Nach der Vertragsunterzeichnung folgt ein Erstgespräch mit den Eltern, das dazu dient, einen Einblick über den pädagogischen Alltag, das pädagogische Konzept und vor allem über die Eingewöhnung zu geben. Im Anschluss erhalten die Eltern eine Willkommensmappe, in der noch einmal alle wichtigen Informationen und eine Materialliste gesammelt sind. Im Vorfeld der eigentlichen Eingewöhnung ca. ab Juni/Juli können die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern an bestimmten Tagen zum „Schnuppern“ vorbeikommen.

Die Kinder kommen die ersten Tage gemeinsam mit den Eltern in die Einrichtung und verbringen dort eine kurze Zeit zusammen. Eine Trennung findet erst dann statt, wenn sich die Eltern und pädagogischen Fachkräfte einig sind, dass ein Trennungsversuch angebracht ist. Dies kann bereits nach zwei bis drei Tagen der Fall sein, kann sich aber auch ein bis zwei Wochen hinziehen. Der erste Trennungsversuch bezieht sich auf einen zeitlichen Rahmen von ca. 15-30 Minuten und wird in den darauffolgenden Tagen immer weiter ausgedehnt.

Uns ist wichtig, die Kinder bereits in dieser Phase des Kita-Alltags individuell abzufangen, sie in ihrer Individualität kennenzulernen und sie dort abzuholen, wo sie stehen. Deshalb ist uns der intensive Austausch mit den Eltern ein besonderes Anliegen, um das Tempo des Kindes optimal bestimmen zu können.

5.1 Eingewöhnung in der Krippe

Die Eingewöhnung in der Krippe findet elternbegleitend und bedürfnisorientiert statt. Eine Bezugsperson ist zu Beginn der Eingewöhnung vor Ort. Es wird dabei darauf geachtet, dass die Bezugsperson während der gesamten Eingewöhnung nicht wechselt, um dem Kind Sicherheit und Stabilität zu bieten. Die Bezugsperson nimmt während der Eingewöhnung eine passive Rolle ein. Sie dient als „sicherer Hafen“, zu dem das Kind immer wieder zurückkehren kann.

Ziel der Eingewöhnung ist, dass die Bezugserzieher*in zur sicheren Basis des Kindes wird und eine vertrauensvolle Beziehung zu dem Kind aufbaut.

In den ersten Tagen kommt die Bezugsperson mit dem Kind in die Krippe. Sie bleibt die ganze Zeit über im Raum, ist also als „sicherer Hafen“ anwesend. Die Bezugserzieher*in sucht den Kontakt zum Kind. Wichtig ist, dass die Bezugsperson dem Kind Sicherheit und Zustimmung vermittelt. Wenn das Kind eine Bindung zur Bezugserzieher*in aufgebaut hat, kann nach Absprache die erste Trennung stattfinden. Der Zeitpunkt hierfür variiert.

Die Dauer der ersten Trennung wird individuell an das Kind angepasst, ist zu Beginn aber erst nur kurz. Wichtig ist, dass sich die Bezugsperson bewusst verabschiedet und bei der Rückkehr in den Gruppenraum das Kind bewusst begrüßt.

Je nachdem, wie die erste Trennung verlief, wird das weitere Vorgehen festgelegt. Im Normalfall wird die Dauer der Trennung stetig, aber langsam erhöht, sodass das Kind Schritt für Schritt eingewöhnt wird.

5.2 Eingewöhnung im Kindergarten

Mit der Eingewöhnung im Kindergarten beginnt für die Kinder ein neuer Lebensabschnitt mit vielen neuen Anforderungen in einer unbekannten Umgebung. Das vertraute Zuhause wird verlassen und neue Herausforderungen müssen gemeistert werden:

- Die Erziehungsberechtigten stehen für eine feste Zeit des Tages nicht mehr unmittelbar zur Verfügung
- Vertrauen zu einer neuen Bezugsperson muss aufgebaut werden, die aber gleichzeitig auch für andere Kinder da sein muss
- Beziehungen zu anderen Kindern sollen entwickelt werden
- Neue Regeln müssen erlernt und verinnerlicht werden, z.B. dass Spielzeug nicht einem Einzelnen gehört, sondern allen Kindern zeitgleich
- Ein neuer Tagesrhythmus

Kinder müssen einerseits diese neuen Herausforderungen meistern, aber sie werden auch neue Kontakte knüpfen, neue Kompetenzen erwerben und viele schöne Erlebnisse sammeln.

Gerade in den ersten Wochen sind bei all dem Neuen für Kinder die Überschaubarkeit der Situation und die Rahmenbedingungen wichtige Voraussetzungen für eine gute Eingewöhnung. Dazu gehört z.B. die Erfahrung von Regelmäßigkeit beim Bringen und Abholen.

Auch wenn bei der Eingewöhnung die Kinder im Mittelpunkt stehen, sind wir uns dessen bewusst, dass auch für die Erziehungsberechtigten der Übertritt des eigenen Kindes in den Kindergarten etwas Besonderes ist. Auch sie stehen Veränderungen und neuen Anforderungen gegenüber.

Zwar steht Ihr Kind im Mittelpunkt des Geschehens, aber auch für Sie ist der Eintritt Ihres Kindes in den Kindergarten etwas ganz Besonderes. Auch auf Sie kommen Veränderungen und neue Anforderungen zu. Wir sind uns dessen bewusst und unterstützen die Eltern so gut wir können, um auch ihnen Sicherheit bieten zu können. Denn ohne, dass sich Eltern sicher und wohl fühlen, können sich auch die Kinder nicht sicher und wohl fühlen.

Ablauf der Eingewöhnung (angelehnt an das Berliner Modell)

Die Eingewöhnung findet in unserem Haus elternbegleitet statt und kann in der Regel einige Wochen dauern. Das Eingewöhnungstempo wird unter anderem von der individuellen Persönlichkeit des Kindes beeinflusst. Uns ist es wichtig, jedem Kind einen schönen Start zu gewährleisten und es nicht zu überfordern, deswegen werden wir uns an sein Tempo anpassen.

Das Eingewöhnungsmodell:

- 1. Tag: Bezugsperson bleibt ca. 1 Stunde mit dem Kind in der Einrichtung
- 2. Tag: Bezugsperson bleibt ca. 1-2 Stunden mit dem Kind in der Einrichtung.
- 3. Und 4. Tag: langsamer Trennungsversuch für ca. 30 Minuten. Die Bezugsperson verlässt den Kindergarten/die Gruppe.

Da jedes Kind einen anderen Ablösungsprozess hat, werden wir individuell vorgehen. Das heißt eine Trennung muss nicht zwingend am dritten Tag stattfinden.

Die Rolle der Bezugsperson:

Die Rolle der Bezugsperson in der Eingewöhnung ist eher passiv, dies bedeutet weniger/ gar nicht mit dem Kind zu spielen. So hat die pädagogische Fachkraft die Möglichkeit mit dem Kind in Kontakt zu treten und eine gute Vertrauensbasis zu schaffen.

Nach Beendigung der Eingewöhnung bieten wir allen Eltern ein Reflexionsgespräch über die Eingewöhnung an und gehen in den gemeinsamen Austausch. Der gegenseitige Austausch findet selbstverständlich auch während der Eingewöhnung intensiv statt, sodass sich alle Beteiligten sicher, wohl und gut informiert fühlen.

5.3 Übergang von der Krippe in den Kindergarten

Den hausinternen Übergang von der Krippe in den Kindergarten beginnen wir bereits ab April/Mai des jeweiligen Kita-Jahres. Eine pädagogische Fachkraft aus der Krippe besucht an ausgewählten Tagen ca. eine Stunde gemeinsam mit den großen Krippenkindern den Kindergarten. So können sie sich langsam an die neue Situation gewöhnen und werden behutsam an den Kindergartenalltag herangeführt. Die Eltern werden durch einen intensiven Austausch involviert, müssen sich aber trotzdem für die Eingewöhnung im Kindergarten Zeit einplanen.

Die Eingewöhnung findet zwar hausintern statt, allerdings sollen die Kinder in der ersten Woche nicht ihre volle Buchungszeit im Kindergarten verbringen, da auch sie ein Recht auf eine sanfte Eingewöhnung haben.

Der Übergang aus einer externen Krippe in unseren Kindergarten gestaltet sich wie im Punkt 4.2.13 beschrieben.

5.4 Vorbereitung auf die Schule

Für uns ist Vorschule nicht das wöchentliche Zusammentreffen der Vorschüler, bei dem Arbeitsblätter ausgefüllt werden o.ä. Vielmehr findet Vorschule täglich sowohl mit der ganzen Gruppe als auch immer wieder in Kleingruppen statt. Sodass die Kinder von Beginn ihrer Kindergartenzeit ganzheitlich auf die Schule vorbereitet werden. Um dies zu ermöglichen ist unser Spielmaterial bewusst so gewählt, dass bereits viele Fähigkeiten geschult werden.

Ziel unserer Vorschularbeit ist die Förderung der Kinder in den folgenden Lernbereichen: Motorik, Wahrnehmung, soziale Kompetenz (zuhören, ausreden lassen, Kompromisse finden, Konflikte lösen), Sprache, Mathematik und Erschließung der Lebenswelt. Die Kinder sollen lernen, auch bei schweren Aufgaben nicht aufzugeben, sondern nach einer Lösung zu suchen. Außerdem sollen sie lernen mit Enttäuschungen umzugehen (z.B. bei einem Spiel zu verlieren).

Im Laufe des Tages stehen die Kinder immer wieder vor Aufgaben, die bestimmte Fähigkeiten von ihnen abverlangen und bestimmte Kompetenzen und Lernbereiche fördern. Beim Frühstück werden lebenspraktische Tätigkeiten schrittweise erlernt (z.B. Brot schmieren), auch soziale Kompetenzen werden hierbei gefördert. Im Morgenkreis werden u.a. mathematische Fähigkeiten (z.B. beim Zählen der Kinder), soziale Kompetenzen (zuhören, ausreden lassen), kognitive Fähigkeiten (merken etc.) und die Frustrationstoleranz (z.B. mal nicht zählen dürfen...) gefördert. Die Kinder versuchen sich selbstständig an- und auszuziehen, wenn wir in den Garten gehen. Hierbei werden lebenspraktische Tätigkeiten erlernt. Die großen Kinder helfen anschließend den Kleinen beim Anziehen, wodurch die soziale Kompetenz (aufeinander achtgeben, helfen...) und die Motorik gefördert werden. Auch im Freispiel werden soziale Kompetenzen, Konfliktfähigkeit und die Frustrationstoleranz gestärkt. Nach und nach lernen die Kinder Konflikte selbstständig zu lösen und bei Bedarf andere um Hilfe zu bitten.

Die Kinder haben bei uns die Möglichkeit beim Vorbereiten des Vespers zu helfen. Hierbei lernen sie ebenfalls lebenspraktische Tätigkeiten (z.B. schneiden und schmieren) und den Umgang mit Lebensmitteln kennen. Bei Ausflügen lernen die Kinder Verkehrsregeln und Rücksichtnahme (z.B. nicht zu zügig gehen, damit auch die kleineren Kinder mitkommen). All diese Aspekte sind wichtig in Bezug auf die Schulfähigkeit und werden mit Beginn des Kindergartens gelernt und gefördert.

Unsere Vorschüler erhalten trotz allem in ihrem letzten Kindergartenjahr noch einmal besondere Aufmerksamkeit. In der Mittagszeit dürfen sie, wenn sie das möchten, Vorschulaufgaben machen. Diese werden im Gruppenraum bearbeitet, sodass auch jüngere interessierte Kinder daran teilnehmen können. Zudem haben wir spezielle Vorschüler-Spiele z.B. das Wabene-Spiel, bei dem die Kinder einzelne Bildkarten zuordnen müssen (Bsp. Reime, Präpositionen, Gegenteile, Oberbegriffe...). Auch der LÜK-Kasten ist ein fester Bestandteil, den die Kinder auf Nachfrage jederzeit nutzen können. Wir versuchen immer wieder in altershomogenen Kleingruppen Gesprächskreise, Ausflüge, Angebote etc. umzusetzen, sodass auch die Kleinen, die Mittleren und die Großen einmal für sich sind.

Wir haben uns bewusst dafür entschieden, nicht jede Woche Arbeitsblätter mit den Kindern zu bearbeiten, da für uns Partizipation enorm wichtig ist. Die Kinder dürfen bei uns mit- und selbstentscheiden. Außerdem sind in Bezug auf die Schulfähigkeit andere Aspekte (z.B. soziale Kompetenz, Ausdauer und Emotionalität) bedeutungsvoller. Auch ohne das Erledigen von Arbeitsblättern können die Kinder bei uns wichtige Aspekte im Hinblick auf die Schulreife erlernen wie z.B. die Stifthaltung, den Umgang mit Kleber, Spitzer und Radiergummi. Dies und vieles mehr lernen sie im täglichen Gesche-

hen und entwickeln ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter, da die Kinder bei uns jederzeit freien Zugang zu Stiften, Scheren, Kleber, Radiergummi etc. haben.

Vielmehr möchten wir den Kindern lebenspraktische Fähigkeiten vermitteln, mit ihnen einzelne Themen besprechen und sie spielerisch auf die Schule vorbereiten. Um unsere Ziele zu erreichen, bedienen wir uns verschiedener Methoden. Einige werden in den folgenden Stichpunkten erläutert.

- Dialogische Bilderbuchbetrachtung mit anschließender Besprechung und Bearbeitung (Schriftsprache kennenlernen, genaues Hinhören/Zuhören, Ausreden lassen, Kreativität, Fantasie, Verknüpfung zwischen eigenem Leben/eigenen Erlebnissen und dem Inhalt der Geschichte erkennen, Konzentration...)
- Brettspiele spielen (Frustrationstoleranz, Geduld, mathematische Fähigkeiten...)
- LÜK
- Wabene
- Musikkreise (Rhythmik...)
- Gesprächskreise (sich ausdrücken, zuhören, ausreden lassen, Verknüpfungen herstellen, beim Thema bleiben...)
- Themen besprechen, aufarbeiten, wenn möglich mit anschließendem Ausflug/Projekt (z.B. Thema Weltall Sterne, Ausflug: Planetarium; Tiere im Winter → Futterstelle für Eichhörnchen, Vögel), (Wissen erweitern, Neues lernen, Verkehrserziehung, soziale Kompetenz)
- Highlight: die Polizei kommt vorbei, Probestunde in der Schule, Projekt „gemeinsam leichter starten“

Ergänzt wird unsere Vorschularbeit durch den „Deutschkurs 240“, der in Kooperation mit der Uhlandschule in unserem Haus stattfinden kann. Hierdurch können wir die sprachliche Bildung der Kinder mit besonderem Förderbedarf gut auffangen und unterstützen.

5.5 Übergang vom Kindergarten in die Schule

Da wir mit den Sprengelschulen vernetzt sind, können die Vorschulkinder in ihrer zukünftigen Schule mit uns zusammen an einem Schul-Schnuppertag teilnehmen. Dazu werden wir von den Schulen eingeladen und nehmen das Angebot jährlich wahr.

Außerdem machen wir an dem Projekt „gemeinsam leichter starten“ in Kooperation mit der Uhlandschule mit. Dieses Projekt findet mit einer Lehrkraft der Uhlandschule, einer pädagogischen Fachkraft und allen Vorschulkindern mit ihren Eltern statt. Die Kinder erlangen dabei einen spielerischen Zugang mit der Schule. Hierdurch besteht die Möglichkeit, das Schulhaus langsam kennenzulernen, um Sicherheit zu schaffen.

Zudem gestalten wir jedes Jahr eine Vorschulverabschiedung. Dabei überlegen wir uns ein besonderes Programm nur für die Vorschulkinder, bei dem wir sie gebührend aus dem Kindergartenleben verabschieden und ihnen alles Gute für ihre Schulzeit wünschen.

Auch die Schultüte darf natürlich nicht fehlen. Diese basteln wir in einer Eltern-Kind-Aktion gemeinsam mit den Vorschülern und ihren Eltern. Das Schultütenbasteln findet immer außerhalb unserer Öffnungszeiten statt, sodass nur die Vorschüler im Mittelpunkt stehen.

6 Sexualpädagogisches Konzept

Im Folgenden soll das sexualpädagogische Konzept vorgestellt werden, dass unseren Umgang mit und Verständnis von kindlicher Sexualität und Doktorspielen umfasst. Außerdem wird das Vorgehen bei kindlichen Übergriffen und die Kooperation mit den Eltern beschrieben.

Das Konzept bietet Fachwissen und Handlungssicherheit für alle pädagogischen Mitarbeiter*innen. Zudem ermöglicht es Transparenz den Eltern gegenüber. Allen voran dient es aber dem Schutz der Kinder. Nicht nur dem Schutz vor sexuellen Übergriffen, sondern auch dem Schutz, die psychosexuelle Entwicklung nicht negativ zu beeinflussen (z.B. durch Verbote kindlicher Sexualität etc.).

6.1 Definition kindliche Sexualität

„Sexualität wird meist mit Sex gleichgesetzt, aber Sex ist etwas anderes als die umgangssprachliche Abkürzung für Sexualität. Sex ist die Sexualität, die Erwachsene miteinander machen“ (MBJS 2006). Doch sie ist nicht nur den Erwachsenen vorbehalten. Vielmehr durchzieht Sexualität in unterschiedlichen Formen – abhängig vom Entwicklungsstand und Alter – das gesamte Leben, denn der Mensch ist von Geburt an ein sexuelles Wesen. Die sexuelle Entwicklung beginnt bereits im Mutterleib (Ribeiro o.D.) und stellt einen Teil der Persönlichkeitsentwicklung dar (MBJS 2006).

Kindliche Sexualität muss klar von Erwachsenensexualität unterschieden werden. Während die Erwachsenensexualität auf Erregung und Befriedigung zielt, kann die kindliche Sexualität als egozentrisch bezeichnet werden. Es geht ihnen um die eigenen angenehmen Körpergefühle und Körperlust. Nicht im Sinne des Genitalbereichs, sondern im Hinblick auf die ausgelösten Gefühle. So stellt das gemeinsame Kuscheln beispielsweise keinen Liebesbeweis dar, sondern wird von den Kindern eingefordert, da sie selbst positive Gefühle damit in Verbindung bringen (Nitschke o.D.; Ribeiro o.D.).

Kindliche Sexualität steht eng in Verbindung mit Sinneserfahrungen und Entdeckung – des eigenen Körpers und der Welt. Sie ist spielerisch, spontan und gegenwartsbezogen (Ribeiro o.D.). Der Fokus liegt dabei nicht auf den Genitalien, wenngleich diese auch einbezogen werden (MBJS 2006). Außerdem haben Kinder bei der Untersuchung des eigenen oder fremden Körpers keine Hintergedanken (Ribeiro o.D.).

Die psychosexuelle Entwicklung kann dabei in drei aufeinanderfolgende Phasen unterteilt werden – orale Phase, anale Phase und phallische Phase. Die orale Phase beginnt bereits mit der Geburt. Sie beinhaltet die Lustgefühle, die durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die Mundregion entstehen (Daumen lutschen, saugen). Die anale Phase beginnt mit ca. zwei oder drei Jahren. In diesem Alter lernen Kinder zunehmend ihren Schließmuskel zu kontrollieren. Die Körperrauscheidungen gewinnen thematisch an Interesse. Materialien, die ihnen ähnlich sind, werden gerne als Sinneserfahrung genutzt (kneten etc.). Außerdem entdecken sie ihren eigenen Körper und zeigen Interesse an den Körpern anderer. Im Zuge der phallischen Phase (drei bis fünf Jahre) entwickeln Kinder vorerst heterosexuelle Vorlieben in Bezug auf ihre Elternteile. So bevorzugen Mädchen den Vater und Jungen die Mutter. Zeitgleich entstehen Gefühle der Eifersucht gegenüber dem anderen Elternteil. Das Interesse an Genitalien wächst, der eigene Körper und die der anderen Kinder werden untersucht. Zeitgleich entwickelt sich das Schamgefühl (Kägi o.D.; Kessler 2017: 151). Auch Selbststimulation kann im Alter zwischen vier und fünf Jahren auftreten. Diese dient dem Wohlbefinden, der Entspannung und der Beruhigung (Ribeiro o.D.). Im Grundschulalter sinkt das Interesse am anderen Geschlecht, teilweise wird ihm sogar Abwertung entgegengebracht (Kessler 2017:151).

6.2 Sexualerziehung und pädagogische Ziele

Kindliche Sexualität ist also normal und wichtig für die Entwicklung der sexuellen Identität, die bereits im Säuglingsalter beginnt. Aus diesem Grund bedarf kindliche Sexualität einer angemessenen Begleitung, die sie als normal betrachtet (MBS 2006).

„Konkret heißt das: Den Körpererfahrungen einen breiten Raum im Alltag zu geben, sexuelle Aktivitäten nicht zu tabuisieren, zu verbieten oder gar zu bestrafen, aber darauf zu achten, dass sich die kindliche Sexualität ohne Gewalt und Grenzverletzungen durch andere Kinder oder Erwachsene entwickeln kann“ (MBS 2006).

Sexualerziehung beinhaltet für uns:

- Kindern Orientierung und Antworten auf ihre Fragen geben
- Kinder ermutigen, in einem geschützten Rahmen ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse non-verbal und verbal auszudrücken
- Kinder ermutigen, die eigenen Grenzen jederzeit aufzuzeigen, sodass sie lernen, die eigenen als auch die Grenzen anderer zu erkennen und zu achten
- Das Schamgefühl beachten und nicht überschreiten
- Partizipation, Selbstbestimmung (z.B. wer darf wickeln)
- Sexualität thematisch aufzugreifen (z.B. Gefühle, Liebe, Freundschaft, Fortpflanzung, Geschlechterrollen, Grenzen setzen, Geheimnisse)

Ziele unserer Sexualerziehung:

Die Kinder...

- entwickeln ein positives Körpergefühl (inkl. Selbstbestimmung)
- entwickeln eine positive Geschlechtsidentität
- erkennen ihre eigenen Gefühle und äußern diese (verbal, non-verbal)
- lernen zwischen angenehmen und unangenehmen Berührungen zu unterscheiden
- erkennen die eigenen Grenzen und zeigen sie auf
- lernen „Nein“ zu sagen und das „Nein“ der anderen zu akzeptieren
- können zwischen guten und schlechten Geheimnissen unterscheiden und wissen, dass man schlechte Geheimnisse verraten darf
- wissen, dass Hilfe holen kein Petzen oder Schwäche ist
- wissen, dass sie nicht schuld sind, wenn andere ihre Grenzen überschreiten
- erleben, dass Sexualität kein Tabuthema ist
- erlangen Grundwissen über Sexualität und können darüber sprechen

6.3 Umgang mit Doktorspielen

Das Interesse an anderen Körpern und die daraus resultierende Entdeckung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten beginnt bereits ab einem Alter von zwei bis drei Jahren. Mit etwa vier Jahren werden Rollenspiele (z.B. Arzt-Patient) gespielt, bei denen Erwachsene nachgeahmt werden (Ribeiro o.D.).

„Doktorspiele sind Rollenspiele mit sexuellem Inhalt. Kinder erkunden in einem vorzugsweise intimen Rahmen den eigenen und andere Körper“ (Kessler 2017: 151). Wie bereits in 5.1 betrachtet, sind sie Teil der psychosexuellen Entwicklung. Sie stellen einen wichtigen Schritt zur Entwicklung einer ge-

sunden und selbstbestimmten Sexualität dar. Sofern ein sicherer Rahmen besteht, in dem sie sowohl die eigenen Grenzen als auch die Grenzen anderer kennen und achten lernen können. Um einen solchen Rahmen zu schaffen, bedarf es Regeln für Doktorspiele (Ribeiro o.D.). Diese dürfen nicht nur als Hintergrundwissen der Erzieher dienen, sondern müssen selbstverständlich mit den Kindern besprochen werden.

Regeln für Doktorspiele:

- Jedes Kind bestimmt selbst, ob, mit wem und wann es Doktorspiele spielen möchte
- Jedes Kind bestimmt selbst, wie viel streicheln, zeigen und untersuchen für es angenehm sind
- Kein Kind darf ein anderes verletzen
- Größere Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind bei Doktorspielen nicht erlaubt (Altersabstand nicht größer als zwei Jahre)
- Es darf nichts in Körperöffnungen gesteckt/eingeführt werden
- Hilfe holen ist kein Petzen
- Man darf jederzeit „Nein“ sagen
- Jedes Kind hat das „Nein“ oder „Stopp“ eines anderen zu akzeptieren
- Nacktheit ist erlaubt, aber in dafür geeigneten Rückzugsräumen, sodass andere nicht gestört werden/sich unwohl fühlen
- Niemand tut etwas gegen den Willen eines anderen Kindes
- Das Spiel darf jederzeit verlassen werden

Bei Verletzung einer oder mehrerer dieser Regeln kann nicht mehr von altersgerechten Sexualverhalten gesprochen werden. Vielmehr muss es als auffällig betrachtet werden.

Nicht altersentsprechend und sehr belastend sind Doktorspiele:

- Wenn ältere oder in ihrer Entwicklung eindeutig überlegene Kinder beteiligt sind
- Wenn sich das Interesse einzelner Kinder über einen längeren Zeitraum fast ausschließlich auf sexuelle Handlungen konzentriert, die zum Teil über kindliches Erkunden hinausgehen und Erwachsenensexualität entsprechen (z.B. Analverkehr)
- Wenn Kinder unter Druck gesetzt, erpresst, bedroht oder wiederholt verletzt werden
- Wenn Erwachsenensexualität praktiziert wird
- Macht einerseits und Unfreiwilligkeit andererseits sind die zentralen Merkmale von sexuellen Übergriffen unter Kindern

Jedem Teammitglied ist seine Vorbildfunktion bewusst. Die individuellen Grenzen der Kinder werden gewahrt. Dies betrifft u.a. die tägliche Hygiene. Ein Kind, das sich beispielsweise weigert, gewickelt zu werden, wird nicht unter Zwang und Druck gesetzt. Jedes Kind hat das Recht selbst zu bestimmen, wann und von wem es gewickelt wird. Nur durch diese Haltung lernen Kinder, dass ihr Nein zählt und ihre eigenen Grenzen wichtig sind und akzeptiert werden.

6.4 Vorgehen bei sexuellen Übergriffen unter Kindern

Um entsprechend und angemessen handeln zu können, ist es für alle pädagogischen Kräfte unabdingbar über das nötige Fachwissen zu verfügen und einen Handlungsplan zu verinnerlichen, der im Falle von sexuellen Übergriffen unter Kindern greift.

Immer gilt, dass eine wahrgenommene Handlung zuerst dahingehend überprüft werden muss, was man sieht. Es stellt sich demnach immer erst die Frage, ob es sich um (unschädliche) Aktivitäten kindlicher Sexualität handelt oder um sexuelle Übergriffe. Um diese Unterscheidung treffen zu können, braucht es explizites Wissen.

„Ein sexueller Übergriff unter Kindern liegt dann vor, wenn sexuelle Handlungen durch das übergriffige Kind erzwungen werden bzw. das betroffene Kind sie unfreiwillig duldet oder sich unfreiwillig daran beteiligt. Häufig wird dabei ein Machtgefälle zwischen den beteiligten übergriffigen und betroffenen Kindern ausgenutzt, indem z.B. durch Versprechungen, Anerkennung, Drohung oder körperliche Gewalt Druck ausgeübt wird“ (MBJS 2006: 19).

Hierbei ist darauf zu achten, dass die fehlende Freiwilligkeit in manchen Fällen erstmal nicht sichtbar oder hörbar ist. Deswegen ist es wichtig, dass die Fachkräfte die Gruppenkonstellation sehr gut kennen, um sexuelle Handlungen unter Kindern entsprechend einschätzen zu können. Hier spielt vor allem das Machtgefälle eine Rolle. Dieses kann auf mehreren Ursachen beruhen: „Alter, Geschlecht, körperliche Kraft, Beliebtheit, Abhängigkeit, Bestechlichkeit, sozialer Status, Intelligenz, Migrationshintergrund“ (MBJS 2006: 20) etc. Des Weiteren kann die Freiwilligkeit auch während des Spiels bzw. der Erkundung verschwinden, sodass sich auch Doktorspiele, die auf gegenseitiger Freiwilligkeit begonnen haben, zu sexuellen Übergriffen entwickeln (MBJS 2006: 19f.).

Wurde die wahrgenommene Handlung überprüft, stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage, welche Reaktion erforderlich ist. Bei sexuellen Aktivitäten wird entsprechend des Umgangs mit Doktorspielen (5.3) reagiert.

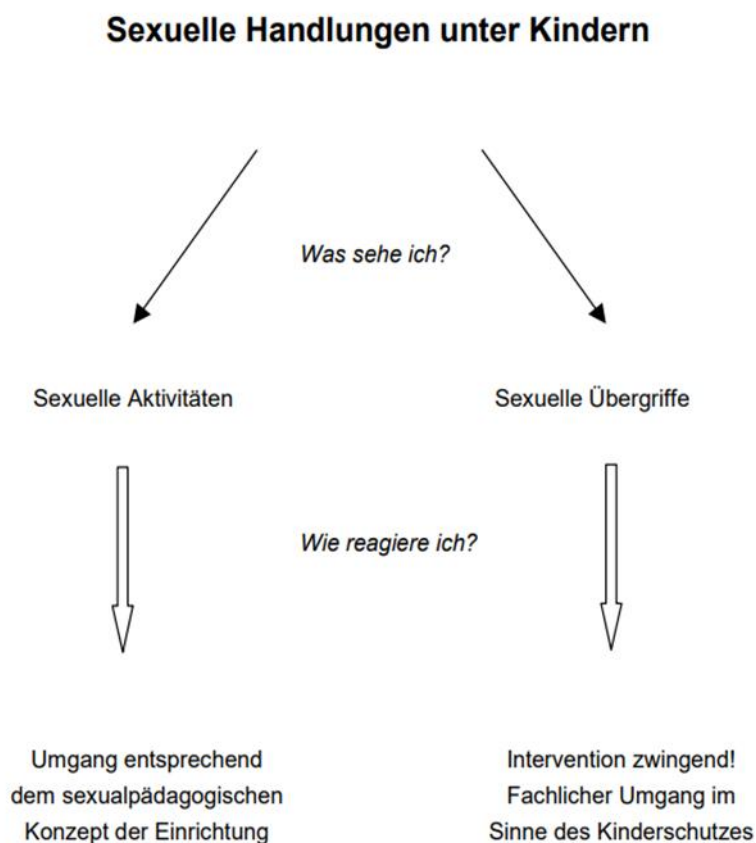


Abbildung 1: Sexuelle Handlungen unter Kindern (MBJS 2006: 7)

Handelt es sich aber um sexuelle Übergriffe ist eine andere Reaktion erforderlich. Grundsätzlich gilt erstmal immer, Dramatisierung, Bagatellisierung und Kriminalisierung zu vermeiden. Es gibt zwei Möglichkeiten, wie Fachkräfte über sexuelle Übergriffe informiert werden:

- a. Das übergriffige Verhalten wird selbst beobachtet
In diesem Fall wird sofort eingeschritten und die Weiterführung unterbunden.
- b. Schilderung des Kindes über ein übergriffiges Verhalten
In diesem Fall wird mit dem Kind in einem geschützten Rahmen ein Gespräch geführt, bei dem es das Verhalten so präzise wie möglich beschreiben soll. Auch die anderen beteiligten Kinder werden befragt.

Die nächsten Schritte sind in beiden Fällen dieselben. Der gesamte Verlauf vom sexuellen Übergriff, über die Gespräche, Beobachtungen bis hin zum Austausch im Team wird dokumentiert und protokolliert.

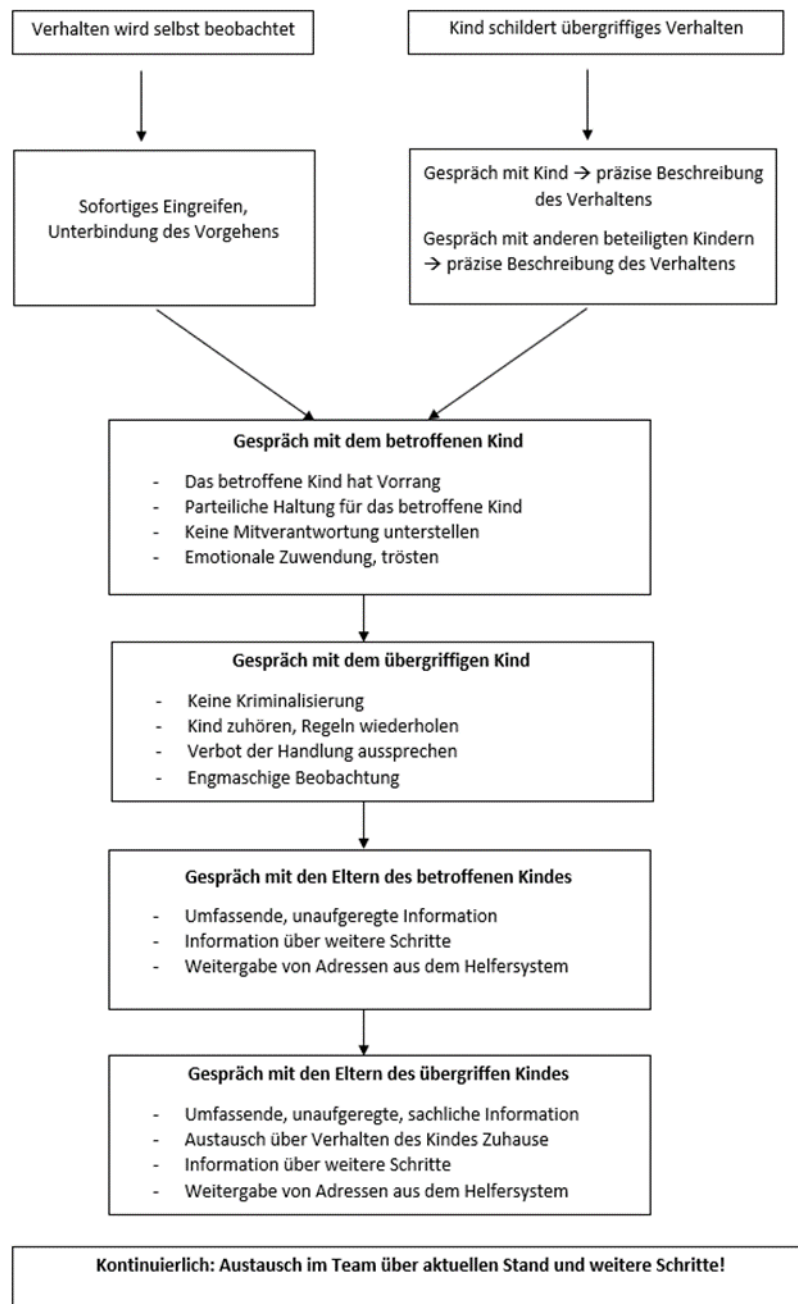


Abbildung 2: Vorgehen bei sexuellen Übergriffen unter Kindern

Gespräch mit dem betroffenen Kind

Das betroffene Kind hat immer Vorrang. Da seine Rechte (v.a. Selbstbestimmung), Gefühle und möglicherweise auch sein Körper verletzt wurden, braucht es Zuwendung. Es ist wichtig, eine parteiliche Haltung für das Kind einzunehmen und ihm zu vermitteln, dass es keine Schuld an dem Vorfall hat. Auf keinen Fall darf dem Kind eine Mitverantwortung zugesprochen werden. Das betroffene Kind braucht nun jemanden, der ihm emotionale Zuwendung bietet, dem es Vertrauen kann und der es tröstet. Es muss spüren, dass seine Gefühle berechtigt sind und es diese äußern darf. Außerdem bedarf es Lob, dafür, dass es sich jemanden anvertraut hat, anstatt den Vorfall zu verschweigen. Wichtig ist zudem, dass es spürt, dass man ihm Glauben schenkt. Bei Nachfragen ist besonders auf die Fragestellung zu achten. Fragen, die dem Kind indirekt eine Mitschuld vermitteln, sind ein No-Go.

Im Laufe des Gesprächs sollte die pädagogische Kraft dem Kind ihren eigenen Standpunkt bezüglich des Verhaltens mitteilen, sprich die Ablehnung dessen. Im selben Atemzug ist es wichtig, dem Kind zu vermitteln, dass sein Schutz sichergestellt wird und dies dann im nächsten Schritt auch umsetzen.

Trotz allem sollte das Gespräch so verlaufen, dass sich das Geschehene „beim betroffenen Kind nicht als allumfassende Opfererfahrung einprägt, sondern die stärkenden Anteile hervorheben“ (MBJS 2006: 38). Beispielsweise sollte auf das Sich-wehren oder Hilfe suchen eingegangen werden.

Gespräch mit dem übergriffigen Kind

Allen voran darf das übergriffige Kind keinesfalls kriminalisiert werden. Die Konfrontation des Kindes mit seinem Verhalten sollte in einem ruhigen Rahmen stattfinden und hat Einsicht zum Ziel. Der sexuelle Übergriff wird in diesem Fall von der pädagogischen Fachkraft beschrieben. Anschließend erhält das übergriffige Kind die Möglichkeit, seine Sicht mitzuteilen oder Ergänzungen beizutragen.

Wichtig ist, dem übergriffigen Kind klar zu zeigen, dass ein solches Verhalten abgelehnt wird. Andererseits darf es aber keinesfalls das Gefühl erhalten, dass es selbst mit seiner Persönlichkeit abgelehnt wird. Es muss also klar erkennbar sein, dass das Kind akzeptiert wird, sein Verhalten aber nicht. Zugleich soll ihm vermittelt werden, dass die pädagogische Fachkraft ihm zutraut, dass es sein Verhalten ändern kann, bzw. kein sexueller Übergriff mehr vorkommt. Hierfür bietet ihm die Fachkraft Unterstützung an. Eine Form der Unterstützung, Einsicht zu erlangen und das Verhalten zu ändern, sind Maßnahmen (z.B. Toilettengang nur angekündigt und allein, Keine Nutzung von Räumen, in denen Kinder unbeobachtet sind). Die Maßnahmen müssen dabei konsequent durchgezogen werden und zeitlich begrenzt sein, sodass das Kind im Anschluss die Chance erhält, sich anders zu verhalten. Dies zeigt ihm auch, dass die Fachkraft das dafür nötige Zutrauen in das übergriffige Kind hat. Dabei ist das Kind sowohl während der Maßnahme als auch im Anschluss engmaschig zu beobachten.

Gespräch mit den Eltern

Zum fachlichen Umgang mit sexuellen Übergriffen unter Kindern bedarf es der Kommunikation mit den Eltern, auch wenn diese nicht direkt beteiligt sind. Inwieweit der sexuelle Übergriff mit den Eltern besprochen werden kann und deren Reaktion, hängt stark damit zusammen, welches Klima sonst zwischen Eltern und Team herrscht. Wichtig ist, den Eltern respektvoll, aber auch klar abgrenzend zu begegnen, damit diese die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte anerkennen und das nötige Vertrauen entsteht. Der Aufbau dieses Vertrauens ist bereits im Vorfeld wichtig, um Krisensituationen wertschätzend und respektvoll klären zu können. Transparenz hat dabei eine wesentliche Bedeutung. Im Falle von sexuellen Übergriffen müssen die Eltern direkt, beim Abholen davon zu erfahren. Es ist darauf zu achten, dass die richtigen Begrifflichkeiten während des Gesprächs verwendet werden.

Gespräch mit den Eltern des betroffenen Kindes

Die Eltern des betroffenen Kindes erhalten umfassende, aber unaufgeregte Information über den Vorfall und das Vorgehen des Personals. Unaufgeregt bedeutet nicht, dass der sexuelle Übergriff heruntergespielt wird. Im Gegenteil, den Eltern soll nicht impliziert werden, dass es sich um normale kindliche Aktivitäten handelt und das Geschehen nicht ernst genommen wird. Es muss deutlich werden, dass es sich um einen Übergriff handelt, aber zeitgleich darf auch nicht überdramatisiert und Panik geschürt werden.

Wichtig ist, die Schweigepflicht zu wahren und keine Namen der Beteiligten an die Eltern weiterzugeben.

Um ansprechend reagieren zu können, muss man sich in die Eltern hineinversetzen können. Dies bietet die Chance, umfassend auf deren Sorgen und Ängste zu reagieren, selbst wenn sie nicht alles laut äußern. Dies heißt nun nicht, dass auf alle Wünsche und Forderungen der Eltern eingegangen werden kann. Es bedarf immer der Abwägung, welche Forderungen berechtigt und umsetzbar sind und welche im Rahmen der Kindertagesstätte pädagogisch ungeeignet sind. Auch hier gilt wieder das Stichwort „Transparenz“. Den Eltern dürfen keine falschen Versprechen gemacht werden, stattdessen müssen unberechtigte Forderungen mit Begründung abgelehnt werden, wobei zeitgleich Eltern erfahren müssen, dass ihre Wünsche, Sorgen und Ängste ernst genommen werden.

Neben der Information zu den bereits ergriffenen Maßnahmen erhalten die Eltern zudem Einsicht in die weiteren Schritte, die dem Schutz der Kinder dienen. Wichtig ist, dass die Eltern bei den Maßnahmen kein Mitspracherecht haben, denn diese liegen in der pädagogischen Verantwortung. Auch die Einbeziehung von externen (insoweit erfahrene Fachkraft, Fachberatung, Fachleute) wird offen kommuniziert.

Selbstverständlich gehört zu einem solchen Gespräch auch, die Eltern dabei zu beraten, wie sie mit dem Vorfall umgehen können. Hierzu zählt auch, ihnen Adressen aus dem Helfersystem zu geben (z.B. Kinderschutzbund, systemische Kinder- und Jugendtherapeuten).

Möglich ist, dass die Eltern den Pädagog*innen Vorwürfe machen (z.B. Aufsichtspflichtverletzung). In solchen Fällen ist eine respektvolle, professionelle und klar abgrenzende Haltung nötig. Durch Transparenz kann den Eltern vermittelt werden, dass es in einer Kindertagesstätte nicht um durchgehende Kontrolle geht, sondern auch Kinder ein Recht auf Unbeobachtet-sein und Selbstständigkeit haben. Die Fachkraft muss zu jeder Zeit unaufgeregt und ruhig bleiben.

Gespräch mit den Eltern des übergriffigen Kindes

Auch die Eltern des übergriffigen Kindes müssen rechtzeitig – und unter Einhaltung der Schweigepflicht - über den Vorfall informiert werden. Die Informationsweitergabe erfolgt ebenfalls unaufgeregt und sachlich. Neben dem Vorfall selbst werden auch die getroffenen Maßnahmen und das weitere Vorgehen besprochen.

Damit die Eltern des übergriffigen Kindes den Vorfall akzeptieren und bereit sind, an einer Lösung mitzuwirken, müssen sie sich sicher sein, dass das weitere pädagogische Vorgehen auch für das eigene Kind von Nutzen ist. In keinem Fall dürfen Eltern das Gefühl haben, dass ihr Kind an den Pranger gestellt wird. Um dies zu gewährleisten, ist es wichtig, auf die Wortwahl zu achten und die Beteiligten nicht etwa als „Täter“ und „Opfer“ zu bezeichnen. Ihnen muss, wie auch dem übergriffigen Kind selbst, klar vermittelt werden, dass das Verhalten inakzeptabel ist, aber das Kind selbst wertgeschätzt und akzeptiert und nicht stigmatisiert wird. Des Weiteren darf auch nicht den Eltern die Schuld an dem Vorfall zugewiesen werden. Der Austausch über das Verhalten des Kindes zuhause ist wichtig, jedoch ohne dass die Eltern das Gefühl erhalten, dass sie etwas falsch gemacht haben.

Auch Eltern übergriffiger Kinder erhalten Informationen über externe Helfersysteme (z.B. systemische Kinder- und Jugendtherapeuten, Beratungsstellen wie Wildwasser, Kinderschutzbund).

WICHTIG: Besteht der Verdacht auf sexuellen Missbrauch in der Familie, dürfen die Eltern des übergriffigen Kindes nicht über den Vorfall informiert werden, da die Gefahr für das Kind zu groß wäre (Erhöhung des Drucks zur Schweigepflicht, Isolation etc.). In einem solchen Fall muss die insoweit erfahrene Fachkraft einbezogen werden.

Austausch im Team

Ein kontinuierlicher, reger Austausch im Team ist immer wichtig. Hierbei wird der aktuelle Stand transparent dargestellt, die Situation eingeschätzt und weitere Schritte und Maßnahmen besprochen. Die Sichtweise und Beobachtungen aller Teammitglieder kann so in das weitere Vorgehen einbezogen werden.

Zudem ist das Team eine Art emotionale Stütze für die Fachkraft, die in den Vorfall eingegriffen hat oder davon erfahren hat. Sie darf Zuspruch und Mitgefühl erwarten und erhält Unterstützung, selbst wenn sie fehlerhaft gehandelt haben sollte.

6.5 Kooperation mit den Eltern

Neben den Gesprächen mit den Eltern des beteiligten und des übergriffigen Kindes ist es wichtig, im Vorfeld bereits präventive Maßnahmen zu treffen. Diese beinhalten die Information über kindliche Sexualität, die beispielsweise im Rahmen eines Elternabends oder Elternveranstaltungen unter Einbezug von Fachleuten (z.B. Kinderschutzbund, Wildwasser) vermittelt werden. Auch die Bereitstellung von Flyern der entsprechenden Stellen ist ein präventives Vorgehen.

Thematisch bedarf es hierbei der Aufklärung über kindliche Sexualität, die Normalisierung und Aufklärung von kindlichem Verhalten und Doktorspielen und die Abgrenzung von kindlicher Sexualität zu Erwachsenensexualität.

Im Falle eines sexuellen Übergriffs innerhalb der Kindertagesstätte fordern häufig auch Eltern unbeteiligter Kinder Informationen an. Ein Elternabend findet erst dann statt, wenn das Team eine fachliche Strategie hat, die es den Eltern in diesem Rahmen näherbringen kann. Der Elternabend hierzu wird von der Leitung geführt. Wichtig ist, den Eltern zu Beginn bereits klarzumachen, was sie erwarten können und was nicht. Außerdem ist es von wesentlicher Bedeutung, darauf hinzuweisen, dass sie es nicht zulässt, dass einzelne Familien und deren Kinder stigmatisiert, gedemütigt oder kriminalisiert werden. Schwerpunkt des Elternabends ist, wie in Zukunft der Schutz der Kinder vor sexuellen Übergriffen verbessert werden kann.

7 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Eltern möchten wir mithilfe von Veranstaltungen im Alltag verankern. Außerdem legen wir sehr großen Wert auf einen wertschätzenden, transparenten und offenen Umgang.

7.1 Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern

Wir verstehen uns als familienergänzende Einrichtung, d.h. wir möchten gemeinsam mit den Familien die Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder unterstützen. Hierbei verstehen wir die Eltern als Experten für die Entwicklung und den Bildungsprozess ihres Kindes und uns selbst als Experten für den Alltag in unserer Einrichtung.

Für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist das gegenseitige Vertrauen unabdingbar. Um dieses aufzubauen, treten wir in offene, transparente und wertschätzende Dialoge mit den Eltern. Wir sind jederzeit bereit, Fragen zum Alltag in der Einrichtung zu beantworten und aufgetretene Konflikte zu klären.

7.2 Elternbeirat

Der Elternbeirat wird einmal pro Jahr (Ende September/Anfang Oktober) gewählt und besteht aus maximal sechs Personen. Er steht beratend und unterstützend sowohl für pädagogische Fachkräfte als auch für Eltern zu Fragen des Kita-Alltags zur Verfügung. Er ist sozusagen das Bindeglied zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften.

Der Elternbeirat trifft sich in Elternbeiratssitzungen, an denen auf Wunsch auch die Leitung teilnehmen kann. Außerdem nehmen ein bis zwei Mitglieder gelegentlich an Großteamsitzungen des pädagogischen Teams teil. Des Weiteren unterstützt der Elternbeirat bei Feiern und Festen.

7.3 Elterngespräche

Während den täglich stattfindenden Tür- und Angelgesprächen beim Bringen und Abholen findet ein wichtiger Informationsaustausch zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften statt. Wir versuchen uns deshalb immer genügend Zeit für die Eltern zu nehmen.

Neben den Tür- und Angelgesprächen gibt es einmal pro Jahr ein Entwicklungsgespräch. Es findet zwischen einer pädagogischen Fachkraft und den Eltern in einem geschützten Rahmen statt. Im Vorfeld beobachtet die Fachkraft das Kind für einen längeren Zeitraum intensiv und dokumentiert diese. Im Elterngespräch wird dann die Entwicklung des Kindes in einem regen Austausch besprochen. Wir legen dabei sehr viel Wert darauf, ein positives und wertschätzendes Gespräch zu führen.

Gerne nehmen wir uns auch für Konfliktgespräche Zeit oder bei weiteren Fragen.

7.4 Elternabende

Jedes Jahr finden zwei bis drei Elternabende in unserer Einrichtung statt. Dabei unterscheiden wir hausinterne Elternabende, bei denen hauptsächlich Informationen bezüglich des Kita-Alltags weitergegeben werden und pädagogische Elternabende, bei denen pädagogische Fachkräfte oder externe Personen zu ausgewählten Themen referieren. Bei der Auswahl der Themen werden die Bedürfnisse der Eltern berücksichtigt.

7.5 Elterncafé

Einmal im Monat findet das Elterncafé statt. Die Termine hierfür werden rechtzeitig bekannt gegeben. Das Elterncafé bietet ein Netzwerk für Eltern, in dem sie sich kennenlernen, treffen und austauschen können.

7.6 Veranstaltungen für die ganze Familie

Während dem Kindergartenjahr finden immer wieder Veranstaltungen für die ganze Familie in unserer Einrichtung statt. Dabei können sich die pädagogischen Fachkräfte und Familien im ungezwungenen Rahmen erleben. Die Kinder können ihren Eltern die Einrichtung aus ihrer Perspektive heraus zeigen und natürlich eine gemeinsame, schöne Erinnerung mit nach Hause nehmen.

Hierzu zählen sowohl Veranstaltungen, Feste und Feiern innerhalb des Hauses als auch Ausflüge außerhalb. Beispielsweise hatten wir bereits einen Jazz-Brunch, Sommerfeste, Frühlingfeste, Lichterfeste, Elternfrühstücke und Familienausflüge.

8 Evaluation und Qualitätssicherung

8.1 Beobachtung und Dokumentation

Das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen begleitet und dokumentiert den Entwicklungsverlauf bei allen Kindern anhand von spontanen Beobachtungen und Beobachtungsbögen. Die Ergebnisse fließen in die regelmäßigen Elterngespräche mit ein, sodass die Beobachtung und Dokumentation auch für die Eltern transparent sind.

Mit Hilfe dieses Verfahrens kann sichergestellt werden, dass die kindliche Entwicklung zum angemessenen Zeitpunkt die passende Unterstützung erhält.

Zudem hat jedes Kind sein eigenes Portfolio, anhand dessen seine Entwicklung, besondere Ereignisse und Erlebnisse für das Kind dokumentiert werden. Die Portfolios sind frei zugänglich und bilden Sprachanlässe (siehe 4.2.11).

8.2 Beschwerdemanagement

„Nicht jede Rückmeldung ist eine Beschwerde. Aber jede Beschwerde ist ein Feedback, das einer strukturierten und verbindlichen Form der Aufnahme, Bearbeitung, Rückmeldung und Dokumentation bedarf (= geregeltes Beschwerdeverfahren)“ (Kita Hub o.D.).

Eine Beschwerde beinhaltet immer eine Unzufriedenheit, die darauf beruht, dass Erwartungen bzw. Versprechen konträr zum tatsächlichen Verhalten sind.

Unsere Grundsätze bezüglich Beschwerden:

- Wir erkennen Beschwerden als konstruktive Kritik
- Wir sind offen für Beschwerden
- Jede Beschwerde wird zeitnah auf Grundlage unseres jeweiligen Verfahrens bearbeitet
- Die Maßnahmen, die nach einer Beschwerde ergriffen werden, dienen der Weiterentwicklung unserer Qualität
- Wir gehen angemessen und offen mit Beschwerden um
- Wir gehen sensibel auf die Sichtweise der Eltern ein
- Wir ermitteln die Zufriedenheit der Eltern, Kinder, Mitarbeiter*innen und Kooperationspartner*innen regelmäßig
- Wir nehmen uns Zeit und schaffen Raum für die Anliegen der Eltern, Kinder, Mitarbeiter*innen und Kooperationspartner*innen
- Wir beziehen Eltern, Kinder, Mitarbeiter*innen und Kooperationspartner*innen in die Beschwerdeverfahren ein und legen ihnen diese transparent zu Grunde
- Wir dokumentieren Beschwerden, ihre Bearbeitung und die daraufhin folgenden Maßnahmen

8.2.1 Kinder

Das Beschwerdesystem wurde anhand der acht Leitfragen nach Hansen/Knaur erstellt.¹

Worüber dürfen sich Kinder beschweren?

Kinder dürfen sich über alle persönlichen Angelegenheiten beschweren, sprich über alles, was sie stört. Sie dürfen Abhilfe verlangen. Unabhängig davon, ob die Erwachsenen die Beschwerde als berechtigt empfinden oder nicht, wird sie angehört und bearbeitet. Jedes Kind wird mit seiner Beschwerde ernst genommen.

Beispiele hierfür: pädagogische Angebote, Ausstattung, Regeln, Fachkräfte, Handeln und Nicht-Handeln anderer Kinder und der Erwachsenen

Wie bringen Kinder Beschwerden zum Ausdruck?

Kinder bringen ihre Beschwerden auf vielfältige Weise zum Ausdruck, sowohl verbal als auch non-verbal. Die Fachkraft muss demnach sehr feinfühlig und achtsam sein, um auch non-verbale Beschwerden wahrzunehmen, zu interpretieren und darauf reagieren zu können.

Non-verbale Ausdrucksformen finden sich in Mimik, Gestik, Körperhaltung und Handlungen. Beispiele hierfür sind eine ablehnende Körperhaltung, sich verstecken (hinter/unter Möbeln, hinter den Händen), sich wehren, zittern, erstarren, weinen und schreien und Tränen in den Augen. Hierbei bedarf es der Aufmerksamkeit der Fachkräfte, um diese Signale zu erkennen und zu deuten.

Wie können Kinder dazu angeregt werden, sich zu beschweren?

Für Kinder ist es nicht einfach, ihre Beschwerde vorzutragen, vor allem wenn das Unwohlsein in einer erwachsenen Person begründet liegt. Deshalb ist es von Bedeutung, innerhalb der Einrichtung Partizipation und eine positive Fehlerkultur zu leben. Wenn Kinder merken, dass Konflikte gern gesehen sind und offen und konstruktiv ausgetragen werden, fällt es ihnen leichter, eigene Konflikte zu äußern. Außerdem sollte eine Kultur vorhanden sein, die „Hilfesuchen“ und „Beschweren“ nicht als „Petzen“ diffamiert. Die Beschwerden beispielsweise über das Verhalten anderer Kinder sollten genutzt werden, um Kindern zu zeigen, dass ihre Beschwerden gehört und ernst genommen werden und nicht, dass sich-beschweren etwas Nerviges und Unerwünschtes ist. Auch Fachkräfte sollen den Kindern offen mitteilen, dass sie nicht für alles eine Lösung haben und Hilfe bzw. Unterstützung benötigen. Ein weiterer Schritt ist, die Kinder offen nach Feedback zu fragen.

Wo/Bei wem können sich Kinder in der Kindertageseinrichtung und über die Kindertageseinrichtung beschweren?

Kinder können sich bei jeder Fachkraft beschweren. Allerdings kann es passieren, dass sich die Beschwerde gegen genau jene Fachkraft richtet, die sich gerade im Raum befindet. Es kann weiter passieren, dass jene Fachkraft die Beschwerde nicht wahr- oder ernstnimmt. In einem solchen Fall darf eine weitere Fachkraft einschreiten und die Beschwerde somit öffentlich machen. Als übergeordnete Beschwerdestelle steht die Leitung, die als weiterer Ansprechpartner der Kinder gilt. Eine weitere Option stellen die Erziehungsberechtigten dar. Kinder können ihnen ihre Beschwerde mitteilen, so dass sie als Vermittler an die Fachkräfte herantreten.

¹ Siehe: <https://www.oncampus.de/weiterbildung/moocs/kita>; siehe auch: Kita Hub o.D.

Wie werden die Beschwerden von Kindern aufgenommen und dokumentiert?

Nicht alle Beschwerden können dokumentiert werden, da es täglich zu einer Vielzahl an Beschwerden kommt (z.B. weggenommenes Spielzeug etc.). Dokumentiert werden jene Beschwerden, die nicht sofort bearbeitet werden können. Dem Kind wird dabei klar kommuniziert und begründet, dass die Beschwerde nicht unmittelbar bearbeitet werden kann, aber sie aufgeschrieben wird, damit sie nicht in Vergessenheit gerät. Gelagert wird sie an einem Ort, der Fachkraft und Kind zugänglich ist.

Wie werden die Beschwerden von Kindern bearbeitet? Wie wird Abhilfe geschaffen?

Keine Beschwerde darf folgenlos bleiben. Jede aufgenommene Beschwerde wird daraufhin geprüft, ob sie zurückgewiesen wird oder ob Abhilfe geschaffen wird. Die Kinder sind bei der Bearbeitung keine ohnmächtigen Bittsteller, sondern werden einbezogen, damit es zu keinem Machtverhältnis kommt.

Wie wird der Respekt den Kindern gegenüber im gesamten Beschwerdeverfahren zum Ausdruck gebracht?

Die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern werden stets respektvoll gestaltet. Um dies zu ermöglichen, nehmen sich die Fachkräfte Zeit für die Kinder, hören ihnen aufmerksam zu, nehmen sie in ihrem Anliegen und ihrer ganzen Persönlichkeit ernst und begegnen ihnen auf Augenhöhe. Außerdem wird jede Beschwerde zeitnah bearbeitet und die Kinder werden während des gesamten Prozesses einbezogen und unterstützt. Entscheidend ist außerdem, dass Beschwerden nicht als Petzen betrachtet werden. Diese Haltung ermöglicht, die Kinder anzuregen, sich zu beschweren und bringt ihnen den nötigen Respekt entgegen.

Wie können sich pädagogische Fachkräfte gegenseitig darin unterstützen, eine beschwerdefreundliche Einrichtung zu entwickeln?

Es bedarf fairer, geregelter Verfahren, um eine beschwerdefreundliche Einrichtung zu entwickeln. Notwendig ist zudem eine Fehlerkultur, die darauf beruht, dass Fehler als Lernchance angesehen werden, nicht als persönliches Versagen. Auch der regelmäßige Austausch über vorhandene Partizipations- und Beschwerdemöglichkeiten helfen, Beschwerden zu integrieren, auf- und ernst zu nehmen und zu bearbeiten. Zudem besteht die Möglichkeit, die Supervision hierfür zu nutzen. Um die Einrichtung allgemein beschwerdefreundlich zu gestalten, ist es wichtig, dass auch Verfahren für die Beschwerden der Eltern und die Beschwerden der Mitarbeiter*innen vorhanden sind. Kinder erleben hierdurch, dass Beschwerden von allen geäußert werden dürfen, ernst genommen und bearbeitet werden. Sie erfahren zudem, dass Beschwerden respektvoll bearbeitet werden und der Umgang zwischen den einzelnen Parteien trotzdem von Wertschätzung geprägt ist. Dies ist wichtig, um die Sicherheit zu haben, dass eigene Beschwerden nicht zu einem Beziehungsabbruch führen oder das Klima und die Bindung negativ beeinflussen. Nur, wer sich sicher ist, dass eigene Beschwerden die Beziehung nicht negativ beeinflussen, traut sich, diese zu äußern.

Aus der Beantwortung der acht Fragen ergeben sich nun folgende Grundsätze für das Beschwerdesystem der Kinder:

1. Kinder dürfen sich über alles beschweren, was sie stört
2. Jede Beschwerde wird gehört und ernst genommen

3. Beschwerden werden auf unterschiedliche Weise hervorgebracht (verbal, non-verbal). Die Fachkräfte müssen das Verhalten der Kinder aufmerksam beobachten, um auch non-verbale Beschwerden zu erkennen
4. Beschwerden wird nicht als Petzen diffamiert
5. Wir leben Partizipation und eine positive Fehlerkultur
6. Konflikte werden gerne gesehen. Sie werden offen und konstruktiv ausgetragen
7. Wir Erwachsenen sind nicht unfehlbar. Wir holen uns regelmäßig das Feedback der Kinder ein, um eigene Fehler erkennen zu können
8. Die Kinder dürfen sich bei jeder Fachkraft und der Leitung beschweren oder ihre Erziehungsberechtigten als Vermittler nutzen
9. Wird die Beschwerde in einer Situation zwischen Fachkraft und Kind überhört, darf eine andere Fachkraft einschreiten
10. Beschwerden, die nicht unmittelbar bearbeitet werden können, werden dokumentiert
11. Jede Beschwerde wird geprüft. Gemeinsam mit den Kindern wird entschieden, ob sie zurückgewiesen wird oder ob Abhilfe geschaffen wird
12. Die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern fußt auf respektvollem Umgang
13. Das Klima ist geprägt durch eine fehlerfreundliche Kultur und regelmäßigen Austausch

8.2.2 Eltern

Eltern können sich bei uns über alle Themen beschweren, die mit der Einrichtung in Verbindung stehen. Hierzu zählen die Elternarbeit, pädagogische Angebote, das Verhalten der Fachkräfte, Angebote für Eltern und strukturelle Bedingungen. Jede Beschwerde wird von uns gehört und zeitnah bearbeitet.

Eltern können ihre Beschwerden an verschiedene Stellen richten:

- Leitung
- Pädagogische Fachkräfte
- Elternvertreter bzw. Elternbeirat
- Träger/Beschwerdemanagement

Die Beschwerde kann dabei anonym oder mit Nennung des eignen Namens herangetragen werden.

Der eigentliche Beschwerdeweg sieht bei uns wie folgt aus:

In einem ersten Schritt wird die Fachkraft angesprochen, die die Beschwerde betrifft. Beispielsweise eine Fachkraft aus einer bestimmten Gruppe, wenn sich die Beschwerde auf diese Gruppe bezieht.

Konnte aus verschiedensten Gründen, die Beschwerde nicht angemessen bearbeitet werden, wird in einem nächsten Schritt die Leitung angesprochen bzw. um einen Termin gebeten.

Konnte aus verschiedensten Gründen die Beschwerde nicht angemessen bearbeitet werden, wird das Beschwerdemanagement innerhalb des Trägers zur Unterstützung hinzugezogen. Die Kontaktaufnahme erfolgt per Mail oder telefonisch.

Zu jedem Zeitpunkt besteht die Möglichkeit, den Elternbeirat zur Unterstützung und ggfs. als Vermittler hinzuziehen.

In jedem Fall wird die Beschwerde schriftlich aufgenommen. Anschließend, sofern nicht direkt Abhilfe verschaffen werden kann, wird die Beschwerde dahingehend überprüft, ob sie zurückgewiesen wird oder ob Abhilfe verschaffen wird. Hierzu kann das gesamte Team und ggfs. der Elternbeirat einbezogen werden. Im Anschluss folgt das klärende Gespräch mit dem Elternteil, das die Beschwerde eingereicht hat. Dieses wird protokolliert und wertschätzend und respektvoll geführt. Im Laufe wird die Beschwerde entweder zurückgewiesen oder es wird Abhilfe verschaffen. Werden im letzteren Fall Maßnahmen vereinbart, werden diese ebenfalls schriftlich festgehalten. Nach Ablauf eines gemeinsam vereinbarten Zeitraums findet ein weiteres Gespräch statt, bei dem noch einmal reflektiert wird, ob die Maßnahmen gegriffen haben oder verändert werden müssen.

Wird eine Beschwerde anonym abgegeben, reflektiert das Team diese gemeinsam innerhalb einer Teamsitzung und entscheidet, ob sie zurückgewiesen wird oder ob Abhilfe verschaffen wird. In letzterem Fall werden Maßnahmen vereinbart, die zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal reflektiert werden.

Um die Sichtweisen der Erziehungsberechtigten und Kinder regelmäßig und nach Bedarf auch anonym einzuholen, haben wir folgende Instrumente in unserer Einrichtung:

- Einmal jährlich findet eine anonyme Elternbefragung statt, bei der die Zufriedenheit hinsichtlich verschiedener Punkte abgefragt wird (z.B. pädagogische Angebote, Räumlichkeiten, Elternarbeit etc.)
- Jede Familie erhält mindestens einmal jährlich ein Elterngespräch zur Entwicklung des Kindes. Hierbei wird auch darum gebeten, konstruktive Kritik zu äußern
- Neben den Krisengesprächen, die bei Bedarf stattfinden, gibt es für alle Familien, die die Einrichtung verlassen, ein Abschlussgespräch. Während dieses Gesprächs wird die Zeit innerhalb der Einrichtung reflektiert und mögliche Unzufriedenheiten abgefragt
- Bei Elternabenden wird immer eine offene Fragen-, Anregungs- und Kritikrunde eingebaut
- Innerhalb der regelmäßig stattfindenden Sitzungen mit dem Elternbeirat können Beschwerden aus der Elternschaft besprochen werden
- Der Elternbeirat ist den Eltern bekannt. Sie haben also immer die Möglichkeit, sich an ihn zu wenden
- Es besteht jederzeit die Möglichkeit, sich per E-Mail, telefonisch, über die Kita-App oder persönlich an die Leitung oder das Team zu wenden
- Wir besitzen zwei Briefkästen für anonyme Nachrichten der Eltern. Einer ist vom Elternbeirat, der andere vom Team. Hierdurch haben die Eltern die Möglichkeit, sich anonym an beide Stellen zu richten
- Die Kontaktdaten des Trägers (Beschwerde- und Qualitätsmanagement) hängen für alle sichtbar aus
- Nach pädagogischen Angeboten werden die Kinder nach Feedback gefragt (unterschiedliche Methoden: Smiley, Gespräch etc.)
- Innerhalb des Morgenkreises werden die Kinder immer wieder um Rückmeldungen und Beschwerden gebeten

8.2.3 Mitarbeiter*innen

Mitarbeiter*innen können sich über alle Themen beschweren, die in Zusammenhang mit der Einrichtung stehen. Beispiele hierfür sind das Verhalten der Fachkräfte, strukturelle Bedingungen, das Klima innerhalb des Teams, die Informationsweitergabe, die Elternarbeit, persönliche Konflikte und die pädagogischen Angebote.

Das Beschwerdeverfahren der Mitarbeiter gleicht dem der Eltern. Wir verstehen uns als ein Team, das miteinander und gegenseitig wächst. Dieses Wachstum bedarf der offenen Kommunikation untereinander und einer Kultur, die Fehler als Möglichkeit betrachtet, die Qualität zu verbessern und Fortschritte zu machen. Aus Fehlern lernt man. Deswegen ist uns konstruktive, wertschätzende und offene Kritik untereinander ein großes Anliegen.

Bei einer internen Beschwerde gehen wir wie folgt vor:

In einem ersten Schritt wenden wir uns direkt an das Teammitglied, das die Beschwerde betrifft. Dabei achten wir auf gewaltfreie Kommunikation und Ich-Botschaften. Wir tragen unser Anliegen wertschätzend an den anderen heran.

Sollte die Beschwerde nicht angemessen bearbeitet werden, wenden wir uns in einem nächsten Schritt an die Leitung und ziehen sie zur Unterstützung und Hilfe heran (sofern es sich nicht um eine Beschwerde handelt, die die Leitung betrifft).

Sollte die Beschwerde nach wie vor nicht angemessen bearbeitet werden, wenden wir uns an den Träger.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Beschwerde in einer der nächsten regelmäßig stattfindenden Supervisionssitzung zu äußern. Hier besteht die Chance, dass eine externe, neutrale Person als Moderator agiert, um die Beschwerde angemessen zu bearbeiten. Auch die regelmäßigen Teamsitzungen eignen sich dazu, Beschwerden zu äußern und gemeinsam als Team zu bearbeiten, vor allem wenn es sich um Unzufriedenheiten mit den strukturellen Bedingungen etc. handelt und nicht eine einzige Person betreffen.

Im jährlich stattfindenden Mitarbeitergespräch besteht zudem die Möglichkeit konstruktive Kritik zu äußern und so gemeinsam mit der Leitung nach einer Lösung zu suchen. Außerdem finden jährlich anonyme Mitarbeiterbefragungen statt.

8.3 Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)

Unsere Einrichtung nimmt an dem Modellversuch „PQB“ teil. Sie umfasst die systemische Beratung und Begleitung von Kindertageseinrichtungen bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bereich der Interaktionsqualität. Außerdem werden die Einrichtungen in ihrer professionellen Lern- und Weiterentwicklungsfähigkeit gestärkt.

Dafür besucht eine pädagogische Qualitätsbegleiterin die Einrichtung in regelmäßigen Abständen und bringt einen Beratungs- und Coachingprozess in Gang. So kann jede Einrichtung ihre Qualität aktiv sichern und weiterentwickeln und damit allen Kindern und ihren Familien in ihrer Vielfalt gerecht werden.

8.4 Fachberatungen

Unser Träger stellt uns eine trägerinterne Fachberatung zur Verfügung, die uns in schwierigen Fragen zur Seite steht. So können wir auf eine Fachberatung für die Kindertagesstätten in unserem Verband zurückgreifen. Sie ist eine staatlich geprüfte Erzieherin, Mediatorin, systemische Familientherapeutin (DGSF), Elternberaterin (AgeF) und systemische Kinder- und Jugendtherapeutin (DGSF). Außerdem steht den Eltern und Fachkräften ein internes Qualitäts- und Beschwerdemanagement zur Verfügung.

Aber auch mit dem Jugendamt sind wir im regelmäßigen fachlichen Austausch, solange es den Rahmen unserer pädagogischen Arbeit betrifft. Zu guter Letzt steht uns durch unsere Fachkraft für Sprachförderung auch der Fachdienst der ISKA zur Sprachförderung.

So fühlen wir uns sicher und gut gerüstet für Fragen, dessen Antwort wir nicht selber parat haben.

8.5 Teamtage

An acht bis neun Tagen im Jahr widmen wir uns der Reflexion des Kita-Alltags, der Qualitätsentwicklung und der Teambildung. Hierbei bearbeiten wir verschiedene Themen, um unsere Qualität stetig zu verbessern und die Aktualität unserer Arbeit zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.

An diesen Tagen ist die Einrichtung geschlossen.

8.6 Teamsitzungen

Im wöchentlichen Team tauschen wir uns über alle relevanten Fragen des Kita-Alltags aus und planen alle anstehenden Ereignisse und Angebote. Dabei unterscheiden wir drei verschiedene Formen. Im Kleinteam besprechen sich die Fachkräfte der einzelnen Gruppen, im Kindergartenteam diskutieren der Kindergarten und die Krippe getrennt voneinander und im Großteam treffen sich alle Fachkräfte.

8.7 Fortbildungen

Jede Fachkraft kann jährlich an Fortbildungen teilnehmen. Die Fortbildungen können von der Fachkraft selbst ausgewählt werden. Themen sind beispielsweise: „Entspannung mit Kindern“, „Elterngespräche“, „Anleitung zur Anleitung“, „Mit Kindern im Museum“ etc.

8.8 Öffentlichkeitsarbeit

Wir erkennen die Öffentlichkeitsarbeit als ein zentrales Instrument an, um auf uns aufmerksam zu machen.

Neben der Kommunikation mit unseren Kooperationsschulen und dem Träger, pflegen wir unsere Homepage.

9 Kooperation und lokale Vernetzung

Wir vernetzen uns zum einen mit verbandsinternen Einrichtungen der HV, indem wir uns zum regelmäßigen Austausch im Leitungsteam treffen.

Außerdem sind wir mit den Sprengelschulen in der Umgebung und dem Kulturladen im Stadtteil, der Polizei, der Feuerwehr und der Stadtteilbibliothek vernetzt. Diese Vernetzung hilft uns bei der Gestaltung unseres Kita-Programms.

9.1 Kooperation mit der Schule

Wir kooperieren mit den umliegenden Sprengelschulen – Uhlandschule, Grundschule St. Johannis, Thoner Espan und Dr. Theo-Schöller-Schule.

Je nach Kapazität der Schulen nehmen wir am Vorkurs Deutsch, Projekten und Schulspielen teil. Wir stehen im regen Austausch mit den verantwortlichen Lehrkräften an den oben genannten Schulen.

9.2 Vorkurs Deutsch

Der Vorkurs Deutsch ist eine Fördermaßnahme für alle Vorschulkinder, die besonderen Unterstützungsbedarf im Deutschen aufweisen. Der Vorkurs beinhaltet insgesamt 240 Förderstunden und wird gemeinsam mit der Grundschule realisiert. Der Vorkurs findet innerhalb der Betreuungszeit entweder im Kindergarten oder in der Grundschule statt. Gegebenenfalls auch in einem anderen Kindergarten. Die Eltern werden in die Entscheidung, ob das Kind am Vorkurs teilnimmt oder nicht, einbezogen. Durchgeführt wird er von einer Lehrkraft der Grundschule und kann demnach nur dann stattfinden, wenn die Schulen ausreichend Kapazität hierfür haben.

9.3 Kooperation mit Ausbildungsstellen

Immer wieder arbeiten in unserem Haus Praktikanten, die die Ausbildung zur/m Kinderpfleger*in, zur/m Erzieher*in machen oder im Rahmen ihres Praxissemesters in diesen Bereich schnuppern möchten. Hierbei kooperieren wir mit der dementsprechenden Berufsschule/Hochschule.

10 Umgang mit Kindeswohlgefährdung

§8a SGB VIII umfasst den gesetzlich verankerten Schutzauftrag von Kitas, bei gewichtigen Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung im sozialen Umfeld der Kinder zu handeln. Dies bedeutet nun, dass Kitas bei Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte für die Gefährdung eines von ihnen betreuten Kindes folgende Schritte unternehmen müssen:

- „eine Gefährdungseinschätzung vornehmen,
- bei der Gefährdungseinschätzung eine insoweit erfahrene Fachkraft beratend hinzuziehen,
- die Eltern und das Kind in die Gefährdungseinschätzung einbeziehen (soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes nicht infrage gestellt wird)
- bei den Eltern auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken und
- das Jugendamt informieren, falls die Gefährdung nicht anders abgewendet werden kann“ (Kita Hub o.D.)

Der Anspruch auf eine Beratung durch die insoweit erfahrene Fachkraft ergibt sich aus §8b SGB VIII.

Demgegenüber besteht keine Anzeigepflicht bei der Polizei, außer wenn es sich um ein geplantes schwerstes Verbrechen, wie Mord und Totschlag, handelt. Bei Nichtstun und Fehlverhalten kommt es zu dienst- und arbeitsrechtlichen, strafrechtlichen und zivilrechtlichen Konsequenzen.

Unser genaues Vorgehen bei internen und externen Gefährdungen des Kindeswohls können Sie unserem **Schutzkonzept** entnehmen².

² Siehe hierzu auch: https://www.hv-kitas.de/fileadmin/user_upload/HV_Allgemein/HV_Schutzkonzept_f%C3%BCr_den_Kinderschutz.pdf

Schlusswort

Sie sind nun am Ende unserer Konzeption angelangt. Wir hoffen, dass wir Ihnen einen Einblick in unsere Krippen- und Kindergartenarbeit geben konnten und Sie sich ein wenig mehr vorstellen können, wie vielfältig die Krippen- und Kindergartenzeit ist.

Da sich unser Haus verändert und weiterentwickelt, wird unser Konzept immer wieder auf den neuesten Stand gebracht.

Vielen Dank für Ihr Interesse

Das Thoner-Team

Literaturverzeichnis

ALBRECHT, B.(2017): Modelle und Methoden der partizipativen pädagogischen Arbeit. In: Gartinger, S./Janssen, R. (2017): Erzieherinnen + Erzieher. Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Band 1. Cornelsen Verlag GmbH, Berlin, S.240-259.

ALBRECHT¹, B.(2017): Pädagogische Beziehungsgestaltung. In: Gartinger, S./Janssen, R. (2017): Erzieherinnen + Erzieher. Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Band 1. Cornelsen Verlag GmbH, Berlin, S.175-197.

BARTOSCH U./BARTOSCH C./MALUGA A. (2016): Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können, und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen? In: Knauer R./Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Juventa, Weinheim und Basel, S.250-271

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR FAMILIE, ARBEIT UND SOZIALES; STAATSMINISTERIUM FÜR FRÜHPÄDAGOGIK MÜNCHEN (2018): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 9. Auflage. Cornelsen Verlag: Berlin. (BEP)

BEHREND, CAROLA (2017): Pädagogische Handlungskonzepte in den Arbeitsfeldern. In: Gartinger, Silvia; Janssen, Rolf (2017): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen + Erzieher. Cornelsen Verlag: Berlin

DIETRICH, D. (2017): Medien. In: Gartinger, S./Janssen, R. (2017): Erzieherinnen und Erzieher. Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten. Band 2. Cornelsen Verlag GmbH, Berlin, S.340-381.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K./RÖNNAU-BÖSE, M. (2011): Resilienz. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2011): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S. 719f.

HANSEN, R./KNAUER, R. (2019): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern. 6. Auflage, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

HANSEN, R./KNAUER, R./STURZENHECKER, B. (2015): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Verlag das Netz, Weimar.

HÄMMERLE, K./ROTHLEITNER K. (O.D.): Demokratie. URL: <https://plattform-politische-bildung.at/demokratie-lernen/demokratie-kurz-erklart> [zuletzt aufgerufen am: 10.02.2020]

HERZIGER, N. (2011): Empowerment. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2011): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S. 232f.

HOPFFGARTEN, ANNA VON (2016): Spielen trainiert das Gehirn! In: Spektrum der Wissenschaft (2016): Magazin Gehirn & Geist Nr.12/2016.

HUMMEL, S. (2017): Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. In: Gartinger, S./Janssen, R. (2017): Erzieherinnen und Erzieher. Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten. Band 2. Cornelsen Verlag GmbH, Berlin, S.402-431.

KÄGI, SYLVIA (o.D.): Igitt, wie schön. In: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (o.D.): Kindliche Sexualität – Zwischen Elternwille und Pädagogik. URL: https://jugendschutz-materialien.de/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2020/01/JSN_Bro_KindlicheSexualita%CC%88t_screen.pdf [zuletzt aufgerufen am: 02.02.2023]

KESSLER, ANNETTE (2017): Gesundheit, Bewegung und Ernährung. In: Gartinger, Sylvia; Janssen, Rolf (2017): Erzieherinnen und Erzieher – sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten. Band 2. Cornelsen Verlag GmbH, Berlin. S.144-185

KITA HUB (o.D.): Kinderschutz in der Kita – Auf dem Weg zum Schutzkonzept. URL: <https://www.kurse.kita.bayern/course/view.php?id=102> [zuletzt aufgerufen am: 27.01.2023]

KNAUER, R./HANSEN, R./STURZENHECKER, B. (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer R./Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Juventa, Weinheim und Basel, S.31-46

LUTZ, R. (2016): Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. In: Knauer R./Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Juventa, Weinheim und Basel, S.90-105

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT – BRANDENBURG (MBJS) (2006): Kindliche Sexualität zwischen altersangemessenen Aktivitäten und Übergriffen. URL: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/kindliche_sexualitaet.pdf [zuletzt aufgerufen am: 02.02.2023]

NEUHAUS, D. (ET. AL) (2021): Der Situationsansatz. In: Martinet, F. (Hg.): Pädagogische Ansätze Kita. Verlag Herder gmbh, Freiburg im Bresgau. S.201-244.

NITSCHKE, JÖRG (o.D.): Neugier, Kuschneln, Doktorspiele. In: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (o.D.): Kindliche Sexualität – Zwischen Elternwille und Pädagogik. URL: https://jugendschutz-materialien.de/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2020/01/JSN_Bro_KindlicheSexualita%CC%88t_screen.pdf [zuletzt aufgerufen am: 02.02.2023]

PESCH, L. (2019): Kinder ernst nehmen - Schlussfolgerungen für soziale Berufe aus der UN-Kinderrechtskonvention. In: Straßburger, G./Rieger, J. (Hrsg.) (2019): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. überarbeitete Auflage, Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel, S. 108-111.

RENNER, G. (2019): Einander verstehen - Gelingende Kommunikation als Basis partizipativer Arbeit. In: Straßburger, G./Rieger, J. (Hrsg.) (2019): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. überarbeitete Auflage, Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel, S.78-82

RIBEIRO, KASSANDRA (o.D.): Kindliche Sexualentwicklung – und wie sie professionell pädagogisch begleitet wird. URL: https://www.kindergartenpaedagogik.de/images/PDF/Kindliche_Sexualentwicklung_KR.pdf [zuletzt aufgerufen am: 02.02.2023]

RIEGER, J. (2019): Die individuelle Basis für Partizipation: Haltung und Fachkompetenz. In: Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. überarbeitete Auflage, Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel, S. 56-73.

RIEGER, J./STRAßBURGER, G. (2019): Warum Partizipation wichtig ist. Selbstverständnis und Auftrag sozialer Berufe. In: Straßburger, G./Rieger, J. (Hrsg.) (2019): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. überarbeitete Auflage, Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel, S. 42-49.

STEENBERG, U. (2021): Montessori-Pädagogik. In: Martinet, F. (Hg.): Pädagogische Ansätze Kita. Verlag Herder gmbh, Freiburg im Bresgau. S.9-66

STRAßBURGER, G./RIEGER, J. (2019): Bedeutung und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In: Straßburger, G./Rieger, J. (Hrsg.) (2019): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. überarbeitete Auflage, Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel, S. 12-41.

WITZLAU, C. (2017): Theoretische Modelle zur Erklärung menschlichen Erlebens und Verhaltens. In: Gartering, S./Janssen, R. (2017): Erzieherinnen + Erzieher. Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Band 1. Cornelsen Verlag GmbH, Berlin, S.382-429