

Pädagogisches Konzept der Uni- Kita

"Kinder werden nicht erst zu Menschen – sie sind bereits welche."

Janusz Korczak

Einleitung

Liebe Eltern und Interessierte,

auf den folgenden Seiten stellt das aktuelle Team der „Kindertagesstätte bei der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität e.V.“ in Grundzügen seine pädagogischen Leitvorstellungen dar. Das Team hält dabei ausdrücklich fest, dass es keiner dogmatisch gesicherten pädagogischen Lehre folgt; religiös, wissenschaftlich oder sonstig weltanschaulich begründet. Dies bedeutet zugleich, dass das folgende Konzept dauerhaft der Diskussion unterliegt und in gewisser Weise immer vorläufig bleibt.

Der Gesetzgeber hat im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII), dem 1990 verabschiedeten, sogenannten Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), die rechtlichen Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen bestimmt. Den hier formulierten Leitsätzen fühlen wir uns verpflichtet, nämlich Kinder dabei zu unterstützen, ihr „...Recht auf Förderung (ihrer) Entwicklung und auf Erziehung zu ...eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ (§1) zu verwirklichen. Dazu gehören grundsätzlich der Schutz der Kinder vor Gefahren und Benachteiligungen, Erziehungsberatung sowie die Herstellung einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt. Diese Leitbestimmungen verbindet das Kinder- und Jugendhilfegesetz mit einem umfassenden Förderungsauftrag an Kindertageseinrichtungen:

„Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Es schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alters- und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“ (§22, Absatz 3)

Neben diesem umfassenden und darum unweigerlich abstrakt gefassten gesetzlichen Rahmenauftrag sind seit 2004 auf Länderebene sogenannte Rahmenpläne für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen ausformuliert worden; mehr oder weniger verbindlich konzipierte Leitlinien zur Konkretisierung des gesetzlich verankerten Bildungsauftrages. Für Hessen ist dies der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren: „Bildung von Anfang an“ (2005). Darüber hinaus hat auf kommunaler Ebene für Frankfurt eine Arbeitsgruppe des „Fachausschuss Kinderbetreuung“ in den „Leitlinien für Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am

Main“ (2005) einen Orientierungsrahmen für die organisatorische und fachliche Entwicklung von Kindertageseinrichtungen abgesteckt. Schließlich hat sich in den letzten zehn Jahren eine kaum noch zu überblickende Fachdiskussion zum Thema Pädagogik in früher Kindheit etabliert, die nicht ohne Rückwirkungen auf die Praxis geblieben ist.

Wie all diese Aufträge, Empfehlungen, Forschungsergebnisse und Praxishandreichungen letztlich in konkrete pädagogische Alltagspraxis umzusetzen sind, unterliegt vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten. Um die Interpretation des Uni-Kita-Teams in Umrissen vorzustellen, haben wir uns auf folgende konzeptionelle Eckpunkte geeinigt:

Teil I Allgemeine Grundlagen

1.) Träger und Einrichtung	Seite 7
2.) Das Bild vom Kind	Seite 9
2.1.) Kinder als aktive Gestalter ihrer Bildungsprozesse	Seite 9
2.2.) Kindliche Selbstbildungsprozesse	Seite 9
2.3.) Beteiligung von Kindern	Seite 11
3.) Die Rolle der Bezugspersonen	Seite 13
3.1.) Beziehungsgestaltung mit Kindern	Seite 13
3.2.) Beratung und Unterstützung von Eltern	Seite 14
3.3.) Beteiligung von Bezugspersonen	Seite 14
4.) Die Rolle der Familie	Seite 15
4.1.) Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	Seite 15
4.2.) Eingewöhnung	Seite 15
4.3.) Beteiligung von Eltern	Seite 18
5.) Betreuung – Erziehung - Bildung	Seite 20
6.) Beobachtung und Dokumentation	Seite 22
7.) Inklusion	Seite 24
8.) Kulturen	Seite 25
9.) Zusätzliche pädagogische Angebote	Seite 25

Teil II Themen kindlicher Entwicklung

1.) Spielen und Lernen	Seite 29
2.) Bewegung: Und immer kommt das ganze Kind	Seite 30
3.) Ich kann überall hin: von Sinn und Unsinn offener Arbeit	Seite 31
4.) Bildungsbereiche	Seite 32

4.1.) Sprache, Schrift, Kommunikation	Seite 33
4.2.) Mathematik, Naturwissenschaft, Technik	Seite 34
4.3.) Musische Bildung/Umgang mit Medien	Seite 35
5.) Kleiner und größer, jünger und älter: Altersmischung	Seite 37
6.) Mädchen und Jungen	Seite 38
7.) Kinderkultur	Seite 39
7.1.) Gemeinsamkeit, Freundschaft und dazugehören	Seite 41
7.2.) „Der hat angefangen“: Streit gehört dazu	Seite 41
7.2.1.) Umgang mit Konflikten	Seite 42
7.2.2.) Kompetenzen der Bezugspersonen	Seite 43
7.2.3.) Streit zwischen Kindern und Erwachsenen	Seite 45
7.2.4.) „Streitregeln“	Seite 45
8.) Kindliche Sexualität	Seite 46
8.1.) Die Beschaffenheit kindlichen Lustempfindens	Seite 46
8.2.) Die Entwicklung kindlicher Sexualität	Seite 47
8.3.) Haltung und Handlungsweisen der Bezugspersonen	Seite 48
9.) Auf in die Schule	Seite 51
9.1.) Veränderungen	Seite 51
9.2.) Voraussetzungen für eine gelungene Transition	Seite 52
9.3.) Abschied und Neustart- Übergänge gestalten	Seite 53

Teil III Trägeraufgaben

1.) Dienst und Fachaufsicht, Fachberatung, Arbeitskreise	Seite 56
2.) Qualitätssicherung und -entwicklung	Seite 57
3.) Öffentlichkeitsarbeit	Seite 59

4.) Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen	Seite 61
5.) Schutzkonzept	Seite 62

Anhang

- 1.) Kinderschutzkonzept
- 2.) Verfahren bei Gefährdung des Kindeswohls durch Mitarbeiter
- 3.) Literaturliste

Teil I: Allgemeine Grundlagen

1.) Die Einrichtung

Die „Kindertagesstätte bei der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität e.V.“ wurde 1971 im Studierendenhaus der Frankfurter Universität gegründet und ist ein Träger der freien Jugendhilfe. Die Kita ist im Zuge der Kinderladenbewegung aus einer Elterninitiative entstanden und hat sich im Laufe der Jahrzehnte Zug um Zug professionalisiert. Seit 2002 besteht die Vollversammlung des Trägervereins ausschließlich aus den jeweils aktuellen pädagogischen Mitarbeitern der Einrichtung. Diese wählen bzw. bestätigen jährlich einen dreiköpfigen Vorstand, der den Träger in allen entscheidenden Bereichen vertritt. Die Elternversammlung wird gemäß dem Hessischen Kindergartengesetz von 1989 (§4) vor allem durch einen gewählten Elternbeirat vertreten. Die Uni-Kita als Träger ist vernetzt mit der LAG – LandesArbeitsGemeinschaft Freie Kinderarbeit Hessen e.V. -, einem Dach- und Fachverband für Kindertageseinrichtungen und steht in ständigem Kontakt mit dem Beratungs- und Verwaltungszentrum e.V. (BVZ) in Fach- und Organisationsfragen.

Darüber hinaus begreift sich die Uni-Kita als Teil des Frankfurter Stadtteils Bockenheim. Hier ist sie mit den ansässigen Kindertagesstätten, Horten, Grundschulen und Behörden vernetzt. Die Uni-Kita hält mit den Bockenheimer Bürgerinitiativen engen Kontakt und beteiligt sich an Stadtteilstesten. Darüber hinaus nutzt sie die reichhaltige Infrastruktur des Stadtteils.

Die wichtigsten Daten der Einrichtung im Überblick

Kinder

Wir betreuen, bilden und erziehen 45 Mädchen und Jungen im Alter von 1 Jahr bis zum Wechsel in die Grundschule in drei altersgemischten Gruppen. Wir bieten für alle Kinder Ganztagsplätze an. Dies entspricht einer wöchentlichen Öffnungszeit von 47,5 Stunden.

Bezugspersonen

Unser Team besteht aus qualifizierten Fachkräften und versucht durch regelmäßige Team- und Supervisionssitzungen wie durch Fort- und Weiterbildung dauerhaft ein fachlich hohes Niveau zu gewährleisten. Überdies bilden wir jährlich in Kooperation mit den Beruflichen Schulen Berta-Jourdan künftige Fachkräfte aus; in der Regel bieten wir einer/einem Auszubildenden die Möglichkeit, dass „Anerkennungsjahr“ in unserer Einrichtung zu absolvieren. Wir achten darauf, dass auch das angestellte Hauswirtschaftspersonal sich mit den pädagogischen Leitvorstellungen des Teams identifizieren kann.

Zeiten und Orte

Unsere Einrichtung hat Montag bis Freitag von 7.30 bis 17.00 Uhr geöffnet. Wir befinden uns im Stadtteil Bockenheim: Mertonstrasse 26-28, 60325 Frankfurt. Die Räume der Einrichtung bieten den 45 Kindern innen ca. 330 m², außen ca. 900 m² Fläche. Die Einrichtung bleibt jeweils 3 Wochen in den Sommerferien und etwa 1 Woche zwischen den Jahren geschlossen. Die 2 Entlastungstage und ein weiterer Schließtag werden, wenn möglich, auf die Brückentage gelegt. Alle Mitarbeiter:Innen unternehmen einmal im Jahr einen Betriebsausflug und das pädagogische Team erörtert an 4 Tagen im Jahr grundlegende konzeptionelle Fragen. Es finden 4 Elternabende im Jahr statt und im Frühjahr fahren alle Kindergruppen auf eine dreitägige Freizeit. Unsere Bürosprechzeiten sind dienstags von 9.30 bis 17.00 Uhr.

Weitere Informationen, etwa zu einem durchschnittlichen Tagesablauf finden, sich in unserer Informationsbroschüre. Bei Interesse an einem Platz, bieten wir gerne unseren „Infofilm“ an. Hier und auch im Informationsgespräch (meist Ende Dezember bis Mitte Februar) erläutern wir grundsätzliche Fragen unserer Konzeption ebenso wie das Aufnahmeverfahren für neue Kinder.

2.) Das Bild vom Kind

Das Bild, das erwachsene Pädagog_innen sich von Kindern, ihrem Wollen und Handeln machen, bestimmt unter anderem entscheidend ihre konkreten pädagogischen Handlungsentwürfe. Das Team der Uni-Kita geht grundsätzlich davon aus, dass Kinder weder als von Erwachsenen gleichsam geprägte Münzen noch als nach einem natürlichen und vorbestimmten Entwicklungsplan reifende Wesen zu sehen sind.

2.1) Kinder als aktive Gestalter ihrer Bildungs- und Lernprozesse

Kinder, das bestätigt auch die neuere entwicklungspsychologische Debatte, gestalten von Beginn an ihr Leben aktiv im kommunikativen Austausch mit ihrer natürlichen und sozialen Umwelt. In diesem Wechselspiel durchläuft jedes Kind seine eigene Lebensgeschichte, in der es nach sozialer Anerkennung und Selbstbestimmung strebt. So formuliert auch der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP):

„Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Anfang an aktiv mit und übernehmen dabei entwicklungsangemessen Verantwortung, denn der Mensch ist auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit angelegt.“ (S.20)

Vor diesem Hintergrund gehen wir davon aus, dass der gesetzlich formulierte Bildungsauftrag auch und vor allem in der Unterstützung frühkindlicher Selbstbildungsprozesse zu verwirklichen ist und diese zudem in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet sind (vgl. auch S. 21 ff.).

2.2) Kindliche Selbstbildungsprozesse

Als vier entscheidende und miteinander verschränkte Aspekte solcher Selbstbildungsprozesse sind zu nennen: Bindung, Körperbedürfnisse, Lernen und Gruppe.

2.2.1.) Bindung

Selbsttätige Bildungsprozesse setzen voraus, dass Kinder unbeschwert, mit Vertrauen in ihre räumliche und soziale Umwelt, ihrer Neugier nachgeben können (vgl. BEP S. 27). Wir wissen aus der sogenannten Bindungstheorie, einem psychologischen Arbeitsmodell, das John Bowlby in die Diskussion gebracht hat, das räumliche Nähe zu primären Bindungspersonen ein insbesondere frühkindliches Grundbedürfnis darstellt. Wird diesem Bedürfnis nicht angemessen begegnet, geraten Kinder aus ihrem psychischen Gleichgewicht, begehren auf, weinen oder ziehen sich zurück und erstarren. Kinder lassen sich nicht einfach von fremden Erwachsenen an fremden Orten mit vielen anderen fremden Kindern betreuen. Aus Perspektive der Gefühlswelt von Kindern ist die Erfahrung verlässlicher und dauerhafter Beziehungen zu Erwachsenen aber auch zu anderen Kindern fundamentale Bedingung und zugleich Bestandteil von Bildungsprozessen.

Das Team der Uni-Kita sieht es insofern als seine zentrale Aufgabe, mit Kindern gemeinsam Beziehungsnetze zu knüpfen, die sie als das eigene, sich bildende Selbst stärkend erfahren.

2.2.2.) Körperbedürfnisse

Kinder sind in ihrer Entwicklung zu einem positiven Selbstbild stark davon abhängig, in welcher Form sie ihre leiblichen Bedürfnisse befriedigen können; wann und wie sich bewegen, ruhen, essen, trinken, ihrer Sexualität bewusst werden etc. In der Uni-Kita können Kinder selbstbestimmt ihre Körperlichkeit erfahren. Wir gehen davon aus, dass Kinder die Experten ihrer selbst sind und am besten wissen, wann sie frieren, hungrig sind oder müde; und insofern auch, wann sie etwas aus- oder anziehen, etwas essen oder einfach schlafen. Dabei steht die Perspektive besorgter Erwachsener oft nicht ganz im Einklang mit dem Tun der Kinder. Diese Nichtübereinstimmung wird situativ mit den Kindern verhandelt, aber keinesfalls bestimmen die Bezugspersonen einfach über die Bedürfnisse der Kinder hinweg; etwa weil es richtig ist, bei Regen Matschhose und Gummistiefel zu tragen.

2.2.3.) Lernen

„Kinder wollen von sich aus lernen. Ihr Lerneifer, ihr Wissensdurst und ihre Lernfähigkeit sind bemerkenswert groß.“ (BEP S. 20). Und sie lernen bei nahezu allen Aktivitäten ganzheitlich auf psychischer, kognitiver und sozialer Ebene. Kinder lernen vor allem, indem sie tun. Ihr Lernen ist im Wesentlichen mit Alltagskontexten verwobenes Erfahrungslernen; nachmachen, versuchen, wiederholen etc. Aus diesem Grund unterscheiden Kinder in der Regel nicht zwischen motiviertem und unmotiviertem Lernen, so dass Erwachsenen, deren Sicht an formalisiertem, schulischem Lernen orientiert ist, kindliche Lebenswelten häufig als lediglich durch Spiel bestimmt erscheint; im Gegensatz zu „ernsthaften“ Tätigkeiten wie etwa dem „konzentrierten“ Lernen oder Arbeiten. Kinder können allerdings mit einer Ernsthaftigkeit, Konzentration und Zielorientierung „Arbeiten“ spielen, wie kaum ein Erwachsener arbeitet. Grundsätzlich teilen wir die Interpretation, dass nämlich die bedeutendste kindliche Lebensäußerung, durch die sich Kinder „Welt“ aneignen, das aus Neugierde entstehende Spiel ist. Allerdings gehen wir davon aus, dass Kinder gerade dann lernen, wenn sie spielen. In der Uni-Kita verfügen Kinder über Raum, Material und vor allem gestaltungsoffene Zeit zum Spielen. Die Aufgabe des Teams besteht darin, diese Freiräume zu gestalten

2.2.4.) Gruppe

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan zielt im Resultat (siehe Teil 2, S. 56ff.) auf die Förderung starker, kommunikationsfreudiger, kreativer, lernender und verantwortungsvoller Kinder. Hierfür brauchen Kinder neben verlässlichen, anregenden und sorgenden Erwachsenen vor allem andere Kinder. Ein zeitgemäßes Bild vom Kind sieht Erwachsene und Kinder zwar als

gleichwertige Interaktionspartner, verzichtet aber nicht darauf, die unterschiedlichen Statuspositionen beider zu betonen. Es besteht in vielen Hinsichten ein Fähigkeits- und Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern. Erwachsene definieren und begrenzen Raum, Zeit und Material, geben Regeln vor usw.

Kinder benötigen, gerade mit Rücksicht auf die Forderung, ihnen größtmögliche Chancen auf selbsttätiges und selbstbestimmtes Handeln zu gewähren, Beziehungsnetze, in denen sie einander als gleichberechtigte und potentiell gleich fähige Interaktionspartner begegnen, als so genannte „peers“. Kinder wollen sich messen, Regeln aushandeln, streiten und versöhnen, teilen, bestimmen, helfen usw. All das können sie voll und ganz nur in sogenannten kokonstruktiven Beziehungen zu anderen Kindern erleben. Deshalb ist es aber nicht damit getan, Kinder einfach nach mehr oder weniger willkürlichen Kriterien mit anderen Kindern in Gruppen zusammenzufassen; um ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Kinder brauchen vor allem Raum, Zeit und die Freiheit sich in selbstgewählten, losen und auch kontinuierlichen Gruppenkonstellationen zu organisieren, um dort ihre ganz eigene Kinderkultur zu entwickeln (siehe Teil 2, Kapitel 3 und 7).

2.3) Beteiligung von Kindern

Die vom Reformpädagogen Janusz Korczak Anfang des letzten Jahrhunderts entworfene Beteiligungspädagogik gilt auch heute noch als grundlegend für die fachliche Debatte über die Partizipation von Kindern. Korczaks Forderung nach dem Recht des Kindes auf Beteiligung und die Möglichkeit der Mitbestimmung in Erziehungsprozessen entspricht unserer pädagogischen Grundhaltung und ist uns eine Herzensangelegenheit, so wie wir uns gleichsam verpflichtet fühlen, dem Gesetzgeber zu folgen, die im SGB VIII Kinder und Jugendhilfe angelegte Vorschrift einzuhalten, Kinder „(...) entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ (SGB VIII, §8, (1)). Daher erachten wir in der Uni-Kita die Partizipation von Kindern als eines der wichtigsten Grundprinzipien. Die obengenannten vier Aspekte von Selbstbildungsprozessen bilden den Rahmen, in dem wir die Beteiligung von Kindern im alltäglichen, persönlichen Umgang miteinander verankert sehen. Vor diesem Hintergrund finden täglich vielfache Aushandlungsprozesse auf Beziehungsebene statt. Dort wird zwischen Erwachsenen und Kindern verhandelt, auch gestritten, nachgefragt, sich beschwert und nach Kompromissen gesucht. Und weder ist der Verhandlungsausgang für die Bezugspersonen immer absehbar, noch stellt die Erwachsenenenseite stets die „Gewinner“. Das kindliche Erfahren von eigenen Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit eigenen Handelns ist eine fundamentale Voraussetzung zur Entwicklung eines verantwortlichen, demokratischen und sozialen Mitglieds unserer Gesellschaft. Folglich geschieht es tagtäglich, dass Kinder sich in der Verfolgung ihrer Interessen und Bedürfnisse durchsetzen und z. B. lieber an kühlen

Frühjahrstagen zur Mittagszeit barfuß im Garten spielen anstatt zum Mittagessen zu erscheinen oder sich dagegen entscheiden, von einer bestimmten Bezugsperson gewickelt zu werden.

Da das Konzept der Uni-Kita vorsieht, Kinder grundsätzlich ihrem Alter angemessen in Alltagsprozesse miteinzubeziehen, verzichten wir auf zeitlich begrenzte und von Erwachsenen geschaffene und standardisierte Beteiligungsformen - wie dem bekannten Stuhlkreis- und setzen lieber auf direkte, persönliche Kommunikation. Allerdings haben im Laufe der Zeit Kinder und Bezugspersonen unterschiedlichste Beteiligungsrituale entwickelt, die fest im Alltag der Kita verankert sind. Grundsätzlich gilt, dass Kinder an allen Aktivitäten vom Mittagessen bis hin zur Mitarbeit an Projekten frei über ihre Teilnahme entscheiden können und so in höchst möglichem Maß über ihre Zeit bestimmen und dadurch konkret und kindgemäß Autonomie erfahren können. Dies schafft zugleich eine hohe Dichte an „erwachsenenfreien“ Situationen, die pädagogisch bewusst gewollt, Kindern die Gelegenheit eröffnen, kokonstruktiv und selbstorganisiert (ohne jedes Belehren durch „lebenserfahrene Erwachsene“, siehe Hans Oswald) ihr Zusammenleben in Gruppen zu gestalten. Überdies werden konkret im Alltag Regeln mit den Kindern z. B. für den Gebrauch des Toberaums entworfen und ausgehandelt, bestimmen die Kinder über Ausflugs- und Freizeitziele mit, äußern zu berücksichtigende Wünsche zur Raumgestaltung, verabreden sich unter Hilfestellung der Bezugspersonen mit anderen Kindern nach der Kita und vieles mehr.

Dazu gehört im Umkehrschluss ebenso, dass Kinder erste Erfahrungen darin sammeln, an Pflichten beteiligt zu werden, was konkret bedeutet, dass sie vor allem ihren Beitrag zur Ordnung der Kita leisten müssen, indem sie gemeinsam mit den pädagogischen Mitarbeitern:Innen aufräumen.

3.) Die Rolle der Bezugspersonen

Mit dem Bild, das Pädagog:Innen sich von Kindern machen, variiert umgekehrt das Bild, das sie von sich selbst als „Erziehende“ zeichnen. Die Mitglieder des Uni-Kita-Teams sehen sich vor allem als Bezugspersonen, auf die Kinder sich mit ihren Wünschen, Bedürfnissen, Schwierigkeiten, Ängsten und Freuden beziehen können, nicht als größere, ältere und überlegene Menschen, die an kleineren, jüngeren und unterlegenen „ziehen“, um sie nach ihrer eigenen Vorstellung zu gestalten.

3.1) Beziehungsgestaltung mit Kindern

Wir begreifen uns zunächst als verlässliche und feinfühligke Bezugspersonen; jemanden, bei dem Kinder Trost finden können, Ermutigungen, Rat, Hilfe und Pflege. Die Zuschreibung „feinfühlig“ ist hier nicht zufällig gewählt: Die Bindungsforscherin Mary Ainsworth hat „Feinfühligkeit“ (sensitivity) als Verhaltenssystem beschrieben, bei dem erwachsene Bezugspersonen idealerweise a.) den Signalen eines (Klein)Kindes - auch den nonverbalen – gegenüber aufmerksam sind, b.) diese Signale unbeeinflusst von den eigenen deuten, c.) die Signale des Kindes sofort und prompt beantworten und dabei die Fähigkeit erweisen, sich in die Situation des Kindes zu versetzen und d.) angemessen auf die wahrgenommenen Signale reagieren. Diesem Ideal versuchen wir in unserer pädagogischen Arbeit zu entsprechen.

Daneben sehen wir uns als respektvolle Begleiter:Innen kindlicher Selbstbildungsbemühungen. Hierfür ist es notwendig, intensiv, mit Fachwissen und Zurückhaltung Kinder zu beobachten, das Beobachtete zu dokumentieren sowie schließlich mit Kindern, Eltern und Kollegen zu reflektieren. Kinder bei Bildungsprozessen zu begleiten erfordert, sich jederzeit auf die Perspektiven der Kinder vorurteilsbewußt einlassen zu können und immer wieder den Versuch zu unternehmen, dem aus Erwachsenenperspektive bisweilen absonderlichen kindlichen Handeln Sinn abzugewinnen. Zurückhaltung meint in diesem Kontext nicht erwachsene Passivität, sondern ein pädagogisches „Innehalten“ (Gerd Schäfer), das Kindern einen geschützten Raum zur Entfaltung eigener Handlungserfahrung bereithält, ihnen Fehler zugesteht, Probleme nicht nach „Erwachsenenart“ löst etc. Wir bemühen uns, die Kinder in der Einrichtung nicht nur zu „Halten“, sondern ebenso „Auszuhalten“, wenn ihre Handlungsentwürfe nicht den unsrigen entsprechen.

Vor diesem Hintergrund stellen wir aber auch unser „Erwachsenenwissen“ zur Verfügung und regen von da aus Bildungsprozesse an. So gestalten wir etwa bewusst die Räume der Uni-Kita, strukturieren den Tagesablauf vor, bieten Projekte an usw. Kindliche Entwicklung bleibt immer an das rückgebunden, was Eltern und Pädagog:Innen an Rahmenbedingungen bereit stellen.

Als erziehende Erwachsene fordern wir aber auch Dinge ein, von denen wir überzeugt sind, dass Kinder sie bereits können, ohne es sich selbst zuzutrauen (z.B. An- und Ausziehen, ein Hindernis

überklettern usw.). Das heißt auch, dass wir als weiterblickende, Folgen abschätzende Autorität auftreten: z.B. wenn Streit eskaliert, zu gefährliche Spiele beginnen oder der Straßenverkehr nicht mehr angemessen wahrgenommen wird.

Umgekehrt sehen wir uns aber auch als jederzeit von kindlicher Spontaneität und Kreativität Lernende, die oftmals ihre „erwachsene“, kulturell geformten Handlungsweisen in Frage gestellt sehen und sie auch in Frage stellen.

3.2.) Beratung und Unterstützung von Eltern

Den Eltern stellen wir unser Fach- und Erfahrungswissen zur Verfügung und sehen uns als jederzeit ansprechbare Bildungs- und Erziehungspartner. Hier sehen wir uns aber nicht ausschließlich als fachliche Pädagogen, sondern ebenso als Zuhörer, an die Eltern sich mit ihren Kind und Familie betreffenden Sorgen, Nöten und Wünschen wenden können.

3.3.) Beteiligung von Bezugspersonen

Als professionelles Team versuchen wir in ständiger Auseinandersetzung mit unserem pädagogischen Alltagshandeln immer wieder aufs Neue, einen konzeptionellen Grundkonsens herzustellen. Ziel ist dabei allerdings keineswegs, dass alle Bezugspersonen in allen Situationen mit Kindern gleich handeln. Vielmehr erachten wir es als für Kinder stärkend und bereichernd, wenn sie neben den Strukturen innerhalb ihrer Herkunftsfamilie eine Vielfalt möglicher Beziehungs- und Handlungsmodelle erleben und miteinander vergleichen können.

Das pädagogische Konzept des Lernens am Modells macht deutlich, wie wichtig es für Kinder ist, Strukturen vorzufinden, in denen Erwachsene ebenfalls die Selbstwirksamkeit ihres Handelns erfahren können. Für die Bezugspersonen der Uni-Kita bedeutet dies in erster Konsequenz, dass das Team die pädagogische Leitung inne hat. Jedes Teammitglied ist gleichrangig stimmberechtigt in der Diskussion und Umsetzung pädagogischer Inhalte. Die Enthierarchisierung der Leitungsstruktur führt zu einem größeren Gestaltungsfreiraum für jeden Einzelnen genauso wie zu einer höheren Verantwortung für alle. Auf Organisationsebene ist die Uni-Kita als Verein strukturiert, in dem alle pädagogischen Fachkräfte Mitglied sein können. Regelmäßige Vereinssitzungen bilden die Grundlage für eine gemeinsame, generelle Gestaltung der Einrichtung, wobei die tägliche Geschäftsführung von einem von den Mitgliedern für ein Jahr gewählten dreiköpfigen Vorstand ausgeführt wird. Da es bei einem eng miteinander arbeitenden Team auf der Beziehungsebene auch mal zu Auseinandersetzungen kommen kann, ist es uns wichtig, verschiedene Möglichkeiten zur sachlichen Klärung von Ungereimtheiten anbieten zu können. Kritik und Beschwerde können Mitarbeiter_innen in Einzelgesprächen, Teamsitzungen, Supervisionen, Personalgesprächen und Vereinssitzungen anbringen.

4.) Die Rolle der Familie

Die Uni-Kita begreift sich nicht in erster Linie als Tageseinrichtung für Kinder, sondern als Tageseinrichtung für Familien. Die Familie ist nach wie vor der entscheidende Ort frühkindlicher Sozialisation. Die vielfältigen Erfahrungen, die Kinder innerhalb ihrer Herkunftsfamilie machen – beispielsweise religiöse Wertorientierungen, schlichte Tischregeln, Trennung oder Arbeitsplatzwechsel der Eltern, Geburt von Geschwisterkindern und vieles mehr –, bringen sie in den Alltag der Kita mit und ein. Umgekehrt verarbeiten Kinder in der Kita erlebte Situationen zuhause, auch wenn sie eher selten von solchen erzählen. Um dem Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag an Kindertageseinrichtungen gerecht zu werden, bedarf es einer gelungenen Vermittlung beider Sphären: Eltern und Bezugspersonen sollten sich, so fordert folgerichtig auch der Hessische Bildungsplan (S. 108f.), auf eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Wohle des Kindes einlassen. In der Uni-Kita legen wir großen Wert auf eine Elternarbeit, bei der sich alle Beteiligten anerkennend und wertschätzend begegnen.

4.1.) Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Ganz entscheidend für eine gelingende Erziehungspartnerschaft ist aus unserer Erfahrung, dass Eltern sich ganz bewusst für die Uni-Kita und ihre konzeptionelle Ausrichtung entscheiden und nicht allein deswegen, weil sie den Betreuungsaspekt stark bei ihrer Wahl berücksichtigen. In unserem „Infofilm“ stellen wir interessierten Eltern unser Konzept vor. In einem Informationsgespräch beantworten wir ausführlich alltagspraktische Fragen, etwa nach Schlafbedürfnissen unter Dreijähriger oder der Schulvorbereitung älterer Kinder. Wir wünschen uns Eltern, die offen dafür sind, dass ihre Kinder sich in der Kita eine Lebenswelt mitgestalten können, die punktuell erheblich von der ihrer Herkunftsfamilie unterschieden strukturiert sein kann.

4.2.) Eingewöhnung

Ein ganz bedeutender Schritt ist natürlich die sogenannte Eingewöhnung der Kinder. Hier ist eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bezugspersonen unabdingbar. Die Forschung geht davon aus, dass ein Übergang (Transition) von einer bedeutsamen Lebenswelt in eine andere- in diesem Falle vom Elternhaus in die Kita- sowohl mit Belastungen als auch Entwicklungschancen für Kinder verbunden sind. Gelingt die positive Gestaltung eines behutsamen Übergangs, stärkt es die psychische Widerstandskraft (Resilienz) eines Kindes. Dies rückt die besondere Bedeutung einer gelungenen Eingewöhnung in den Fokus. Wir arbeiten in Anlehnung an ein von Kuno Beller initiiertes Forschungsprojekt zur Eingewöhnung, welches von von Winner/ Erndt- Doll in der Praxis zum sogenannten „Münchener Eingewöhnungsmodell“ weiter entwickelt wurde. Dieses orientiert sich stark an der Transitionsforschung, aber auch an den Erkenntnissen der Bindungstheorie und der Bindungsforschung. Wie bereits erläutert, geht die

Bindungstheorie davon aus, dass räumliche Nähe zu primären Bindungspersonen ein insbesondere frühkindliches Grundbedürfnis darstellt. Auf die Eingewöhnungssituation übertragen heißt dies, dass Kinder, die von ihren Eltern räumlich für eine gewisse Zeit getrennt werden, erheblichen psychischen Belastungen ausgesetzt sind. Um diese Belastung zu lindern und schließlich in ein positives Erleben zu verwandeln, ist es erforderlich, dass ein Elternteil die Eingewöhnung seines Kindes solange begleitet, bis das Kind eine Bezugsperson in der Uni-Kita als „Begleiter_in“ angenommen hat; also die Bezugsperson gewissermaßen als Bindungsperson anerkennt und sich in seiner Nähe sicher und aufgehoben fühlt. Allerdings ist zu betonen, dass nicht „aktive“, Erwachsene „passive“ Kinder eingewöhnen, sondern die Kinder Beziehungsangebote akzeptieren oder verwerfen können und insofern den Prozess des Kennenlernens ganz wesentlich mitbestimmen. Hier ist feinfühliges Handeln der beteiligten Erwachsenen ganz besonders entscheidend, genauso wie die Möglichkeit für Eltern und Kind, einen Bezug zur ganzen Einrichtung und ihren pädagogischen Mitarbeiter:Innen aufzubauen.

Eine gelungene Eingewöhnung stärkt nicht nur das Kind durch den Aufbau einer stabilen, zugewandten Beziehung, sie bietet auch den Eltern die Möglichkeit, die Kita und ihre Bezugspersonen kennenzulernen und ein erstes Vertrauen in die Einrichtung zu gewinnen. Dies ist uns ein sehr wichtiges Anliegen, denn nicht nur das Kind muss eingewöhnt werden, auch die Eltern müssen sich an die veränderte Situation gewöhnen. Dafür ist eine entspannte und konstruktive Grundatmosphäre ausschlaggebend. Und da Kennenlernen auch Zeit braucht, rechnen wir mit einer Eingewöhnungszeit von vier bis sechs Wochen. Betonen möchten wir dabei, dass man immer auf die individuelle Persönlichkeit eines Kindes eingehen muss, was bedeutet, dass die Zeitangaben nur Richtwerte sind. Wichtig für uns ist es nur, sich ohne Wertung an den Rhythmus des Kindes anzupassen und dementsprechend die Eingewöhnung gegebenenfalls variieren zu können.

Konkret stellen wir uns die Eingewöhnung folgendermaßen vor:

- Ein bis zwei Monate, bevor die Eingewöhnung beginnt, treffen sich die Eltern mit der eingewöhnenden Bezugsperson und besprechen in Ruhe, wie die Eingewöhnung ablaufen soll. Hier besteht die Möglichkeit, Fragen zum organisatorischen Ablauf oder auch zu pädagogischen Inhalten zu klären.
- In der ersten Woche („Schnupperwoche“) kommen das einzugewöhnende Kind und ein Elternteil morgens in die Kita und begleiten uns über den Vormittag im Alltag. Es hat sich bewährt, dass nur ein Elternteil die Eingewöhnung macht, da sich ein Wechsel der Eltern als zusätzliche Herausforderung für das Kind erweisen kann. Gerne aber kann der nicht-begleitende Elternteil für einen bis zwei Tagen zu „Besuch“ kommen, um sich einen Eindruck vom Alltag in der Kita zu verschaffen. In der ersten Woche findet noch keine

Trennung statt, im Fokus steht hier das Kennenlernen der für die Eingewöhnung zuständigen Bezugsperson sowie aller anderen Mitarbeiter:Innen und natürlich der Kinder und ihrer Eltern. Das Kind kann die Kita erforschen, andere Kinder und Erwachsene kennenlernen und erste Schritte wagen, wenn es sich sicher genug dafür fühlt. Mitunter entfernt sich schon jetzt das Kind von sich aus kurzzeitig aus dem direkten Kontakt- und Sichtbereich zu Mama oder Papa. Gleichzeitig ist sein Elternteil als sichere Basis jederzeit schnell zu erreichen, wenn es diesen benötigt oder einfach nur mit ihm gemeinsam spielen möchte. Die zeitintensive Schnupperwoche zählt sich erfahrungsgemäß in der folgenden Woche aus.

- In der zweiten Woche („Trennungswoche“) hat das Kind in der Regel ausreichend Sicherheit in freundlicher Atmosphäre erlangt und eine erste Beziehung zur eingewöhnenden Bezugsperson aufgebaut, sodass am zweiten Tag eine erste, kurze Trennung angestrebt wird. Wichtig ist es, diese Trennung für das Kind deutlich zu machen, nur so kann es das Gefühl des Getrenntseins auch verarbeiten. Daher begleiten Kind und Bezugsperson den Elternteil an die Eingangstür und verabschieden ihn dort. Es ist nicht ungewöhnlich, dass ein Kind in dieser Situation zu weinen anfängt und auch manche Eltern müssen schwer schlucken. Das Kind macht seinen Unmut über eine von Erwachsenen geschaffene Situation deutlich, auf die es erst einmal keinen Einfluss zu haben scheint. Es ist also wichtig, dieses Gefühl anzuerkennen und auch zuzulassen. Tränen sind in diesem Fall nicht unweigerlich ein schlechtes Zeichen. Trotzdem halten wir den Elternteil an, zu gehen. Nun erweist sich, ob sich das Kind schon zu Genüge an die Bezugsperson und die Kita gewöhnt hat, um sich auch in Abwesenheit der Eltern zu beruhigen. Sollte das Kind sich nicht innerhalb einer kurzen Zeitspanne beruhigt haben, rufen wir die Eltern unverzüglich zurück. Je nachdem, wie dieser erste Trennungsversuch verlaufen ist, lassen sich von Tag zu Tag die Trennungszeiten ausdehnen.
- Ab der dritten Woche ist das Kind häufig schon bis zu drei Stunden in der Kita. Es hat jetzt die eingewöhnende Bezugsperson als „Anker“ akzeptiert und beginnt mehr und mehr, sich an die Kita als seinen täglichen „Arbeitsplatz“ zu gewöhnen. Es erforscht die Räumlichkeiten und beobachtet neugierig das Geschehen. Wenn es müde wird oder aus anderen Gründen Rückzug sucht, ist die zuständige Bezugsperson zur Stelle, um das Bedürfnis des Kindes nach Nähe zu einer vertrauten Person zu erfüllen. Für die Eltern ist es wichtig, in dieser Phase einen intensiven Austausch mit den Bezugspersonen zu führen, um ein Gefühl dafür zu bekommen, wie es ihrem Kind in ihrer Abwesenheit ergeht. Eltern sollten sich nicht scheuen, Fragen zu allem zu stellen, was sie in dieser Zeit beschäftigt. Gerne beantworten wir diese, soweit es uns möglich ist. Wir möchten, dass

die Eltern genauso wie die Kinder Vertrauen in die Kita entwickeln. Auch das benötigt Zeit und Arbeit, die wir gerne investieren.

- Nach sechs Wochen hat das Kind in der Regel in der Kita so fest Fuß gefasst, dass das Kind- je nach familiärer Situation und Bedarf- mit gutem Gefühl den Tag in der Kita verbringen kann. Natürlich besteht ein Unterschied zu einem Kind, dass bereits ein Jahr in die Kita kommt und hin und wieder bekommen Kinder nach der Eingewöhnung noch mal ein stärkeres Bewusstsein für die nun alltägliche Situation der Trennung von den Eltern. Dann werden sie in der Regel noch mal anhänglicher, weinen beim Abschied möglicherweise wieder und zeigen sich im Alltag zurückhaltender. Auch dies ist eine völlig normale Reaktion auf die immer noch neue Veränderung. Das Kind ist jetzt allerdings schon so sicher an die Kita gewöhnt, dass sich solche kleine Tiefpunkte fast immer problemlos auffangen lassen.
- Nach ca. sechs bis acht Wochen wird mit den Eltern ein erstes Elterngespräch geführt, um sich über die noch frischen Eindrücke der Eingewöhnung auszutauschen, Fragen zu klären und die Entwicklung des Kindes in den letzten Wochen zu betrachten.

4.3.) Beteiligung von Eltern

Bezugspersonen und Eltern haben auf Grund unterschiedlicher Rollen andersartige, bisweilen gegeneinander strebende Perspektiven auf den Alltag in der Kita. Für eine anerkennende und wertschätzende Zusammenarbeit, ist es einerseits wichtig sich dieser Differenz ständig bewusst zu bleiben andererseits ununterbrochen das Gespräch zu suchen. Im Alltag stehen wir insofern jederzeit für kurze, aktuelle Anlässe aufnehmende „Tür- und Angelgespräche“ zur Verfügung. Darüber hinaus führen wir mit allen Familien mindestens ein ausführliches Elterngespräch im Jahr. Hier geht es um den Entwicklungsstand des Kindes, dessen Themen, Veränderungen im Familienumfeld usw. Solche Elterngespräche können bei dringendem Bedarf auch kurzfristig verabredet werden. An vier Elternabenden im Jahr besteht die Möglichkeit für Eltern, auch als Gruppe mit dem Team ins Gespräch zu kommen. Zuletzt stellt der Elternbeirat ein zwischen Elternschaft und Einrichtung vermittelndes Glied, dass mindestens zweimal im Jahr mit dem Vorstand der Kita zusammentrifft. Die in den verschiedenen Gremien stattfindenden Auseinandersetzungen über bestimmte pädagogische Themen zwischen Eltern und Team bedeuten für uns die grundsätzlichste Beteiligungsform.

Für all diese Beteiligungsformen wünschen wir uns eine regen, konstruktiven Austausch zwischen Eltern und Team. Die Meinungen der Eltern ist uns wichtig und Anregungen und Ideen sind erwünscht. Im Laufe der Jahre hat sich im Alltag immer wieder gezeigt, dass eine kreative

Einflussnahme der Eltern das Team auf dem Weg zur Verbesserung der alltäglichen Arbeitsstruktur maßgeblich unterstützt hat. Die Perspektive und das Engagement der Eltern ist für uns unerlässlich. Gleichzeitig gilt auch hier wie bei der Beteiligung von Kindern oder Bezugspersonen: Es kann gestritten werden, man kann sich die Köpfe heiß diskutieren und immer wieder muss in einer so heterogenen Gruppe nach Kompromissen gesucht werden.

Das Team begreift die Eltern als Teil der Einrichtung. Aus diesem Grund bieten wir unter anderem ein offenes Frühstück für alle Familien an. Das heißt, Eltern können mit ihren Kindern gemeinsam in der Einrichtung frühstücken und sich dabei untereinander kennen lernen sowie immer wieder neu ein Gefühl für die Atmosphäre des Kitaalltages gewinnen. Gerade für die Eltern der „neuen“ Kinder hat es sich immer wieder als hilfreich erwiesen, einen solchen Ort der Begegnung und Vernetzung zu haben. In diesen Zusammenhang gehören auch die Feste: ein großes Sommerfest und ein Weihnachtsfest. Diese Veranstaltungen werden von den Eltern in Absprache mit dem Team organisiert und gestaltet.

Es bleibt nicht aus, dass sich an einem Ort, an dem sich so viele unterschiedliche Menschen mit verschiedenen Bedürfnissen und Lebenskonzepten begegnen, Kommunikation auch mal schief gehen kann. Wir haben immer ein offenes Ohr für die Beschwerden und Sorgen von Eltern. Grundsätzlich nehmen wir die Beschwerden vertraulich auf, besprechen sie gegebenenfalls gemeinsam in den wöchentlichen Teamsitzungen und reflektieren das Thema unter Umständen in der Supervision. Das Ergebnis des behandelten Beschwerdefalls wird an die Beschwerdeführer_innen zurückgegeben und gemeinsam besprochen, entweder in einer einfachen Rückmeldung oder in einem dafür ausgerichteten Elterngespräch. Grundsätzlich ermuntern wir Eltern in Gesprächen, Beschwerden persönlich anzubringen. Für den Fall einer gewünschten indirekten Ansprache besteht die Möglichkeit, sich an den Gruppenelternbeirat der Uni-Kita zu wenden, welcher als Vermittler in schwierigen Fragen dienen kann. Zu einer generellen Rückmeldung, die man in Ruhe und überlegt anbringen kann, bietet sich ein Zufriedenheitsbogen an, den wir immer zu Jahresbeginn verteilen und der über den installierten „Elternbriefkasten“ zurückgegeben wird. Die Präsentation der Rückmeldungen der Elternschaft befindet sich für alle gut sichtbar im Flur der Kita. Über den Elternbriefkasten können natürlich ganzjährig - wenn erwünscht auch anonym - Kritik, Anregungen und persönliche Kommentare an das Team herangetragen werden.

5.) Betreuung – Erziehung - Bildung

In der Einleitung zu unserem Konzept wurde schon auf den § 22 des achten Sozialgesetzbuch verwiesen, in dem der Gesetzgeber den zentralen Förderungsauftrag für Kindertages-Einrichtungen festgelegt hat: Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes mit Bezug auf dessen soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung. Vor allem seit dem schlechten Abschneiden der Bundesrepublik Deutschland bei der ersten sogenannten „Pisastudie“ (2000) hat der Bildungsauftrag sowohl in der politischen Öffentlichkeit als auch in der Fachdiskussion enorme Aufwertung erfahren und gilt mittlerweile als Leitwert dieser sogenannten Aufgabentrias.

Insofern soll kurz geklärt werden, welche grundlegenden Vorstellungen unser Bildungsverständnis prägen und wie sich dieses zu den beiden weiteren Bestandteilen des Förderungsauftrages „Betreuung“ und „Erziehung“ verhält.

5.1.) Betreuung

Hans Joachim Laewen hat darauf aufmerksam gemacht, dass dem Betreuungsbegriff tendenziell die Vorstellung einer asymmetrischen Beziehung unterlegt sei; einer Beziehung bei der ein kompetenter Mensch einen anderen, eingeschränkt handlungs- und/oder verantwortungsfähigen bei der Bewältigung seines alltäglichen Lebens begleitend unterstützt. Eine solche Konzeption von Betreuung, so Laewen weiter, entspreche aber nicht mehr dem „neuen“ Bild vom aktiv weltkonstruierenden Kind, sondern eher der veralteten Vorstellung eines hilflosen und letztlich auch unzurechnungsfähigen Kind. Er fordert dagegen einen Betreuungsbegriff, der nicht auf Abhängigkeit und Hilflosigkeit gründet, sondern vielmehr als Verhältnis wechselseitiger Anerkennung und Beeinflussbarkeit gefasst werden müsse. Insofern lässt sich Betreuung eher als ein (Für-) Sorgeverhältnis begreifen, bei dem pädagogische Fachkräfte auf der Grundlage relativ enger Bindungen kindlichen Lebensäußerungen vorurteilsfrei Raum und Zeit geben, sich zu entfalten (Laewen, Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention, S. 96-107).

Inhaltlich betont „Betreuung“ die Sorge um das emotionale und gesundheitliche Wohlbefinden der Kinder, ihre Sicherheit, die Möglichkeiten leibliche Bedürfnisse zu befriedigen, alle pflegerischen Aspekte (Wickeln, Wundversorgung usw.), aber auch die Chance für Eltern Erwerbsarbeit und Familie zu vereinbaren.

5.2.) Erziehung

Die Geschichte der spezifisch deutschsprachigen Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ ist dicht verwoben und kaum aufzutrennen. Allerdings zielt der umgangssprachliche Bedeutungsgehalt von „Erziehung“ im Gegensatz zu dem des Begriffes „Bildung“ formal auf eine mehr oder weniger absichtsvolle, ethisch vertretbare Einwirkung einer erziehenden auf zu erziehende Personen; unter Einsatz verschiedenster Mittel (Lob, Tadel, Strafe, Belohnung, Ermutigung, Gebot, Verbot etc.). Inhaltlich ist er auf ein Generationenverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern bezogen – zum Rollenkomplex Erwachsener gehört es, nicht mehr erzogen zu werden. Das Ziel von Erziehung besteht hier vor allem darin, dass Erwachsene Kinder in jeweils herrschende kulturelle Normen und gesellschaftliche Rollen einführen. Ähnlich dem Betreuungsbegriff, wird hier eine Asymmetrie beider Beziehungsglieder unterstellt. Sowohl unser vorangestelltes „Bild vom Kind“ als auch das Selbstverständnis des Teams zielen mehr auf eine wechselwirkende *Beziehung* zwischen Erwachsenen und Kindern als auf *Erziehung*. Gleichwohl ist nicht wegzudenken, dass ein Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern besteht. Damit aus diesem Gefälle heraus nicht willkürliche Erziehungsmaximen abgeleitet werden können, sind die pädagogischen Fachkräfte dazu aufgefordert, sich immer wieder reflexiv im Team ihr Handeln zu vergegenwärtigen und dabei die Andersartigkeit und das Eigenrecht kindlichen Handelns zu respektieren.

Konkret bedeutet dies, dass etwa das alltägliche Leben in der Einrichtung betreffende Regeln von Fachkräften und Kindern gemeinsam entwickelt, bestätigt oder verworfen werden sollten oder, im Falle eines einseitigen Bestimmens durch Bezugspersonen, mindestens nachvollziehbar sein müssen: mit den Händen Essen ist nach den Normen westeuropäischer Kultur nur in Ausnahmefällen wie bei Obst, „Würstchenbudenbrötchen“ oder Pizza erlaubt, schadet aber niemanden. Insofern ist für Kinder überhaupt nicht einsehbar, warum während ritualisierter Mahlzeiten Besteck zu benutzen ist; hier gibt es also interessanten Verhandlungsspielraum, bei dem die Perspektiven der Kinder und fremder Kulturen einzubeziehen sind. Mit harten Gegenständen während eines Streites zu schlagen, ist ebenso wenig kulturell gewünscht, kann aber gefährliche Folgen für andere Kinder haben. Hier können Kinder, gerade wütende, oft noch nicht genau die Tragweite eines z.B. schwer verletzten Auges abwägen, aber sie *können* über Erklärungen nachvollziehen, warum Erwachsene solche Handlungen schlicht verbieten und unterbinden.

5.3.) Bildung

Zum Begriff der Bildung gehört im Gegensatz zu dem der Erziehung die Vorstellung, dass der oder die zu Bildende am Prozess der Bildung aufgrund eigenen Wollens beteiligt sein muss. Insofern betont die Fachliteratur immer wieder das Bildung notwendig zugleich „Selbstbildung“

bedeute. Ein werdendes Selbst bildet sich dabei im Rahmen einer je eigenen Lebensgeschichte, indem es sich mit seiner „sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt“ (12. Kinder- und Jugendbericht) auseinandersetzt. Inhaltlich zielt Bildung dabei auf die Fähigkeit eines Menschen ein gelungenes Konzept von sich als Person mit Wissen, Können und Weltverstehen zu verknüpfen.

Der Begriff Bildung bezeichnet zweierlei: ein Resultat – den oder die Gebildete – wie einen sich in der Zeit vollziehenden Prozess, das „sich Bilden“.

In der öffentlichen Debatte wird Bildung nicht selten vom Resultat her begriffen. Dabei werden letztlich stark die in der Schule zu vermittelnden Kulturtechniken betont; und damit formalisierte, durch Lehrende gesteuerte Lernvorgänge. In der Uni-Kita akzentuieren wir den prozesshaften Aspekt von Bildung und wollen daher z.B. nicht auf vermeintlich objektive Ergebnisse wie das Herstellen von Schulfähigkeit festgelegt werden. Wer ein Bild von eigenaktiven, wissbegierigen und aus sich selbst heraus lernenden Kindern zeichnet, muss sich in der pädagogischen Praxis darauf verpflichten und Voraussetzungen gelingender (Selbst-)Bildungsversuche schaffen: frei verfügbare Zeit, gestaltungsoffenen, anregenden Raum, vielfältiges, erreichbares Material, stabile Beziehungsnetze sowie das Recht darauf, Bildungsangebote von Bezugspersonen zu verweigern.

6.) Beobachtung und Dokumentation

Neben der aktiven Beziehungsgestaltung, einer reflexiven Grundhaltung und kommunikativen Kompetenzen ist die Beobachtung einer der Grundpfeiler der täglichen pädagogischen Arbeit. Beobachtung ist Teil der alltäglichen Arbeit und in dieser eingebunden. Die daraus folgende Dokumentation hängt unmittelbar damit zusammen, in welcher Weise man Beobachtung gestaltet. In der fachlichen Debatte werden verschiedenste und sich zum Teil stark unterscheidende Methoden diskutiert. Hier wird klar, dass es keine objektiv richtigen oder falschen Methoden gibt. Die Art, wie Beobachtung und Dokumentation im Alltag umgesetzt werden, ergibt erst mit der Anbindung an das pädagogische Konzept einer Einrichtung einen Sinn. Im Folgenden wollen wir unsere Sichtweise dazu erläutern.

6.1.) Beobachtung

Beobachtung ist ein sinnlicher Wahrnehmungsvorgang (wie z. B. hören, sehen, riechen etc.), der nie fehler- oder wertfrei sein kann und auf gewisse Gesetzmäßigkeiten aufbaut. Jeder Mensch selektiert sensorische Reize bereits bei ihrer Aufnahme, ordnet einzelne Aspekte in ein individuelles Erfahrungssystem ein, akzentuiert bestimmte Eindrücke und integriert sie in bestehende Erfahrungsmuster. Dies macht deutlich, dass Beobachtung immer subjektiv ist. In der Uni-Kita sehen wir Beobachtung als einen alltäglichen Prozess, um individuelle Bedürfnisse und

Eigenheiten eines jeden Kindes wahrzunehmen und um einschätzen zu können, ob sich ein Kind altersgemäß entwickelt. Gleichzeitig dient Beobachtung zur Reflexion der eigenen professionellen Tätigkeit und als Grundlage für weiteres, zielgerichtetes pädagogisches Handeln. Mit Gerd Schäfer teilen wir die Erkenntnis, dass Beobachtung immer in soziale Kontexte eingebunden ist und das Ziel haben sollte, die Komplexität von Bildungsprozessen zu erfassen. Hier ist es angebracht eine ganzheitliche, systemische Sichtweise anzuwenden, die jedes Handeln und Denken von Individuen immer in den Zusammenhang mit den Strukturen setzt, in denen es sich bewegt. Die Wechselseitigkeit von gegenseitiger Einflussnahme rückt in den Fokus, während „losgelöste“ Zuschreibungen (gut- böse, schuldig- unschuldig, richtig- falsch) auf einzelne Personen möglichst abgelegt werden sollen. Insofern pflegen wir in der Kita die sogenannte Methode des wahrnehmenden, entdeckenden Beobachtens (Schäfer), die die bewusste Subjektivität des Beobachtenden genauso mitdenkt wie dessen persönliche, emotionale Einbindung berücksichtigt. Die Rolle der beobachtenden Bezugsperson muss hier auch immer in Bezug zu den beobachteten Kindern gesetzt werden. Insofern ist die Tätigkeit des Beobachtens auch immer eine Form der Beziehung. Das Beobachten rückt das Kind und seine Aktivitäten in den Fokus und zielt darauf ab, sich auf dessen Perspektive einzulassen, um so besser Motivation und Bildungsprozesse nachvollziehen zu können. Wir betrachten jedes Kind als Individuum und sind bereit, uns von ihm überraschen zu lassen, wenn es Wege beschreitet, die man als „vorausschauender“ Erwachsener doch nicht erkennen konnte. Mit der Beobachtung möchten wir Kindern Aufmerksamkeit schenken und sie wertschätzen, also eine kindzentrierte Perspektive entwickeln. Dabei ist es wichtig, dem Kind das Beobachtete zu spiegeln und die eigene Wahrnehmung daran abzugleichen. Wir akzeptieren aber, dass ein Kind ein Recht darauf hat, auch mal nicht wahrgenommen zu werden. Wir möchten uns mit Neugier auf die jeweils eigene Gedankenwelt eines Kindes einlassen und Erkenntnisse mit ihnen teilen, diese aber auch festhalten und weiterdenken. Dazu bedarf es Möglichkeiten, das Erlebte „haltbar“ zu machen.

6.2.) Dokumentation

Zur Beobachtung zählt auch die innere wie äußere Verarbeitung des Erlebten. Die Reflexion von Beobachtung wird in verschiedensten Formen dokumentiert, sei es in Gedanken, die eine Bezugsperson aufgrund des Beobachteten macht, im Austausch mit einzelnen Kolleg:Innen oder dem gesamten Team, dem spontanen oder geplanten Gespräch mit Eltern, auf Elternabenden, in Niederschriften oder Fotos. Es gibt unzählige Möglichkeiten, den Gegenstand der Beobachtung festzuhalten und darüber hinaus pädagogische Handlungsperspektiven zu planen und zu gestalten. In der Kita ist die unmittelbarste Methode der Dokumentation immer das persönliche Gespräch als Teil eines Beziehungsgeflechts. Im Team werden geplante, ungeplante, teilnehmende oder nicht- teilnehmende Beobachtungen schriftlich fixiert, gemeinsam oder für sich selbst. In Supervisionssitzungen werden kompliziertere Sachverhalte geordnet und analysiert. In

Gesprächen mit Eltern werden Anekdoten des Alltages erzählt, die den Fokus der Erwachsenen auf Themen bezüglich der Kinder lenken, die sie gerade beschäftigen genauso wie solche, die ihnen gerade nicht gegenwärtig waren. Elterngespräche und -abende werden schriftlich vorbereitet und protokolliert. Fotos aus dem Alltag, von besonderen Ausflügen oder auch den Freizeiten dokumentieren den Lauf der Zeit und die Entwicklung der Kinder, einzeln und in Gruppen. Darüber hinaus ist es uns ein Anliegen, die Schaffenskraft von Kindern in vielfältiger Art und Weise zu dokumentieren, um so Bildungsprozesse von Kindern festhalten zu können. Die Produkte, die Kinder den Tag über hinterlassen, müssen wir hin- und wieder vor der Vernichtung retten und sie werden- wenn die Kinder das wünschen- zur Betrachtung und Wertschätzung öffentlich ausgestellt, beispielsweise, in dem Kinderzeichnungen und –malereien die Wände der Gruppenräume zieren. Selbstgebautes aus Lego bleibt mitunter stehen, versteckt in Schubladen oder auf ein Regal in Sicherheit gebracht, und Kinderbaustellen im Garten werden tagelang für alle sichtbar erhalten. Kindshöhe, selbstgebaute Türme aus Holzklötzchen werden mit den stolzen Architekten fotografiert, bevor sie ein „Erdbeben“ einstürzen lässt. Boden und Wände werden von Kindern bemalt, die Außenwände mit Matsch beschmiert und Löcher im Garten gegraben. Am Schluss ihrer Kitalaufbahn bekommen die Kinder ein Buch, dass in Fotografien ihre Zeit in der Kita dokumentiert und eine Sammelmappe mit ihren Kunstwerken, die sie im Laufe der Jahre produziert haben. Eine selbstinszenierte Theateraufführung dokumentiert die Kreativität der Kinder, ihre darstellerischen Fähigkeiten und die Kompetenz, sich vor großem Publikum zu behaupten. Im Vordergrund bei all diesen Beispielen steht aber nicht das Festhalten von Produkten, sondern die Betrachtung dieser als Teil eines stattfindenden Bildungsprozesses von Kindern. Denn alles fügt sich im Endeffekt zu einem Gesamtbild zusammen, dass idealerweise wiedergibt, was wir jeden Tag mit den Kindern erleben, wie sehr wir auch immer wieder mit Neugierde Kinder beobachten und in Verblüffung über die Kreativität von kindlichem Verhalten den Hut ziehen.

7.) Inklusion

Jeder Mensch ist einzigartig. Jeder Mensch ist besonders. In der Debatte um die Integration von Menschen mit Behinderung fand und findet immer noch ein Streit um Begrifflichkeiten und Definitionen statt. Aktuell gilt der Begriff der Inklusion, der vorsieht, die Integration von Menschen mit Behinderung auf eine neue Ebene zu heben. Zentral ist dabei der Gedanke, nicht die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu forcieren, sondern „... der Ansatz der Inklusion (...) bezieht sich auf alle Menschen in ihrer Vielfalt und ihren unterschiedlichen Herkunft, Fähigkeiten, Schwierigkeiten oder Lebensformen“ (Herm, S. 744). Das bedeutet, jeden Menschen individuell und stärkenorientiert zu betrachten. In der Uni-Kita erleben wir jedes Kind als einzigartig und besonders. Immer geben familiäre Hintergründe, das Beziehungsgeflecht in der Kita, individuelle Kompetenzen, subjektive Beobachtungen, aber auch Schwierigkeiten in der

Entwicklung den Anlass, eine spezielle Sichtweise auf das Kind zu entwickeln und sich Gedanken um eine individuell zugeschnittene Begleitung des Kindes zu machen. Kein Kind ist mehr und ein anderes weniger behindert, denn der Maßstab eines normierten, idealtypischen Kindes ist ein rein theoretisches Konstrukt, dass wissenschaftlichen Zwecken, aber keiner konkreten Alltagspädagogik dient. Jedes Kind besitzt seine ganz eigene Art, sich die Welt anzueignen, sich selbst und sein Umwelt zu erforschen und Gelerntes zu verarbeiten. Jedes Kind bedarf immer einer individuellen Förderung. Wir betrachten von daher den Gedanken der Inklusion als einen wichtigen Schritt zur Entdiskriminierung von Menschen. Von daher führen wir bei jeder Neuaufnahme eines Kindes ein Gespräch mit den Eltern, um gemeinsam abzuwägen, ob die Familie, die wir aufnehmen, in das Gesamtkonzept der Kita passt. Dabei spielen besondere, mit Sorgen der Eltern verbundene Auffälligkeiten (soweit bekannt), nur dann eine Rolle, wenn es darum geht, die freie Entwicklung des Kindes in der Kita sicherstellen zu können.

8.) Kulturen

Das pädagogische Konzept der Uni-Kita setzt auf einen individualisierten Begleitungsprozess von Kindern. Jedes Kind- unabhängig von Herkunft und Sozialisation- ist willkommen und wird entsprechend seiner Bedürfnisse begleitet und gefördert. Dieser Grundgedanke schließt selbstredend die ganze Familie des Kindes mit ein. Insofern ist die Uni-Kita grundsätzlich offen für alle Familien, ungeachtet ihrer kulturellen Orientierung und ihren jeweiligen Lebenslagen. Wir möchten allerdings anmerken, dass auch die Unterscheidungen in Kulturen letztendlich ein Konstrukt ist. Wo in einer multikulturellen und globalisierten Welt die eine Kultur anfängt und die andere aufhört, unterliegt keiner „objektiven Wahrheit“, sondern ist immer von der Perspektive des Beschreibenden geprägt. Die Perspektive der Uni-Kita lautet daher: Alle Menschen sind unterschiedlich, aber gleichberechtigt. Die Vielzahl an persönlichen, kulturellen und sozialen Eigenheiten zwischen allen Menschen stellt eine Bereicherung für jede Kultur dar. Respekt und Akzeptanz sind dabei Grundlage eines positiven und konstruktiven Zusammenlebens. Eine Auseinandersetzung mit Familien und Kindern über unterschiedliche kulturelle Orientierungen wird daher stets konstruktiv und lösungsorientiert geführt. So, wie wir bereit sind, uns jederzeit auf Familien unterschiedlichster Prägung einzustellen, erwarten wir selbstverständlich, dass Eltern, die ihr Kind bei uns anmelden, offen sind für alle kulturellen Ausprägungen und die pädagogische Konzeption der Uni-Kita als Grundlage der Zusammenarbeit akzeptieren und respektieren.

9.) Zusätzliche pädagogische Angebote

Neben den im Alltag mehr oder weniger spontan entstehenden Spielsituationen der Kinder und den geplanten oder ebenfalls spontanen Vorhaben der pädagogischen Fachkräfte gibt es in der Kita einige institutionalisierte Angebote, die hier der Übersicht halber aufgezählt sein sollen.

Gemeinsames Frühstück: Jeden Tag von 7.30 bis 10.00 Uhr gibt es die Möglichkeit für die Kinder mit ihren Eltern gemeinsam an einem offenen Frühstück in der Kita teilzunehmen. Die Kita stellt alle Lebensmittel und Getränke zur Verfügung und Erwachsene und Kinder können so beieinander sitzen und essen, trinken, gemeinsame Zeit genießen, quatschen oder auch mal Quatsch machen. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass viele Eltern und Kinder dieses Angebot gerne nutzen. So lässt sich ein bisschen tägliche „Kitaluft“ schnuppern und die Vernetzung der Eltern untereinander hat hier Raum und Zeit.

Gruppenausflug: Jede Woche haben die drei Kindergruppen an jeweils unterschiedlichen Wochentagen einen Ausflugstag. Hier finden Exkursionen auf Spielplätze in der Umgebung, Zoobesuche und Museumserkundungen statt. Hin und wieder nimmt die Gruppe auch einen längeren Weg auf sich, zum Beispiel, wenn es zum bei den Kindern allseits beliebten Flughafen geht. Auch die Ausflüge stehen unter dem Gebot der Freiwilligkeit und so kommt es immer wieder vor, dass Kinder sich gegen einen Ausflug entscheiden, wenn sie lieber mit Freunden aus anderen Gruppen gemeinsam spielen wollen. Kinder anderer Gruppen können aus dieser Motivation heraus auch nach Absprache mit den Bezugspersonen an einem „gruppenfremden“ Ausflug teilnehmen.

Vorschulprojekt: Für die „Großen“, die sich im letzten Kitajahr befinden, bieten wir das sogenannte Vorschulprojekt an. In wechselnden Modulen steuern jeweils zwei Bezugspersonen mit den Vorschulkindern verschiedene Ausflugsziele an, um den Zusammenhalt der Großen als Gruppe zu fördern und deren Bewusstsein für den sich nähernden, großen Übergang- den Eintritt in die Schule- zu schärfen. Die verschiedenen Module unterstützen ganz unterschiedliche Kompetenzen und bieten verschiedene Herausforderungen an die Kinder. Zum Beispiel haben wir ein Stadtteilerkundungsprojekt, bei dem sich Kinder als Experten ihres Wohnraums erweisen, wir verlassen ausgetretene Pfade im Waldprojekt oder fördern das motorische Geschick der Kinder im Zirkus- bzw. Fahrradprojekt, welches von den Kindern demokratisch gewählt wird. Zu Beginn eines Kitajahres gibt es für die Eltern der Vorschul Kinder einen Elternabend, bei dem alles rund um das Vorschulprojekt und den anstehenden Wechsel in die Schule besprochen wird (s. a. Teil II, Kapitel 9).

Musik- Angebot: Einmal in der Woche (Mo) kommt vormittags eine musikpädagogische Fachkraft in die Kita, um allen Kindern- auch den kleinsten- ein offenes Musikprojekt anzubieten. Mit Instrumenten wird musiziert und experimentiert, dass manch einem die Ohren klingeln, es wird gesungen, gejohlt und gehüpft oder auch mal ein kleines spontanes Puppenspiel mit Gesang aufgeführt. Mit viel Spaß beschallen die Kinder die Kita und genießen es, Musik und Bewegung in Verbindung zu bringen.

Theater- Projekt: Zwischen Herbst und Frühjahr entwickeln die großen Kinder gemeinsam mit einer Bezugsperson ein Theaterstück und studieren es dann mit anderen Kindern, die mitmachen wollen, ein. Im Frühsommer findet dann die Aufführung statt, bei der die Kinder mit viel Herzklopfen einem begeisterten Publikum ihr Stück präsentieren.

Kitaschlafen: Einmal im Jahr findet- auch als Vorbereitung für die Freizeit- eine Übernachtung in der Kita statt. Quasi als Trainingslauf für die Kinder können hier die Bezugspersonen erleben, wie die Kinder sich verhalten, wenn sie abends müde sind und die alltäglichen Einschlafrituale zuhause nicht vollziehen können. Für die Kinder ist das Kitaschlafen eine aufregende Angelegenheit, die schon Wochen vorher von ihnen thematisiert wird. Mit Schlafsack und Zahnbürste ausgerüstet kommen die Kinder abends in die Kita. Nach der Suche nach dem richtigen Schlafplatz, der auch schon häufiger am Abend wechseln kann, gibt es ein gemeinsames Abendessen. Die Aufregung der Kinder muss danach erst einmal „herausgetobt“ werden, weshalb es nicht ungewöhnlich ist, dass sie wesentlich später als zuhause müde werden und dementsprechend auch erst später einschlafen. Bei manchen muss Heimweh mit dem Lesen eines Buches oder einem anderen Beziehungsangebot bearbeitet werden, andere fallen „wie ein Stein“ ins gemachte Bett. Wenn die Kinder morgens wieder aufwachen, kommen die Eltern mit allerlei Leckereien zum gemeinsamen Frühstück, bevor es wieder nachhause geht.

Kitafreizeit: Die Freizeit bedeutet für viele Kinder ein Highlight des Jahres. Im Frühjahr fahren die drei Kindergruppen jeweils getrennt und zu verschiedenen Terminen von Mittwochmorgen bis Freitagnachmittag weg. Ziele sind hierbei Bauernhöfe oder Freizeithäuser im Umland von Frankfurt. Zweieinhalb Tage haben die Kinder jede Menge neue Eindrücke und erleben viele Herausforderungen. Ob beim Kühemelken, einer Nachtwanderung oder der unvermeidbaren Schatzsuche- selten ist die gemeinsam als Gruppe erlebte Zeit so intensiv wie an den Freizeittagen. Die große Herausforderung, ohne Papa und Mama auszukommen, wird ganz wesentlich getragen von einem guten Fundament an sicherer Beziehung zu den Bezugspersonen und dem gemeinsamen Halt, den sich die Kinder gegenseitig geben. Wenn die Kinder am Freitagnachmittag wieder in die Arme ihrer Eltern sinken, sind sie gleichsam erschöpft wie stolz, diese Herausforderung bezwungen zu haben. Übrigens steht die Möglichkeit der Teilnahme an der Freizeit allen Kindern offen- auch den kleinsten. Wir haben gute Erfahrungen gemacht, dass auch schon eineinhalbjährige Kinder mit viel Spaß und Begeisterung eine solche Aufgabe meistern können. Auch hier ist das Entscheidende eine stabile Beziehung zu den Bezugspersonen und alle teilnehmenden „Erstsemester“ ernten die Früchte einer gelungenen und intensiven Eingewöhnung. Die Kosten für die Freizeit müssen zum Teil von den Eltern übernommen werden. Wer das Geld dafür nicht aufbringen kann, der hat die Möglichkeit, eine finanzielle Unterstützung bei der Stadt zu beantragen.

Teil II: Themen kindlicher Entwicklung

In diesem zweiten Teil soll sich das Konzept näher mit Themen des pädagogischen Alltags befassen. Dabei ist es uns wichtig, konsistent die grundlegenden Aussagen des ersten Teils vor allem hinsichtlich unseres Kindbildes zu beachten und in stimmige, pädagogische Handlungsentwürfe einzubetten. Die Auswahl der Themen bezeichnet dabei erstens Arbeitsschwerpunkte unserer Einrichtung, zweitens beruht sie auf immer wiederkehrender Reflexion sensibler Bereiche kindlicher Entwicklung im Rahmen der Elternarbeit.

1.) Spielen und Lernen

„Das Spiel ist die ureigenste Ausdrucksform des Kindes und im Kindesalter ein zentrales Mittel, seine Entwicklungsaufgaben und Lebensrealität zu bewältigen. Von Anfang an setzt sich das Kind über das Spiel mit sich und seiner Umwelt auseinander.“ (Hessischer Bildungsplan S. 30) Der Bildungsplan verkoppelt diese Aussage folgerichtig mit seinem Bild eines selbsttätigen, sich selbst bestimmen und aus sich selbst heraus lernen wollenden Kindes und hält fest: „Das Spiel bringt Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen voran. Spielen und Lernen sind daher keine Gegensätze, sondern zwei Seiten derselben Medaille – beide stellen eine Beziehung zur Umwelt her und streben nach Einsicht und Sinn ... Das Spiel ist die elementare Form des Lernens.“ (BEP, S. 30)

Dieser Gleichklang eines selbsttätig und selbstbestimmt spielenden und lernenden Kindes liegt in der formalen Struktur des Kinderspiels begründet: Spiel wird spontan initiiert, ist zweckfrei, eingebettet in soziale Beziehungen und deutet „Wirklichkeit“ um, „als ob etwas anderes wäre“. Insofern können Kinder sich im Spiel tatsächlich als aktiv das Geschehen bestimmende und kontrollierende Akteure erfahren. Kinder erfahren das Spielgeschehen als lustvoll bis hin zu einem „Flusserleben“ (flow), das mit einem subjektiven Empfinden von Mühelosigkeit und Zeitlosigkeit des Geschehens verbunden ist. Daraus ergibt sich als weitere Besonderheit des Spiels, das Kinder immer wieder gleiche Handlungsfolgen bisweilen exzessiv durchspielen – gleichsam „Üben“ ohne die Absicht zu üben. Dabei werden dem Spiel in der Fachdiskussion unter Anderem folgende zentralen Funktionen zugeschrieben:

- **Lernen:** Kinder können sich spielerisch der Funktion von Gegenständen nähern, erwerben basale soziale Kompetenzen etwa im Rollenspiel, wo Regeln entworfen und kommuniziert und über Kommunikation kommuniziert werden muss (hier ist jetzt Spiel und im Spiel darf ich dir sagen, was du tun musst etc.) und können sich behutsam anstehenden Entwicklungsaufgaben nähern (next zone of development/ Wygotski).

- **Kontrolle** über den eigenen Handlungsvollzug und Erfüllung nicht realisierbarer Wunscherfüllung: Bis hin zur Entscheidung, ob Kinder eine Kindertagesstätte besuchen oder nicht, strukturieren Erwachsene entscheidend alle räumlichen, zeitlichen, materiellen und beziehungsmäßigen Aspekte des Lebensalltags von Kindern. Im Phantasiespiel können Kinder diese Grundstruktur völlig aushebeln und so Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Autonomie gewinnen. Sie können Lebenszusammenhänge entwerfen, in denen sie völlige Kontrolle über das Geschehen ausüben.

- **Erlebnisbewältigung:** Im Zusammenspiel mit dem zuletzt genannten Aspekt können Kinder im Spiel Lebenserfahrungen wie Beziehungsverlust, Krankheit oder andere traumatisierende Ereignisse unbewusst durch umdeutendes Nachspielen erlebter Szenen sinnvoll in ihre Gefühlswelt integrieren.

- **Erwerb schulischer Basiskompetenzen:** Es wird darauf hingewiesen, dass Kinder im Spiel eine zentrale Kompetenz erwerben, die bei der späteren - durch in der Schule gesteuerte Lernprozesse vermittelten - Aneignung von Kulturtechniken und abstraktem Wissen beteiligt ist: die Kompetenz zu sogenannter „Dekontextualisierung“. Konkret bedeutet dies, dass Kinder im Spiel Gegenstände und ihre Bezüge aus deren „ursprünglichen Kontexten“ herauslösen, ihnen neue Bedeutungen verleihen und sich so auf anderem Niveau und in anderer Form aneignen können. Genau diese Leistung aber ist erforderlich, um die abstrakten Zeichensysteme der Schriftsprache wie der Mathematik verstehen zu können. Hier wird dem Spiel eine bedeutende Vorläuferfunktion zugesprochen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Uni-Kita es als eine ihrer zentralen Aufgaben begreift, das spontane, frei gestaltete Kinderspiel und seine Bedingungen Zeit, Raum, Material und Beziehung zu ermöglichen. Allerdings lassen sich aus dieser mit dem derzeitig vorherrschenden Kindbild übereinstimmenden Haltung Bildungsprozesse schwerlich planen, ohne letztlich doch strukturierte, von Erwachsenen gesteuerte Aktivitäten dem kindlichen Spielwillen aufzuzwingen. Hier liegt unsere pädagogische Maxime begründet, zwar erfahrungserweiternde, vielleicht auch belehrende Projekte anzubieten, sie aber nur durchzuführen, wenn Kinder freiwillig teilnehmen und Raum für Umdeutungen des ursprünglichen Plans bleibt.

2.) Bewegung: „Es kommt das ganze Kind- nicht nur der Kopf“

In keiner Lebensphase kommt Bewegung größerer Stellenwert zu, als in der frühen Kindheit. Neben den naheliegenden Aspekten von Bewegung wie Gesundheit, Spaß und Wohlbefinden vermitteln Bewegungshandlungen wesentliche Bildungs- und Lernerfahrungen: nach Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung streben (Klein)Kinder zunächst vor allem, indem sie sich

bewegen; indem sie selbständig werden, also zuallererst selbst *stehen*, *wahrnehmen*, *begreifen*, *überlegen*, sich *durchsetzen*, Welt konstruieren, also *erbauen* etc. Bewegung als zugleich ganzheitliche Sinneserfahrung ist neben dem Spiel *die* frühkindliche Ausdrucksform.

Mit Renate Zimmer wenden wir uns insofern aus psychomotorischer Perspektive gegen eine „Verkopfung“ des Bildungs- und Lernbegriffes. Nicht lediglich „kognitive“ Fähigkeiten müssen *geschult* werden. Aus psychomotorischer Sicht wird darauf hingewiesen, dass auch kognitives (Kopf-)Lernen an grundlegende motorische Kompetenzen gekoppelt ist. Wenn Kinder über elementare Bewegungen wie rennen, springen, werfen, klettern, Koordination, Raum/Lage-Verständnis, Gleichgewicht etc. erwerben, so würden sie unbemerkt schulspezifische Vorläuferfähigkeiten ausbilden, so etwa für den Schriftspracherwerb, bei dem z.B. b und p, n und u, M und W nur bei veränderter Lage den jeweils anderen Buchstaben symbolisieren.

Vor diesem Hintergrund verstehen wir die Uni-Kita als große, variable Bewegungsbaustelle, auf der wir anregende Grundelemente zu Verfügung stellen: verschiedene, bekletterbare Hochebenen verschiedenen Schwierigkeitsgrades, schiefe Ebenen, einen durchweg mit Matten versehenen Toberaum mit verstellbarer Sprossenwand und Trampolin, verbaubare Stoffbauklötze, die von den Kindern in der gesamten Einrichtung eingesetzt werden können, verschiedene Fahrzeuge für den Garten, bekletterbare Bäume etc. Wir gehen davon aus, dass Kinder ihre physiologisch vorgesehenen motorischen Programme dann am besten zur Entfaltung bringen, wenn sie Raum, Zeit und Material zur Verfügung gestellt bekommen und ihren Fähigkeiten auf Ebene der Erwachsenen/Kind-Beziehung vertraut wird. Auf diese Weise erwerben Kinder große motorische Sicherheit, die den wirksamsten Verletzungsschutz darstellt. Wir verzichten insofern auf strukturierte Bewegungsangebote von Erwachsenen, die kaum selbst mehr einen einfachen Purzelbaum, geschweige denn „hangeln“ und komplexere Bewegungsabläufe beherrschen.

3.) Ich kann überall hin: von Sinn und Unsinn offener Arbeit

Die bisher ausgeführten pädagogischen Grundvorstellungen der Uni-Kita nähern sich konzeptionell stark, aber undogmatisch denen des sogenannten „offenen Kindergartens“. Offenheit ergibt sich unserem Verständnis nach vor allem durch eine im pädagogischen Alltag ernstgenommene Orientierung an Kindern, die zugleich als Akteure ihrer Bildungs- und Lerngeschichten gesehen werden. So spielen Kindergruppen häufig komplexe Rollenspiele über mehrere Räume gleichzeitig, knüpfen Freundschaftsnetze gruppenübergreifend und orientieren sich über die Jahre, die sie in der Uni-Kita verbringen, unterschiedlich ausgeprägt an verschiedenen Bezugspersonen etc. Vor diesem Hintergrund stellen wir unseren Kindern nicht vorgefertigte Funktionsräume als beschränkendes Handlungsfeld zur Verfügung, sondern ganz traditionell Gruppenräume, an denen sich vor allem die unter drei Jährigen, aber auch die Eltern

orientieren können. Allerdings sind die Räume so gestaltet, dass sie jederzeit von Kindern wie Bezugspersonen nach situativen Bedürfnissen, sei es eines Rollen- oder Symbolspiels, einer Projektarbeit etc. interpretiert und umgestaltet werden können. Das bedeutet auch, dass die Bezugspersonen sich ständig mit einzelnen Kindern oder Gruppen unterschiedlicher Größe mit bewegen, um in ständigem Austausch mit den anderen anwesenden Bezugspersonen beobachten, unterstützen, eingreifen oder auch einfach mitspielen zu können.

Offenheit begreifen wir insofern nicht so sehr als räumliche Öffnung, sondern vielmehr als innere Bereitschaft und Fähigkeit von erwachsenen Bezugspersonen, sich flexibel den spontanen Bedürfnissen und Ideen der Kinder zu widmen, sie aufzugreifen und als bildungs- wie lernrelevante Themen zu verstehen. Von hieraus ergibt es sich als notwendige Konsequenz Raum als prinzipiell variable Form zu begreifen.

Aus der Außenperspektive etwa von Eltern oder BesucherInnen wirkt der Alltag in der Uni-Kita dadurch häufig strukturlos und chaotisch, für die Beteiligten allerdings eher als ein in der Regel äußerst sinnvolles Gewebe vieler nebeneinander liegender, bisweilen verknüpfter Handlungsstränge kürzerer oder längerer Dauer.

4.) Bildungsbereiche

2004 haben die Jugendminister- und Kultusministerkonferenz einen Beschluss mit dem Titel verabschiedet: „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.“ Dieser Grundsatzbeschluss begreift sich als föderaler Verständigungsrahmen über Grundsätze der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, die wiederum nach den länderspezifischen Bildungsplänen konkretisiert werden sollten. In diesen Grundsätzen wird der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen stark gewichtet und nach Bereichen unterteilt, in denen Kitas Kindern, orientiert am Prinzip ganzheitlicher Förderung, Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen sollen: 1.) Sprache, Schrift, Kommunikation, 2.) Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung, 3.) Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik, 4.) Musische Bildung/Umgang mit Medien, 5.) Körper, Bewegung, Gesundheit, 6.) Natur und kulturelle Umwelt (siehe auch Teil 2 des Hessischen Bildungsplans, S.56-85).

Hier spiegeln sich nicht zwingend aus der Perspektive sich bildender Kinder entwickelte Themen, sondern letztlich vorrangig kulturelle Ziele der „Erwachsenenwelt“. Insofern betonen wir erneut, dass es bei der Bereitstellung von „Bildungsangeboten“ nicht darum gehen kann, neben dem Freispiel sogenannte „moderierte“, also im Ablauf letztlich vorstrukturierte und hinsichtlich der Teilnahme verbindliche (vgl. Hessischer Bildungsplan S. 30/31) Lernprozesse zu initiieren; ganz

entgegen einem Bild, dass Kinder als eigeninitiativ und selbstbestimmt zeichnet. Spiel, Sozialität und Bewegung haben wir als für unsere Arbeit übergeordnete Aspekte schon angesprochen, sodass nun noch einige Anmerkungen zu den restlichen Bildungsbereichen folgen. Grundsätzlich versuchen wir alle flexiblen Angebote spontan und situationsbedingt aus dem alltäglichen Geschehen zu entwerfen und in den Alltag zu integrieren. Das heißt zunächst, dass wir die Kinder in der Einrichtung beobachten und die Beobachtungen im Team und mit den Eltern reflektieren, um Zugang zu Bildungsthemen einzelner Kinder zu gewinnen.

4.1.) Sprache, Schrift, Kommunikation

Der Spracherwerb ist ohne Zweifel ein herausragendes Ereignis in den Bildungsbiografien von Vorschulkindern. Kinder müssen dabei die Melodie und das Klangbild einer Sprache hören und differenzieren können, die Bedeutung von Wörtern erfassen, grammatikalische Strukturen anwenden, aber auch die jede Sprechhandlung begleitende Mimik und Gestik eines Anderen deuten lernen und vieles Andere mehr. Dieser Prozess folgt gewissen allgemeinen Regelmäßigkeiten, ist aber dabei stark abhängig von der Eigenaktivität des Kindes wie von einer sprachlich anregenden Umwelt in Familie und Kindertagesstätte. Der Hessische Bildungsplan hält insofern völlig zu Recht fest:

„Alle Kinder erwerben die sprachlichen Kompetenzen am erfolgreichsten

- im positiven sozialen Kontakt mit Personen, die ihnen wichtig sind
- bei Themen, die ihre eigenen Interessen berühren
- im Zusammenhang mit Handlungen, die für sie selbst Sinn ergeben.“ (Hessischer Bildungsplan S. 66)

Für die Arbeit in der Uni-Kita bedeutet dies gemäß unseren grundlegenden pädagogischen Prämissen: für Kinder frei verfügbarer Raum und Zeit, um alleine oder mit anderen Kindern Erfahrungen zu sammeln, in die Sprechhandlungen, auch rein körpersprachliche, eingebettet sind und über die Beziehungen vermittelt werden. Vielfältiges „sprachbezogenes“ Material, also Bücher, Papier, Stifte, Hörspiele etc. sowie jederzeit ansprechbare Bezugspersonen, die um die Richtigkeit, Angemessenheit, Zugewandtheit und Vielfältigkeit ihres eigenen Sprechens bemüht sind.

Wir fördern die kindliche Sprachentwicklung auch gezielt, aber zwanglos und beiläufig durch:

- a.) ständiges sogenanntes „korrekatives Feedback“, das heißt Kinder, die entwicklungstypische Sprechfehler begehen werden nicht offen auf ihren Fehler hingewiesen und korrigiert sondern durch korrektes Wiederholen in ihrer Aussage gehört, bestärkt und indirekt an die richtige Form

erinnert. Wenn ein Kind etwa begeistert erzählt, es habe sich den Pullover alleine „angezogen“, fragen wir staunend nach, ob es sich wirklich ganz alleine den Pullover „angezogen“ hat usw..

b.) Vorlesen. Wir pflegen eine ausgeprägte Vorlesekultur in der Uni-Kita. Die Kinder können jederzeit eine Bezugsperson ansprechen, um sich Bilder- oder auch wenig bis gar nicht bebilderte Bücher vorlesen zu lassen und darüber zu sprechen. Die Bücher stehen allen Kindern frei zur Verfügung, so dass sie jederzeit schon gelesene Bilderbücher erneut und beliebig oft anschauen und mit erinnerten Textpassagen abgleichen können. Wir achten bei der Anschaffung von Literatur auf anregungsreiche Zeichnungen, Kinderthemen ansprechende Geschichten, Texte in Reimform usw.

c.) Neben dem Vorlesen stellen wir den Kindern in der Einrichtung CD-Spieler und Toni-Boxen zur Verfügung. Hier können Kinder eigene oder in der Einrichtung vorhandene Hörspiele, Musiktonträger usw. hören.

d.) Wir bieten den Kindern jährlich ein Theaterprojekt, wo sie die Erfahrung machen können, stilisiert aus der Perspektive besonderer Rollen auch vor Publikum zu sprechen.

e.) Wir schreiben von Kindern erzählte Geschichten mit den Kindern gemeinsam auf und greifen jedes Interesse an Schriftkultur mit entsprechenden Angeboten auf – z.B. eigenen Namen wie den von Familienmitgliedern schreiben, Alphabet durchgehen etc.

4.2.) Mathematik, Naturwissenschaft, Technik

„Ohne mathematisches Grundverständnis ist eine Orientierung im Alltag nicht möglich.“ (Hessischer Bildungsplan, S. 75) Diese Aussage ist sehr umfassend zu nehmen: wir wenden bedenkenlos technische Geräte wie den Computer an, dem mathematische Konstruktionen zugrunde liegen. Ohne Zögern verteilen wir acht Kuchenstücke auf vier Kinder so, dass jedes Kind zwei Stücke erhält und bezeichnen diese Vorgehensweise als „gerecht“. Wir zählen Geld zusammen, um etwas nach seinem Preis zu zahlen und. Wir messen, wiegen, unterscheiden Quadrate, Dreiecke, Rechtecke und Kreise und vieles Andere mehr.

Daneben verstehen wir Mathematik als ein schwer durchschaubares, hoch abstraktes Symbolsystem. Gleichwohl sind „Alltagsmathematik“ und Mathematik als reine Symbolwelt untrennbar miteinander verbunden und folgen den gleichen Prinzipien.

Im Sinne einer anwendungsbezogenen und insofern kontextualisierten Alltagsmathematik, die Verhältnisse klärt – wer ist größer, schwerer, schneller? – gerechtes Teilen ermöglicht etc. beschäftigen sich Kinder im Vorschulalter pausenlos mit mathematischen Grundfragen. Wir unterstützen diese Prozesse, dies gilt gleichermaßen für die letztlich mit Mathematik dicht verbundenen Naturwissenschaften und Technik, nach denen wir auch den Spracherwerb

begleiten. Zunächst versuchen die Bezugspersonen durch ständige Bereitschaft auf kindliche Fragestellungen so einzugehen, dass sie nicht korrigierend und belehrend auftreten, sondern zunächst beobachtend und begleitend abzuwarten, was Kinder etwa bei der Aufteilung von einer bestimmten Anzahl Gummibärchen auf eine bestimmte Anzahl von Kindern für Problemlösungsansätze entwickeln, um dann eigene Vorschläge und Variationen der Situation einzubringen. Wir knüpfen konsequent an die Spielwelt der Kinder und deren Themen an. Darüber hinaus stellen wir vielfältiges themenspezifisches Material zur Verfügung, das wir mit den Kindern zusammen nutzen. Gerade für die Förderung mathematischer Grundfertigkeiten etwa eignen sich sogenannte „Gesellschaftsspiele“ von Puzzeln, über „Mensch-ärgere-dich-nicht“ bis hin zu Schach und „Tischkicker“.

Dabei versuchen wir folgende Bereiche anzusprechen:

- Zahlen und Größen: Zahlreihe, die Anzahlbestimmung von Mengen, z.B. wie viele Tore?, einfache Rechnungen, wie viele Gummibärchen ergeben jeweils zwei zusammengezählt, was bedeutet Gewicht, was Länge, was Dauer?
- Geometrische Formen und Lagebeziehungen: rechts, links, oben, unten, Kreis, Dreieck etc.
- grundlegende logische Denkmuster: Gleiches ordnen, Verschiedenes vergleichen, Regeln erfassen, verstehen und anwenden.

4.3.) Musische Bildung/ Umgang mit Medien

Beim Stichwort musischer Bildung ließe sich vordergründig an so etwas wie eine vorschulische Ästhetik/ Kunsterziehung denken. Gegen die hier unterlegte Verbindung von Ästhetik und Schönheit/ Kunst hat Gerd Schäfer darauf verwiesen, dass die ursprüngliche (altgriechische) Bedeutung von „Aisthesis“ zunächst auf (sinnliche) Wahrnehmung zielte. Diesen Bedeutungsgehalt versucht Schäfer in einem Konzept ästhetischer Bildung gewissermaßen als leitendes Bildungskonzept für die frühe Kindheit geltend zu machen. Er verweist darauf, dass Kinder in ihrer Welterfahrung auf unmittelbar sinnlich vermittelte Erfahrungen zurückgreifen müssen, um sich aus Bildern, Szenen, Gerüchen, Gefühlen etc. eine innere Vorstellungswelt wie auch eine gedanklich geordnete Wirklichkeit zu konstruieren. Insofern gehe es bei ästhetischer Bildung nicht um das Bereitstellen etwa von Malutensilien und die Unterstützung kleiner „Künstler“, sondern aus Kindperspektive um einen aller Bildung zugrundeliegenden ganzheitlichen, gestalterischen Prozess, der verschiedenste Materialien - von Wasser und Sand bis Farbe und Klebstoff -, Werkzeuge und Gestaltungstechniken einbezieht und im Spiel wie in der Projektarbeit seinen Ausdruck findet. Hier sind z.B. auch unterschiedlichste Medien wie Film, Fotografie, Tonträger aller Art eingeschlossen; aber auch Ausdrucksformen wie Tanz, Schauspiel, Musik etc. Zugleich zielt dieses Verständnis ästhetischer Bildung nicht auf die Herstellung von

Produkten, die Erwachsene als schön oder kunstvoll beschreiben können, sondern um einen kreativen und Erkenntnis schaffenden Prozess, in dessen Verlauf Kinder Erfahrungen verarbeiten.

Auch der kreative Gestaltungswille von Kindern kann sich unserer Ansicht nach nur dann entfalten, wenn seine Spontaneität möglichst wenig durch vorstrukturierte Raum-Zeit-Organisation begrenzt wird, auf vielfältiges und frei verfügbares Material zugreifen kann und durch zugewandte und aufmerksame Erwachsene begleitet wird. Im Alltag akzentuieren wir außer den schon beschriebenen, folgende gestalterische Ausdrucksformen:

- Malen. In der Kita wird ständig und überall gemalt. In allen Gruppenräumen finden die Kinder unterschiedliche Malutensilien. Darüber hinaus initiieren wir regelmäßig Aktionen mit Fingerfarben, Steinkreide etc. Die Werke stellen wir ständig wechselnd mit Titel und „Künstler:In“ an den Wänden der Uni-Kita aus und sammeln sie in Mappen für die Kinder.
- Musik. Musik spielt auf unterschiedlichen Ebenen eine große Rolle in unserer Einrichtung. Zunächst befinden sich verschiedene Musikinstrumente in der Einrichtung, mit denen die Kinder experimentieren können. Diese und weitere Instrumente werden in ein wöchentlich stattfindendes musikpädagogisches Angebot integriert, bei dem eine Fachkraft mit den Kindern Musik macht und tanzt. Daneben pflegen die Kinder ihre ganz eigene Musik- und Tanzkultur. Einen Bereich des Einrichtungsflurs haben wir als „Diskothek“ mit Lichtenanlage und Spiegeln gestaltet. Hier hören die Kinder eigene mitgebrachte Tonträger und tanzen teils alleine teils in ganzen Gruppenzusammenhängen oder spielen eine „Band“.
- Kleben, Hämmern, Sägen etc. Von kleinen Papierbasteleien bis hin zum Behämmern von Speckstein mit verschiedensten Werkzeugen können die Kinder allein oder mit Erwachsenen gemeinsam vielfältige Materialerfahrungen sammeln. Dazu gehört auch der große Garten der Uni-Kita, in dem sich vielfältige verformbare Stoffe finden, die während der warmen Monate an einer von den Kindern selbständig zu bedienenden Pumpe mit Wasser vermischt werden können.
- Theater. Neben einem schon angesprochenen durchstrukturierten Theaterpädagogischen Angebot, hat das Rollenspiel, bei dem Kinder sowohl Schauspiel- als auch Regie- und Inszenierungserfahrungen machen enormen Stellenwert im Alltag von Kindergruppen. Hier versuchen wir den Kindern möglichst vielfältig nutzbare Kostüme und Requisiten zur Verfügung zu stellen.
- Fotografie. Immer wieder werden Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Einrichtung teils von den Kindern selbst fotografisch festgehalten. Die Fotos stellen wir im Flur der Einrichtung großflächig sowohl für Eltern und Besucher als auch für Bezugspersonen und Kinder aus.

5.) Kleiner und größer, jünger und älter: Altersmischung

Die Altersmischung, die in der Uni-Kita den Alltag für Kinder, Bezugspersonen und Eltern bestimmt, hat auf mehreren Ebenen pädagogische Bedeutung:

a.) Der Hessische Bildungsplan, hier sind die Länderregelungen höchst unterschiedlich, begreift mit der Altersspanne von 0-10 Jahren große Teile der Kindheit als einheitlichen Bildungsraum. Schon vor diesem Hintergrund wäre es eigentlich schlüssig, auch die Bildungsorte, soweit sie außerhalb der Familie liegen institutionell zusammenzuziehen. Gerade mit dem entwicklungspsychologischen Wissen, dass gelungene (früh-)kindliche Bildungsprozesse stark mit der Erfahrung kontinuierlicher, sicherer Bindungen zu erwachsenen Bezugspersonen wie Gleichaltrigen zusammenhängen, scheint es geboten, psychisch belastende Übergänge zwischen Institutionen möglichst zu vermeiden.

Hier sehen wir ein entscheidendes, durch vielfältige Praxiserfahrung bestärktes Argument für die Arbeit mit altersgemischten Gruppen. Kinder, die mit dem vollendeten ersten Lebensjahr in unsere Einrichtung kommen, verbringen bis zu sechs Jahre also einen langen Abschnitt ihrer Kindheit in der Uni-Kita. Hier erfahren sie Beziehungskontinuität vor allem auch in einer heterogenen Kindergruppe. In der Einrichtung entstehen regelmäßig enge Freundschaften unter Kindern, die häufig weit über den Zeitraum einer gemeinsamen „Kita-Zeit“ bestehen.

b.) Kinder lernen von Kindern. Altersgemischte Kindergruppen bergen ganz eigene Lernpotentiale. Gerade unter dreijährige Kinder erfahren durch die „größeren“ und „älteren“ Kinder spezifische Entwicklungsanreize, stellen die Älteren doch gewissermaßen die verallgemeinerte „Weiterentwicklung“ des eigenen Selbst dar. Kleine eifern den Größeren gezielt nach, um „groß“ zu werden. „Kinder lernen vieles leichter von Kindern als von Erwachsenen, da die Entwicklungsunterschiede nicht unüberwindbar groß erscheinen.“ (BEP, S. 46). Gleichzeitig erhalten die älteren Kinder von den jüngeren gleichermaßen Anregungen: „Sie üben und vertiefen ihr Wissen und gewinnen Sicherheit, indem sie den Jüngeren helfen. Ein Vorbild und Modell für andere Kinder zu sein, stärkt zu dem ihr Selbstbewusstsein.“ (BEP, S. 48). In diesem Kontext können ältere Kinder sich zugleich mit erwachsenen (Rollen)Modellen identifizieren und aufpassend, verantwortlich und fürsorglich Kontakt zu jüngeren aufnehmen. Sie können an den „Kleinen“ modellhaft zugleich Entwicklungen ihrer eigenen Biografie beobachten und nachvollziehend thematisieren.

c.) Durch die Altersmischung sind aber nicht nur die Kinder in der Regel einen langen Zeitraum Teil der Kita, sondern auch deren Eltern. Auch eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern wird gefördert, wenn beide Seiten ausreichend Zeit erhalten wechselseitig Vertrauen zu fassen und sich auf den Kommunikationsstil

des jeweils anderen einzulassen, um dann auch und gerade hinsichtlich sensibler pädagogischer Themen produktiv und lösungsorientiert zusammenarbeiten zu können.

d.) Aus Perspektive des Betreuungsauftrages muss hinzugefügt werden, dass eine Altersmischung es Eltern von altersmäßig nicht zu weit auseinanderliegenden Geschwisterkindern erlaubt, beide Kinder in eine Einrichtung zu geben, was von zeitökonomisch enormer Bedeutung sein kann.

6.) Mädchen und Jungen

Die Geschlechtsdifferenz ist ohne Zweifel eines der ganz großen Themen in vermutlich allen Kindergruppen; auch in der Kita. Die konkreten Geschlechtszuweisungen „Mädchen“ und „Junge“ bezeichnen unter Kindern neben dem Alter und damit verbundenen Statuspositionen wie z. B. „Wickelkind“ oder „Schulkind“ das zentrale Einteilungs- und Unterscheidungsmerkmal. Zugleich stellt Geschlecht als Gender, als soziales Geschlecht, einen gesellschaftlich normierten Rollenkomplex dar, mit dessen kulturellen Praktiken und Regeln sich gerade Kinder zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr intensiv auseinandersetzen. Dabei beginnen sie, ihre Geschlechtlichkeit in eigene Selbstkonzepte zu integrieren und eigene Darstellungsweisen von Geschlecht als Rolle (doing gender) zu entwickeln (siehe auch Hessischer Bildungsplan, S. 47f). Insofern wird in der Fachdebatte zu Recht eine geschlechtssensible oder geschlechtsbewusste Pädagogik auch für den Vorschulbereich gefordert. In der Uni-Kita versuchen wir dieser Forderung folgendermaßen nachzukommen:

Zunächst kann man davon ausgehen, dass Kinder sich nur dann gehaltvoll und differenziert mit dem Thema Geschlecht und Geschlechtsrolle auseinandersetzen können, wenn sie ausreichend Gelegenheit erhalten sich an variablen erwachsenen „Rollenvorbildern“ zu orientieren und abzuarbeiten. Bundesweit arbeiten allerdings nach wie vor lediglich ca. 4,7% männliche Bezugspersonen im Vorschulbereich (<http://mika.koordination-maennerinkitas.de>, Stand: 2015); wie sich Kinder im Vorschulalter unter diesen Bedingungen jenseits der Familie mit Weiblichkeit, Männlichkeit und den Beziehungen zwischen beiden Rollenkomplexen differenziert auseinandersetzen können sollen, von Geschlechtsidentitäten jenseits der Trennung von Mann/Frau ganz abgesehen, ist nicht nachvollziehbar. In der Uni-Kita haben wir es geschafft, seit Jahren konstant zwischen 30% und 50 % männliche Fachkräfte zu beschäftigen und können so Mädchen und Jungen ein breites Spektrum an Stereotypen, nicht erfüllten Stereotypen usw. bieten, letztlich an Möglichkeiten „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ darstellen zu können. Dies ist aber nicht mehr als eine Bedingung für geschlechtssensible Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Dafür ist es überdies erforderlich, geschlechtsstereotypes Verhalten zu reflektieren, sich bewusst zu halten und auf Erwachsenenenebene soweit wie möglich geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen aufzubrechen. In der Kita heißt dies konkret, dass sich alle Bezugspersonen an den zeitaufwendigen bindungs- und pflegespezifischen Arbeiten (Wickeln auf Toilette gehen, an- und ausziehen, „Trostkuscheln“, „Eingewöhnen“, „zum Schlafen bringen“ etc.) ebenso gleichmäßig beteiligen, wie an allen eher bildungsspezifischen Aktionen.

Auf räumlicher Ebene gibt es keine stereotyp auf vermeintliche Jungen- und Mädchenbedürfnisse hin konzipierten „Bauecken“ oder „Puppenecken“, sondern es steht Material bereit, das für alle Kinder gleich anregend oder nicht anregend dargeboten wird. Bei Kinderbüchern versuchen wir, was kaum einlösbar ist, auf stark stereotypisierende Literatur zu verzichten.

Im pädagogischen Alltag versuchen wir folgenden Maximen als Richtschnur unserer Kommunikation zu folgen:

- Mädchen und Jungen sind gleichwertig
- Jungen und Mädchen haben mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede
- Mädchen und Jungen werden als individuelle Jungen und Mädchen wahr- und ernstgenommen
– und zwar auch dann, wenn ihr Verhalten extrem geschlechtsstereotyp erscheint
- Es gibt viele Möglichkeiten Geschlecht zu inszenieren, aber keine richtigen und falschen.

7.) Kinderkultur

Der Förderungsgedanke des KJHG wie auch des hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes zielt stark auf das individuelle Kind. Es soll in seinen Kompetenzen gestärkt und auf die kulturellen Ansprüche einer sogenannten ‚Wissensgesellschaft‘ vorbereitet werden. Bei den dafür notwendigen Bildungsprozessen sieht der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan „...stets „drei Pädagogen“ am Werk, die Einfluss auf Kinder nehmen:

- die anderen Kinder der Gruppe bzw. der Klasse
- die pädagogische Leitung der Gruppe bzw. Klasse
- die Lernumgebung, in der sich Bildungsprozesse ereignen“

(Hessischer Bildungsplan, S. 24)

Unser Selbstverständnis als Pädagog:Innen sowie unsere Vorstellung einer dem modernen Kindbild angemessenen Lernumgebung und ihren beziehungsmäßigen, materiellen, räumlichen

und zeitlichen Bedingungen haben wir bis hierher ausführlich dargelegt. Nun soll der durch den Bildungsplan ins Spiel gebrachte (bedauerlicherweise nicht erörterte) dritte „Pädagoge“, das/die andere/n Kind/er in den Blick genommen werden. Individuelle Bildungsprozesse vollziehen sich in Kindertageseinrichtungen im Kontext von Kindergruppen. Entscheidend - auch in diesem Punkt ist unser Bild vom Kind handlungsleitend - sind hier nicht die von Erwachsenen zusammengefassten Kindergruppen, sondern die von Kindern selbst organisierten Gruppenzusammenhänge. In diesen sogenannten „Peer-Gruppen“ entwickeln Kinder eine ganz eigene (Kinder)Kultur. Der Kindheitsforscher William Corsaro definiert „Peerkultur“ als stabiles, dauerhaftes Set von Handlungsrouinen, Werten und Interessen, die Kinder in direkter Interaktion gemeinsam herstellen und teilen. Kinderkultur unterscheidet sich also von Kultur für Kinder, von Erwachsenen entworfenen und angebotenen Produkten; von Disneywelten bis zum Vorschulmalbuch. In selbst hergestellten Kinderkulturen greifen Kinder zwar Themen aus der „Erwachsenenwelt“ auf, von der Familie, über Berufe bis hin zu allgemeinen Vorstellungen von Gerechtigkeit, Gut und Böse usw., verarbeiten sie aber in der Regel in komplexen Symbol- und Rollenspielen zu ganz eigenen Sinnzusammenhängen, die sich in Spielformen aber auch ganz eigenen Sprachschöpfungen spiegeln. Corsaro macht zwei große, übergeordnete Thematiken aller Kinderkultur aus: Zum einen den Versuch Kontrolle über das eigene Leben zu gewinnen und zum anderen diese Kontrolle mit anderen Kindern zu teilen.

In selbstorganisierten Kindergruppen inszenieren Kinder eine Kultur der Gemeinschaftlichkeit und Gruppenzugehörigkeit. In diesen Kinderkulturen produzieren und kontrollieren Kinder ganz eigene, selbstbestimmte und durch eigens entworfene Regelsysteme abgesicherte Formen des Zusammenlebens. Sie lernen, was es heißt zu teilen und vorzuenthalten, zu erlauben und zu verbieten, einzuschließen und auszuschließen, loyal zu sein ebenso wie gemein zu sein, zu bestimmen und bestimmt zu werden und vieles Andere mehr. All diese Prozesse gestalten sie aber gehaltvoll dort, wo Erwachsene bereit sind, sich zurückzuhalten und Kindern zuzutrauen ohne die machtvollen, ständig eingreifenden Regelwerke der Erwachsenenwelt gelingen zu kommunizieren. In der Uni-Kita vertrauen wir auf die enorm ausgeprägte Kompetenz von Kindern, sich in selbstgewählten Gruppenkonstellationen zu bewegen. Wir bieten unsere Unterstützung an zwei pädagogischen Schnittstellen an und versuchen dabei möglichst die Perspektiven der Kinder zu verstehen: Freundschaft und Streit.

7.1 Gemeinsamkeit und Freundschaft

Bekommen Kleinkinder die Gelegenheit, beginnen sie sich schon in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres mit großer Aufmerksamkeit für andere Kinder zu interessieren. Mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung erweitert sich die Sozialwelt von Kindern sprunghaft durch die schlichte Tatsache, dass sie hier dauerhaft auf andere Kinder treffen. Im Einrichtungsalldag bilden sie spontan kleine Zweierbeziehungen oder Gruppen, deren Gemeinsamkeit stiftender Grundzug darin besteht, dass Kinder hier auf Gleiche (peers) im strikten Sinn treffen: auf andere kognitiv und sozial etwa gleich entwickelte Partner. Diese Beziehungsnetze bieten Kindern ganz anders geartete Erfahrungen als die Kontakte zu Erwachsenen, die über wesentlich mehr Kommunikationsroutine und darüber hinaus über wesentlich größere Machtchancen verfügen. In der Fachsprache wird die Art und Weise in der Kinder ihre Beziehungskultur formen, steuern und verändern als „Ko-Konstruktion“ bezeichnet. Das zentrale Medium dieser kokonstruktiven Beziehungswelt ist das Spiel. Zeigen Kinder aneinander Interesse beginnen sie unmittelbar mit Spielangeboten Kontakt aufzubauen. Bei dem Versuch aber *zusammen* zu spielen, müssen sie zwangsläufig ihre Absichten und darauf folgende Handlungen aufeinander abstimmen und in ein gelungenes Wechselspiel bringen. Bekommen Kinder die Chance über lange Zeiträume mit bestimmten anderen Kindern eine solche über Spielprozesse äußerst kompliziert vermittelte Sozialkultur zu gestalten, entwickeln sich regelrechte Freundschaften, die teils noch lange nach der gemeinsamen Kitazeit bestehen. In der Uni-Kita unterstützen wir diese Prozesse nicht nur durch unsere auf allen Ebenen (Raum/Zeit/ Material) offene Grundhaltung im Kitaalltag, sondern in einem weiteren Schritt dadurch, dass wir Kinder dabei unterstützen, sich „nach“ der Kita zu verabreden, um so ihre Beziehung außerhalb des Uni-Kita-Alltages zu festigen.

7.2. „Der hat angefangen“: Streit gehört dazu

Auch wenn an einem durchschnittlichem „Kitatag“ in der Summe aller Kontakte zwischen Kindern kooperative Begegnungen zahlenmäßig bei weitem überwiegen, schaffen es Kinder genauso wenig wie Erwachsene, ihre Wünsche, Bedürfnisse, Absichten und Handlungen so aufeinander abzustimmen, dass Kommunikation immer gelingt. Wo enge soziale Beziehungen bestehen, entsteht auch Streit, scheitern Kooperationsversuche, misslingen Kontaktangebote oder Spielarrangements. Genau wie alle kindlichen Ausdrucksformen ist auch der Streit unter Kindern sehr vielgestaltig: da wird diskutiert, verbündet und ausgeschlossen, mit dem Körper gekämpft, bei Erwachsenen angeklagt und Anderes mehr. Auch die Streitgründe sind in der Regel äußerst verstrickt und bisweilen kaum auflösbar. So kommen die Kinder z.B. einerseits mit dem Bewusstsein in die Kita, dass hier das Spielzeug „für alle da“ ist andererseits „gehört“ es für den Zeitraum eines gegenwärtigen Spiels bestimmten Kindern. Beide Konzepte zu vereinbaren, indem man z.B. nacheinander spielt, ist für Kinder im Vorschulalter kein leichtes Unterfangen. Ebenso wenig leicht, wie ein Spielthema auszuhandeln, die Besetzung und Ausgestaltung von

Rollen zu vereinbaren oder aus „Spaß“ so zu kämpfen, dass der Kampf nicht zu einem „ernsten“ gerät. Auch eine Position in Gruppengefügen einzunehmen birgt enormes Konfliktpotential.

Streit unter Kindern ist zugleich ein Beispiel für gegen einander strebende Perspektiven von Eltern und Fachkräften. Eltern wünschen sich die Kita nicht selten als Schonraum für ihre Kinder, als einen Ort, wo ihnen nichts geschieht. Dass ihre Kinder von anderen ausgeschlossen werden könnten oder gar Kratzer aus Raufereien davontragen, beängstigt Eltern häufig und führt zu dem Wunsch, dass die Bezugspersonen alles unterbinden, was nach Streit aussieht und Kinder gleichsam auf ein friedliches Miteinander verpflichten.

Für den Blick der Bezugspersonen allerdings sind Konflikte unter Kindern nicht nur ganz alltäglich, sondern zugleich als bildungsrelevantes Geschehen zu verstehen, das für Kinder viele Lernchancen bietet. Eine gelungene Konfliktkultur dient geradezu als Voraussetzung für die Entwicklung von Konfliktfähigkeit. Und diese ist wiederum Voraussetzung für ein gemeinschaftliches, soziales Verhalten. Eine soziale, selbstbewusste Persönlichkeit entwickelt sich nicht nur aus notwendigen Erlebnissen von Gemeinschaft und Zugehörigkeit, sondern auch aus Erfahrungen von Abgrenzungen, Differenz und Gegensätzlichkeit.

Im Gegensatz zu Eltern müssen Bezugspersonen in der Lage sein, mit professioneller Distanz ein Streitgeschehen unter Kindern nicht nach den Maßstäben ihrer je eigenen Gefühlswelt zu bearbeiten. Hieraus ergibt sich eine Grundhaltung der Uni-Kita, die sich folgendermaßen fassen lässt: Die Bezugspersonen bearbeiten Streit mit den Kindern, regeln ihn aber nicht für sie. Wir sehen uns nicht als „Streitpolizei“ oder gar als „Richter“, sondern als „die Situationsbeschaffenheit zu verstehen helfende Begleiter:Innen“. Auch diese Haltung fußt letztlich konsequent auf unserem Kindbild, das Kinder als fähige Akteure ihres Alltages zeichnet und es insofern auch Fachkräften verbietet, als in der Regel unwissende Dritte, nach eigenen Maßstäben in fremde Beziehungsstrukturen eingreifende Macht aufzutreten.

7.2.1.) Umgang mit Konflikten

In Anlehnung an Mechthild Dörflers und Lothar Kleins Vorschläge zum Umgang mit Konflikten unter Kindern orientieren wir uns in der Uni-Kita an folgendem grundsätzlichen Handlungsschema (S. 69):

1.) „Abwarten, solange wie möglich“

Abwarten bedeutet für uns gleichzeitig auch aufmerksam beobachten und reflektieren. Wie ergeht es den Kindern in der Streitsituation? Können sie der eigenen Einschätzung nach den Konflikt alleine lösen? Welche eigenen emotionalen Anteile übertragen wir als Beobachter in den Streit? Eine reflektierte und distanzierte Grundhaltung ist hier maßgeblich.

2.) „Eingreifen, wenn nötig“

Wenn die den Streit begleitende Bezugsperson bei ihrer Beobachtung feststellt, dass ihrer Einschätzung nach einer der beiden Streitkontrahenten keinerlei Handlungsmöglichkeiten mehr besitzt, ist es unbedingt notwendig, einzugreifen und den Streit „von außen“ zu beenden. In solchen Situationen signalisieren Kinder durch Mimik, Gestik und Sprache, dass sie Hilfe benötigen. Auch hier ist reflektiertes Vorgehen gefragt und ein wichtiger Grundsatz ist, in sogenannten „Ich- Botschaften“ zu kommunizieren, zum Beispiel, indem man vermittelt: „Ich möchte dass ihr aufhört, mir ist das zu viel, ich habe den Eindruck, XY möchte nicht mehr streiten“ etc.

3.) „Kontakt wieder herstellen“

Nach einer Intervention ist es ausschlaggebend, wiederum herauszustellen, welche Bedürfnisse die Kinder jetzt haben. Suchen die Kinder lediglich nach Anteilnahme und Trost oder fordern sie Lösungsmöglichkeiten von den Erwachsenen ein? Es hat sich als guten Einstieg bewährt, beide Seiten zu fragen: „Möchtest Du erzählen, was passiert ist?“. Erleben Kinder, dass man ihrer Auseinandersetzung gegenüber Verständnis aufbringt und ihr Handeln nicht moralisch abwertet, zeigen sie oft große Bereitschaft, von ihren Gefühlen zu erzählen. Häufig genügt dies den Streitenden schon, um sich wieder zu beruhigen. Anschließend kann gemeinsam im Gespräch nach einer Lösung des Konfliktes gesucht werden. Dabei achten wir darauf, keinen fertigen Handlungsplan zu präsentieren, sondern mit den Kindern gemeinsam durch das Spiegeln ihrer Gedanken und Handlungen ein Ergebnis zu erarbeiten. Fragen wie: „Habt ihr eine Idee, was wir jetzt machen können?“ eröffnet den Kindern die Möglichkeit, eigene Konfliktlösungen zu finden, die nicht selten Erwachsenen verblüffend und unerwartet erscheinen.

7.2.2.) Kompetenzen der Bezugspersonen

Grundsätzlich bedarf es bei der Begleitung eines Konfliktes gewisser Schlüsselkompetenzen der pädagogischen Mitarbeiter:Innen.

„Die eigene Macht reflektieren“:

In der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem besteht ein starkes Machtgefälle. Auch wenn wir uns in einer aufgeklärten Gesellschaft vornehmen, Macht nicht missbrauchen zu wollen, so sollten wir uns dennoch solcher Strukturen grundsätzlich bewusst sein. Denn erst die bewusste Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen bewahrt uns vor dem Missbrauch selbiger. Dieses Bewusstsein schafft Klarheit über die eigene Rolle. Gerade in Konflikten zwischen Kindern ist einerseits die klare Kommunikation und andererseits der vorsichtige, aber- wenn nötig- nachdrückliche Einsatz unserer Machtposition notwendig, um eine eskalierte Situation zu beenden.

„Die Perspektive wechseln“:

Um einen Konflikt angemessen begleiten zu können, bedarf es der Fähigkeit, sich für einen Moment in das subjektive Innenleben eines Kindes versetzen zu können. Empathie ist hier der Schlüssel zum Perspektivwechsel. Das Nachvollziehen kindlicher Handlungsschemata eröffnet die Möglichkeit, einen subjektiven Sinn dahinter zu erkennen, unabhängig davon, wie wir als Erwachsene eine Situation wahrnehmen und bewerten. Dies verhindert all zu schnelle Schuldzuschreibungen.

„Systemisch denken“:

Für eine gelungene Konfliktbegleitung ist es notwendig, nicht nur die Absichten Einzelner zu betrachten, sondern deren Verhaltensweisen als Interaktion zwischen den Beteiligten zu verstehen. In der Regel erlebt man den „Beginn“ eines Streites nicht. Hat ein Kind ein anderes geärgert, weil es auf eine Beleidigung von vorhin reagiert hat? Und die Beleidigung von vorhin sich auf die „Drohung“ von heute morgen bezog, vom Geburtstag ausgeladen zu werden? Die Zusammenhänge von Konflikten sind so vielschichtig und in einem andauernden Beziehungsgeflecht ineinander verwoben, dass es keinen tatsächlichen Sinn macht, die Ursache herauszufinden. Subjektiv hat jeder Streitkontrahent, ob „Aggressor“ oder „Angegriffener“, immer das Gefühl, im Recht zu sein und aus schwerwiegenden Gründen heraus zu handeln. Systemisch zu denken, bedeutet, sich dieser Tatsache bewusst zu sein und das Suchen nach Schuldigkeit abzulegen.

„Allparteilich sein“:

Wenn wir als Vermittler:In in einem Streit auftreten wollen, versteht es sich von selbst, dass dies nur funktioniert, in dem wir nicht nur eine Seite unterstützen. Im Gegensatz zu Unparteilichkeit oder Neutralität steht hier im Vordergrund, jeder Streitpartei Zuneigung, Verständnis und Unterstützung entgegen zu bringen.

„Widersprüche aushalten“:

Aus dem Prinzip der Allparteilichkeit folgt unmittelbar die Fähigkeit, Gegensätze aushalten zu können. Wenn man sich von einer objektiven Konfliktlösung lossagt, um die subjektiven Gefühlswelten von Kindern nachvollziehen zu können, stößt man unweigerlich auf Widersprüche, die sich nicht sofort oder möglicherweise gar nicht auflösen lassen. Diese Disharmonie auszuhalten erscheint Erwachsenen häufig viel schwieriger als Kindern. Es benötigt einige Erfahrung im Umgang mit Konflikten, um zu verstehen, dass bleibende Gegensätze nicht unweigerlich eine „schlechte“ Auflösung eines Konfliktes bedeuten, sondern für Kinder recht einfach als co- existierend akzeptiert werden.

7.2.3) Streit zwischen Kindern und Erwachsenen

In manchen Situationen werden Bezugspersonen selbst Streitpartner des Konfliktes mit einem Kind. Kinder testen mit einer gewissen Neugier und mitunter leidenschaftlichen Hingabe die Grenzen ihrer Umwelt aus, so auch die Grenzen von Erwachsenen. Gerade die Unterschiedlichkeit von Beziehungsstrukturen zwischen Kindern untereinander einerseits, sowie Kind und Erwachsenen andererseits führt phasenweise zu ausgiebigen Nachforschungen von Kinderseite aus. Diese Unterschiedlichkeit zu verstehen und einzuordnen ist für das Verständnis von Welt und wie sie sich dreht ein unabdingbarer Entwicklungsschritt für Kinder. In solchen Situationen ist insbesondere die bewusste Reflexion der eigenen Machtposition von Bezugspersonen gefragt. Gleichzeitig rückt die Betrachtung der eigenen Rolle in den Vordergrund. Schließlich testet ein Kind einen Erwachsenen zwar in seiner individuellen Persönlichkeit aus, gleichzeitig hat man aber eine symbolisch- abstrakte Rolle inne, eben die des aus Kinderperspektive mächtigen, übermaßen starken Erwachsenen. Deutlich wird dies, indem wir uns vergegenwärtigen, dass ein Kind, wäre man nicht anwesend, schlicht einen anderen Erwachsenen als „Sparringpartner“ wählen würde. Die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Streit ist Voraussetzung dafür, dass die Bezugsperson nach Beendigung der Auseinandersetzung dem Kind gegenüber zugewandt neue Beziehungsangebote machen kann. Denn gerade nach einem Streit fordert ein Kind nicht selten die Nähe des Streitpartners ein.

7.2.4.) „Streitregeln“

Hin und wieder taucht der Gedanke auf, den Kindern ein Streitwerkzeug an die Hand zu geben, wie klare Regelungen, was im Streit erlaubt ist und was nicht. Solche Regeln können den Kindern Orientierung geben, aber der allzu starre Gebrauch kann sich auch nachteilig auf die Auflösung eines Konfliktes ausüben. Obgleich Kinder in vielen Lebenslagen die Dinge spielerisch angehen, folgen sie ihren Bedürfnissen und Vorstellungen mit gewissenhafter Ernsthaftigkeit. Von Kindern zu erwarten, sich an Regeln in einer Situation zu halten, die für sie ernster nicht sein könnte- auch wenn es aus Erwachsenensicht nur um harmlose Streitgründe wie ein Schaufel im Sandkasten geht- kann bedeuten, sie zu überfordern. Kaum ein Erwachsener ist in der Lage, in einem emotional alles fordernden Streit, der möglicherweise sogar handgreiflich wird, sich an ein Regelwerk zu halten, das ihm gewisse Handlungswege vorschreibt. In der Uni-Kita entwerfen wir gerne Regeln mit den Kindern, die sie im kämpferischen Spiel wie z. B. beim Kräfteressen im Toberaum anwenden können, doch wir unterscheiden solche konstruierten Situationen klar von echtem, ernsten Streit. Selbstverständlich gelten in der Kita Reaktionen wie etwa „Stopp!“ oder „Hör auf!“ zu sagen oder etwa keine harten Gegenstände als „Waffe“ einzusetzen als verbindliche Regel mit der Aufforderung, im Streit innezuhalten, gleichzeitig sollte man sensibel mit der Missachtung einer solchen Regel umgehen. Allzu leicht kann sich der Fokus von den streitenden

Kindern auf ein Kind und eine Bezugsperson verlagern, weil es gilt, eine gebrochene Regel zu ermahnen.

Die Entwicklungen von verschiedenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten, die sich in emotional aufregenden Situationen sozial verträglich einsetzen lassen, ist das Ergebnis einer gelungenen Streitkultur. Dafür brauchen Kinder Zeit, Raum und Begleitung. Da macht sich manchmal auf der Elternseite in gewissen, „anstrengenden“ Phasen die Erschöpfung breit. Wir möchten hier an Geduld und Durchhaltevermögen appellieren. Unsere langjährige Erfahrung hat gezeigt, dass sich ein offener Umgang mit Konflikten auszahlt. Auch wenn der Zahltag manchen endlos weit entfernt scheint: er wird kommen.

8.) Kindliche Sexualität

Sexualität in Bezug auf Kinder wird wie kaum ein anderes Thema in unserer Gesellschaft so heftig, zugleich aggressiv und angstbesetzt, diskutiert. Dabei ist in der Entwicklungspsychologie längst klar: Jeder Mensch besitzt sexuelle Gefühle spätestens seit dem ersten Tag seiner Geburt (manche sprechen sogar von pränatalen sexuellen Erfahrungen) und bindet das Interesse am eigenen und dem fremden Körper stets in seine ganzheitlichen Entwicklungsprozesse ein. Das weitverbreitete Bild vom reinen, unschuldigen (weil sexuell unbeflecktem) Kind steht dabei im krassen Widerspruch zu alltäglichen Beobachtungen von Erwachsenen, die irritierend und verunsichernd sein können. Angefangen vom Kleinkind, das sich beim Wickeln freudig glucksend zwischen die Beine greift, über die entdeckende Freude an ersten, eigenen Produkten, den Körperausscheidungen, bis hin zu den berühmt-berüchtigten „Doktorspielen“. Diese Beobachtungen erwecken den Eindruck, dass die sexuelle Aufklärung der Kinder dabei weniger die vordergründigste Aufgabe zu sein scheint, als vielmehr die Aufklärung der Erwachsenen über kindliche Sexualität. Insofern rückt die Bedeutung eines sexualpädagogischen Konzepts als aufklärendes Moment in den Fokus. Wenn also schon Säuglinge sexuelle Interessen haben, stellt sich eine weiterführende Frage, die die fachtheoretische Debatte beschäftigt: Wie ist kindliche Sexualität beschaffen und wie unterscheidet sie sich von dem, was Erwachsene als Sexualität empfinden?

8.1.) Die Beschaffenheit kindlichen Lustempfindens

Kindliche und erwachsene Sexualität unterscheiden sich in vielerlei Ausprägungen. Zwar haben Kinder gleiche oder ähnliche körperliche Reaktionen wie Erwachsene (z.B. Erektion bei kleinen Jungen), aber sie ordnen dererlei Erfahrungen ganz anders ein und schreiben ihnen dementsprechend auch andere Bedeutungen zu.

Kinder suchen mit all ihren Sinnen nach maximalen Lustgewinn. Sie berühren, schmecken, beobachten ihre Umwelt und ihren eigenen Körper mit großem Wissensdurst. Dabei kann der kleine Zeh genauso interessant sein wie das eigene oder ein fremdes Geschlechtsorgan und daher auch die gleiche Begeisterung und Lust hervorrufen. Ein wesentlicher Unterschied zu Erwachsenen, die meist eher genital orientiert sind. Kindliche Sexualität ist nicht zielgerichtet und maßgeblich gekennzeichnet durch Spontanität, Neugier und Unbefangenheit. In diesem Sinne sind die kindlichen Vorstellungen bezüglich Sexualität erst einmal regelfrei. Gesellschaftliche Zuordnungen wie normal, besonders, sexuell abartig oder aus dem Rahmen fallend, Vorstellungen darüber, wie sich Männer und Frauen sexuell orientieren oder zu verhalten haben, haben bei Kindern zuerst keine Bedeutung. Erst im Laufe der Entwicklung greifen normierte, moralische und gesellschaftliche Vorstellungen und gewinnen auch bei Kindern zunehmende Bedeutung. Auch nehmen Kinder keine Trennung vor zwischen Zärtlichkeit, Sinnlichkeit und genitaler Sexualität, was für Erwachsene zu verwirrenden Verwischungen von Grenzen führt. Letztendlich ist kindliche Sexualität immer egozentrisch und daher nicht beziehungsorientiert. Diese Beschreibungen verdeutlichen: sexuelle Erfahrungen sind für Kinder schlicht Teil einer ganzheitlichen Körpererfahrung.

8.2.) Die Entwicklung kindlicher Sexualität

Sigmund Freud beschrieb das auch noch heute zur Verdeutlichung anschauliche Modell der psychosexuellen Entwicklung. Auch wenn seine Theorien heute zum Teil widerlegt, korrigiert oder erweitert wurden, führt dieses Modell plastisch vor, wie sehr das Thema kindlich- sexueller Entwicklung mit anderen, vordergründig nicht- sexuellen Bereichen verknüpft ist. Freuds Theorie unterscheidet drei Phasen: die orale, die anale und die phallische (oder geschlechtsspezifische) Phase. Diese Phasen werden von allen Menschen durchlaufen und prägen nachhaltig ihre Persönlichkeit. Die orale Phase benennt den Mund und die Schleimhäute als erste erogene Zone, die Säuglinge bei der Nahrungsaufnahme an der mütterlichen Brust beschäftigt. Das Prinzip, das hierbei in der Psyche des Kindes verankert wird, ist das der Aufnahme, der Verinnerlichung seiner Umwelt und der Aufbau der Beziehung zu dieser. Dieses Prinzip bleibt ein Leben lang bestehen, auch wenn die sexuelle Konnotation dabei äußerlich sehr in den Hintergrund gerät. Man betrachte zur Veranschaulichung mal sich selbst oder andere Erwachsene, mit welcher hohem Lustgewinn und welcher tiefen Befriedigung der Vorgang des Essens vonstatten gehen kann. In der analen Phase kommt das Prinzip des Hergebens und Behaltens hinzu. Das Interesse an Ausscheidungen erwacht, die zunehmende Wahrnehmung und Kontrolle von Körperteilen wie dem Schließmuskel und der Blase führen zum lustbetonten Spiel von Festhalten und Loslassen. In dieser Phase wird die Beziehung zum Ich, zur eigenen Person aufgebaut. Ein wichtiger Schritt in die menschliche Autonomie ist die Handhabung eines ersten Produktes, das der Welt präsentiert oder verwehrt werden kann. Später wird die Ausscheidung durch gesellschaftlich

anerkannte Produkte ersetzt. Sämtliche Produkte menschlichen Schaffens kann man diesem Prinzip zuschreiben, vom selbstgebackenem Brötchen bis hin zum wissenschaftlichen Text. In der geschlechtsspezifischen Phase schließlich thematisieren Jungen und Mädchen ihre primären Geschlechtsorgane und machen sie zum Mittelpunkt teilweise ausschweifender Untersuchungen. Diese Phase symbolisiert die Erforschung der Welt, die Platzierung des eigenen Ichs darin und bildet den Grundstein für Partnerbeziehungen. Dazu gehört die Aneignung aber auch Hinterfragung kulturell vorgelebter Rollenvorbilder, von denen das aussagekräftigste sicherlich nach wie vor der Unterschied zwischen Mann und Frau ist, der z.T. auch gesellschaftlich konstruiert ist.

In den beschriebenen Phasen steht ein starkes Forschungsinteresse des Kindes im Vordergrund und macht die Bedeutsamkeit der sexuellen Entwicklung deutlich. „Der sexuellen Identität kommt innerhalb der Gesamtidentität besondere Bedeutung zu, sie ist eng mit Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit verknüpft und eine der frühesten Erfahrungen von Menschen.“ (Wanzeck-Sielert). In der Sexualpädagogik wird die Aneignung kindlicher Sexualität immer stärker als Bildungsprozess verstanden. Bildung ist hier erstmal gemeint als Selbstbildung, in der Kinder sich autonom einen persönlichen Zugang zur inneren wie äußeren Welt verschaffen. Aber auch als ein Prozess, der immer in sozialen Kontexten steht und ohne Gemeinschaft nicht zu denken ist. Dies wirft die Frage auf, wie Erwachsene sich innerhalb dieser Bildungsprozesse positionieren sollten. Konkret: Was tun die Bezugspersonen der Uni-Kita, um die sexuellen Bildungsprozesse der Kinder zu begleiten?

8.3.) Haltung und Handlungsweisen der Bezugspersonen

Themen kindlicher Sexualität sind nicht immer offensichtlich. Kaum ein Erwachsener betrachtet ein Kind, das hingebungsvoll mit Matsch spielt, lustvoll Nudeln in sich reinschaufelt oder sich entspannt an die Brust eines Erwachsenen schmiegt als (in diesem Moment) sexuell fühlendes Wesen. Dies macht deutlich, wie wichtig eine ständige Reflexion des Erlebten, Beobachteten aber auch der eigenen persönlichen Erfahrungen für uns als Bezugspersonen ist. Eine reflexive Grundhaltung ist also die Voraussetzung für unser pädagogisches Handeln. Zeit und Raum für die Betrachtung unserer eigenen Rolle und dem Handeln der Kinder besteht neben der persönlichen Bearbeitung vor allem in den Teamsitzungen, den Klausurtagungen sowie der regelmäßigen Supervision. Darüber hinaus hat das Thema selbstverständlich einen festen Platz im Austausch mit Eltern. Sei es, dass in einem kurzen Tür- und Angelgespräch Rückmeldung über das sexuelle Interesse eines Kindes gegeben wird, sei es als individuelles, vertiefendes Thema in Elterngesprächen oder als allgemeine Betrachtung an Elternabenden. Wichtig für uns ist es, sich der eigenen sexuellen Entwicklung bewusst zu sein und biografische Eigenheiten zu erkennen, um die subjektive Emotionalität in Beobachtungen einschätzen und relativieren zu können. Genauso wichtig ist für uns, persönliche Grenzen gegenüber den Kindern aufzeigen zu können.

Manch zärtliche Praxis, wie das Schmusen, die für Eltern und Kind Normalität und essenzieller Bestandteil ihrer Beziehung sind, ist mitunter zwischen Bezugsperson und Kind unangebracht. Für Kinder ist es sehr wichtig, diese Unterschiede kennenzulernen und ihre eigenen Grenzen sowie die ihres Gegenübers zu wahren. Neben der individuellen Grenzziehung einer jeden Bezugsperson bedarf es darüber hinaus natürlich einer gemeinsamen pädagogischen Grundhaltung, die den Kindern einerseits Forschungsraum eröffnet, andererseits eine klare Schutzzone bietet. Dafür wichtige Fachkompetenzen sind außerdem das bereits erwähnte wahrnehmende und entdeckende Beobachten, Fachwissen über die psychosexuelle Entwicklung von Kindern sowie die innere Bereitschaft, mit den Kindern über Sexualität sprechen zu können. Wenn Kinder fragen, stehen wir ihnen- soweit es uns möglich ist- mit Antworten zur Verfügung und veranschaulichen Tatsachen auch anhand von spezieller Literatur, wie z. B. einem Bilderbuch über Schwangerschaften. Sexuell orientierte Themen wie die sogenannte „Sauberkeitserziehung“ bearbeiten wir bewusst mit hoher Sensibilität. Manchmal will sich ein Kind beispielsweise nicht wickeln lassen, weil möglicherweise ein für das Kind fundamental wichtiges Thema vorherrscht (Einhalten, Verweigern, Autonomie, etc., s.o.) In diesem Fall bieten wir Alternativen an (jemand anders kann wickeln, man kündigt an, in zehn Minuten noch einmal wiederzukommen, usw.). Auch wenn man immer in Verhandlung mit dem Kind treten kann, so ist es noch wichtiger, die von Kindern aufgezeigten Grenzen unbedingt zu wahren.

Durch allerlei alltägliche Rahmenbedingungen unterstützen wir Kinder in ihrer sexuellen Entwicklung. Die Kinder dürfen sich jederzeit ausziehen und die sinnliche Erfahrung des Nacktseins machen. Bei kältebedingter Erkrankungsgefahr spiegeln wir den Kindern ihren Zustand, akzeptieren aber auch Entscheidungen, die nicht mit erwachsenen Vorstellungen konform sind und beobachten weiter. In der Öffentlichkeit allerdings halten wir die Kinder an, bekleidet zu bleiben, zu ihrem Schutz und auch dem der Umwelt. Kinder dürfen einvernehmlich gemeinsam aufs Klo gehen und sich dort gegenseitig beobachten oder andere Kinder beim Wickeln begleiten. Sie dürfen die sinnliche Erfahrung des Matschens und Kleckerns machen, sei es im Garten in einem gebuddelten Loch, sei es beim Essen oder beim Hantieren mit Wasserfarben oder Knete. In der Kita steht es den Kindern frei sich in sexuellen Rollenspielen, den sogenannten „Doktorspielen“ gegenseitig zu erforschen. Übrigens kommt es eher selten vor, dass sie tatsächlich Arzt spielen. Die Verharmlosung dieser Bezeichnung auf kindliches Nacheifern von Berufen zeigt eher die Befangenheit Erwachsener und deren Bestreben, sexuell intendierte Situationen nicht klar zu benennen. Gerade diese Klarheit auch in der Begrifflichkeit schafft aber für Kinder auch Möglichkeiten sich klar zu positionieren, ein wichtiger Grundgedanke in der Verhütung von Kindeswohlgefährdung. Die nicht verharmlosende Benennung von Geschlechtsteilen zählt hier zu präventiven Methoden wie auch die Benennung von sexuellen Aktivitäten. Deshalb gehen wir in der Kita auch entspannt mit „Schimpfwörtern“ um. Sie gehören genauso zur sexuellen Entwicklung wie sie Provokation der Erwachsenenwelt gegenüber

darstellen. Meist ist im letzteren Fall der lockere Umgang mit Beschimpfungen der beste Garant, dies für Kinder unattraktiv erscheinen zu lassen. Bezüglich der Kinder untereinander haben wir in der Kita aber auch ein paar klare Regeln, die den Kindern als Verhaltensleitlinie dienen sollen. Wann immer sich Kinder zur sexuellen Erforschung zurückziehen, besprechen wir vorher mit ihnen Regeln und versichern uns der Einvernehmlichkeit aller Beteiligten. Wir schätzen als Bezugspersonen ein, ob sich die Kinder auf gleicher Augenhöhe befinden und sich somit souverän in diesem Spiel behaupten können. Da wir die Intimsphäre der Kinder respektieren, ist es hier umso wichtiger, dass wir mit ihnen vorher alle Handlungsmöglichkeiten geklärt haben. Die Kinder werden aufgefordert, klar ihre Grenzen zu benennen, sich mit „Stopp“ und „Halt, ich will das nicht“ abzugrenzen. Notfalls sollen sie das Spiel abbrechen und sich Hilfe bei Erwachsenen holen. Da wir meistens nicht unmittelbar anwesend sind, gilt für die Kinder die Regel, sich keinerlei Gegenstände in Körperöffnungen zu schieben, da hier eine mögliche Verletzungsgefahr gegeben ist.

Sexuelle Gewalt zwischen Kindern findet vor allem da statt, wo Sexualität nicht ausreichend thematisiert wird und Kinder keine Möglichkeiten haben, sich mit positivem Gefühl der Erforschung dieses Themas widmen zu können. Ein restriktiver Raum ist der Nährboden für unangebrachten Umgang mit sich selbst und seinem Gegenüber. Dennoch geschieht es- wenn auch ausgesprochen selten- in der Kita, dass Kinder bewusst in ihrer sexuellen Erforschung Grenzbereiche beschreiten. Dann kann es passieren, dass ein Kind auf ein anderes Druck ausübt und versucht seine überlegene Position auszunutzen, um zu einer Befriedigung seiner eigenen Bedürfnisse zu gelangen. Hier kann es zu einer heiklen, übergriffigen Situation kommen. Gleichwohl muss eine klare Unterscheidung gegenüber Übergriffen von Erwachsene Seite aus gemacht werden, die als Missbrauch zu bezeichnen und zu verurteilen sind (mehr darüber im Kapitel „Schutzkonzept“). Bei einer übergriffigen Situation zwischen Kindern bedarf es, nach einer sofortigen Intervention von Seiten der Bezugspersonen, vor allem einer fachlich angemessenen Reaktion. Sensibel sollte mit den betroffenen Kindern (also auch dem übergriffigen Kind) darüber gesprochen werden, wie allen Beteiligten geholfen werden kann. Dabei achten wir darauf, weder zu dogmatisieren noch zu bagatellisieren. In solch einer Situation ist die enge Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern der beteiligten Kinder besonders wichtig. Die Sensibilisierung der Kinder für die Bedürfnisse und Zeichen ihres Gegenübers ist wichtig und das Einstudieren von Abgrenzungsverhalten einer der bedeutsamsten Möglichkeiten von Kindern, ihre Autonomie wahren zu können. Die Stärkung kindlichen Selbstbewusstseins ist die vielleicht grundlegendste Aufgabe, der wir uns in der Kita verschrieben haben.

9.) Auf in die Schule

Von der besonderen Bedeutung gelungener Transitionen (Übergänge) war bereits bei der Eingewöhnung die Rede. Nachdem eine Familie in der Kita Fuß gefasst hat, bleibt sie mitunter bis zu sechs Jahren in einem konstanten Umfeld in der Kita. Neben möglichen biografisch einschneidenden Erfahrungen (Umzug, Umstrukturierung der Familie, Tod der Großeltern etc.) und institutionellen Veränderungen (Wechsel von Bezugspersonen, Trennung von Freunden usw.) bleibt die Kita an sich als ein Ort der Kontinuität und damit als ein Sicherheit und Vertrautheit liefernder „Anker“ bestehen. Zu Ende der Kitazeit jedoch steht für die ganze Familie der Übergang in die Grundschule an. Dieser Institutionswechsel beinhaltet eine Menge an persönlichen und organisatorischen Veränderungen für alle Beteiligten. Verdichtete Entwicklungsanforderungen beinhalten sowohl Chancen als auch Risiken und alles was neu ist, ist immer auch besetzt mit Sorge darüber, wie es weitergeht.

9.1.) Veränderungen

Die anstehenden Veränderungen für ein Vorschulkind sind sehr umfassend und bewegen sich auf verschiedenen Ebenen. Auf der persönlichen Ebene erlebt das Kind einen Wechsel der eigenen Identität, nämlich weg vom Kindergartenkind hin zum Schulkind. War es in der Kita einer der Großen, erlebt es in der Schule einen subjektiven „Rückschritt“ als Erstklässler, plötzlich gehört es wieder zu den „Kleinen“. Die Bewältigung von Vorfreude, Neugier aber auch Angst vor dem Neuen steht an, genauso wie ein neues Selbstverständnis von Selbstständigkeit. Meist lernt das Kind bereits im ersten Schulhalbjahr, den Schulweg oder den Weg zum Hort gemeinsam mit anderen Kindern oder auch alleine, meist jedoch ohne Eltern, zu meistern. Neue Regelwerke in Schule und Nachmittagsbetreuung müssen erlernt und verinnerlicht werden, neue Verhaltensweisen im Unterricht sind gefragt. Auf Beziehungsebene muss das Schulkind neue Beziehungen knüpfen, zu Mitschülern und Lehrkräften. Gleichzeitig heißt es Abschied nehmen für so manch bedeutungsvolle Freundschaft in der Kita. Vertraute Bezugspersonen verschwinden aus dem täglichen Beziehungsgeflecht. Schließlich steht mit dem Eintritt in die Schule ein Wechsel in einen neuen Lebensbereich an. Die Schule bedeutet auch Änderungen in Raum- sowie Zeit- und Lernvorgaben.

Es ist deutlich zu erkennen: die Veränderungen, die ein Kind zu verarbeiten hat, sind sehr umfassend. Davon bleiben natürlich Eltern nicht unbeeindruckt und häufig stehen neben der Sorge um einen gelingenden Übergang auch die Frage nach der künftigen Schulkarriere im Fokus. Wie sich ein Kind individuell in der Schule zu platzieren, auch zu behaupten weiß, ist eng verknüpft mit der Frage nach der Schulfähigkeit.

9.2.) Voraussetzungen für gelungene Transition

Die Frage nach der Schulfähigkeit ist für Erwachsene auch immer fest verbunden mit der eigenen Biografie. Wie man subjektiv Schule erlebt hat, im positiven wie negativen Sinne, beeinflusst stark das eigene Bild von der anstehenden Schulkarriere des eigenen Kindes. Diese Ambivalenz spüren Kinder in der Regel. Sorgen, ob das Kind den Leistungsanforderungen gewachsen ist und über ausreichend soziale Kompetenzen verfügt, werden zu einem großen Thema in der Familie. Insofern tauchen im Jahr vor der Schule verstärkt Fragen nach Erwerb der Schriftsprache und ersten mathematischen Fertigkeiten auf. Manch einer wünscht sich zur eigenen Beruhigung eine Vorbereitung, die den Anforderungskatalog der Schule auf den Kindergarten vorzieht. Hier gilt es zu beachten, dass Rückmeldungen von Seiten der Schule nahelegen, dass diese Art von Schulvorbereitung nicht erwünscht ist. Kinder lernen Schreiben, Lesen und Rechnen in der Schule. Was bleibt ist ein häufig erwachendes Eigeninteresse der Kinder an diesen Themen, die wir selbstverständlich wie alle Interessen der Kinder unterstützen und begleiten. Hier ist es uns allerdings besonders wichtig, die Thematik beim Kind zu lassen und nicht erwachsene Vorstellung von Schule auf die Kita zu projizieren. Kinder entwickeln so ein mehr oder weniger leistungsfreies Interesse an schulischen Basiskompetenzen, die sie in der Kita häufig mit viel Engagement und Begeisterung durchspielen. Dass sich Vorschulkinder zusammenfinden und im Rollenspiel ihre Vorstellungen von Schule transportieren und verarbeiten ist dabei nicht ungewöhnlich. Ein verfrühtes Vorziehen von Schulanforderungen von Erwachsenenenseite aus ist also nicht im Sinne eines gelungenen Übergangs und verkennt die Bedeutung von Bildungsprozessen: „Kinder, die in die Schule kommen, stehen in einer Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse.“ (Neuß, S. 73). Also beginnen die Selbstbildungsprozesse der Kinder bezüglich schulischer Vorläuferfähigkeiten nicht im letzten Jahr vor der Schule, sondern ab dem ersten Tag der Eingewöhnung in der Kita. Der grundlegende Erwerb von Sprache beginnt für uns mit dem Ernstnehmen erster kindlicher Lautäußerungen über das Spiegeln (aber nicht Korrigieren) von sprachlichen Normen bis hin zur bewussten Kommunikation mit den Kindern. Dem gemeinsamen Lesen von Büchern als bereichernder und lustvoller Zeitvertreib kommt hier eine große Bedeutung zu. Kinder jeden Alters fordern bei uns jederzeit das Lesen von Büchern ein und bestimmen mit, zu welchen Zeiten dies geschieht und welche Bücher hinzugezogen werden. Mathematische und physikalische Grundkenntnisse erwerben Kinder quasi im Spiel, sei es beim Bau eines Legoturms, dem Sortieren und Ordnen von Bauklötzen bis hin zum gerechten (oder auch nicht) Aufteilen von mitgebrachten Gummibärchen. Wie so häufig gilt: Mit Eigeninteresse lernen Kinder in einem Tempo und mit einer Beharrlichkeit, die uns immer wieder von Neuem zum Staunen bringt.

Eine herausragend bedeutende Anforderung, die von Schulseite aber auch von der wissenschaftlichen Pädagogik immer wieder benannt wird, ist die soziale Kompetenz eines Kindes. Wie man sich im neuen Umfeld Schule, in einer ungewohnten Kindergruppe und mit einem neuen Regelsystem behaupten kann, wie man sich positioniert und lernt, Bedürfnisse auch

zurückstellen zu können, wie man letztendlich die äußeren Anforderungen und die inneren Vorstellungen gelungen miteinander in Einklang bringt, ist entscheidend für das Wohlbefinden eines Kindes. Der Erwerb sozialer Kompetenzen ist in der Kita eines der zentralen Themen. Die gesamte Organisationsstruktur der Einrichtung ist einerseits ausgerichtet auf die Herausforderung an Kinder, sich auf dem komplizierten Feld der zwischenmenschlichen Beziehung und Interaktion beweisen zu können und andererseits der aufmerksamen und positiv zugewandten Begleitung von Kindern zu eigenständigen, selbstbewussten Menschen.

9.3.) Abschied und Neustart - Übergänge gestalten

Neben dem lang andauernden Prozess von Aneignung schulischer Kompetenzen ist es uns vor allem ein Anliegen, Kinder und ihre Eltern emotional auf den bevorstehenden Übergang vorzubereiten. Um den bedeutsamen Wechsel zur Schule greifbar und bewusst zu machen, fassen wir alle Kinder, die sich in ihrem letzten Kindergartenjahr befinden, als eine Gruppe im sogenannten Vorschulprojekt zusammen. Sinn ist, einen langsamen Abschiedsprozess zu initiieren und zu begleiten. Das Vorschulprojekt beginnt mit einem Informationselternabend. An diesem informieren wir die Eltern der Vorschulkinder über Organisatorisches und Inhaltliches bezüglich des anstehenden Übergangs. Gut gerüstet durch unsere Kooperationstreffen mit der Francke-Schule beantworten wir dort auch spezifische Fragen der Eltern rund um das Thema. Darüber hinaus beginnen jetzt die Gespräche mit den Eltern über die gegenseitigen Einschätzungen bezüglich der Schulfähigkeit ihres Kindes und dem bevorstehenden Wechsel. In Tür- und Angelgesprächen, aber auch zu verabredeten Elterngesprächen kann ein Austausch mit den Bezugspersonen erfolgen, Fragen geklärt, der Entwicklungsstand des Kindes abgeschätzt und mögliche Problematiken zur weiteren Beobachtung benannt werden. Im Herbst, wenn die Neueingewöhnungen abgeschlossen sind und wir Bezugspersonen dafür freistellen können, startet das Vorschulprojekt. Auch hier erfolgt ein Vortreffen, bei dem zusammen mit den Kindern das gesamte Projekt besprochen und die Interessen und Vorlieben der Kinder abgefragt werden. In der Regel ist das Projekt in drei bis vier Module und einigen Einzelterminen untergliedert. In den verschiedenen Modulen werden dabei unterschiedliche Kompetenzen der Kinder angeregt, wie beispielsweise dem Zirkus- oder wahlweise Fahrradprojekt, dem Waldprojekt sowie den Stadtteilerkundungen, bei dem sich die Kinder als die Experten ihres Stadtteils erweisen und die Wege zwischen Zuhause, der Schule und dem Hort abgelaufen werden. Dabei kommunizieren wir regelmäßig die Besonderheit des letzten Jahres für die Kinder und fördern somit einerseits ein Gruppenbewusstsein und andererseits die ganz individuelle Möglichkeit zur inneren Verarbeitung des anstehenden Übergangs. In der ersten Jahreshälfte beginnt in der Regel die stärkere Vernetzung mit der Schule. Die Kinder werden zu Schnuppertagen eingeladen und die gesamte Kindergruppe der Kita nimmt an Veranstaltungen einer Schule der Umgebung teil, zu dem alle umliegenden Kindergärten geladen sind. Bei einem gemeinsamen Vormittag mit Musik und

Gesangsaufführungen können die Kinder „Schulluft“ schnuppern und bekommen ein Gefühl für den bevorstehenden Schuleintritt. Nicht unwesentlich als stützendes Element für jedes einzelne Kind ist dabei die Tatsache, dass sie viele Kinder erleben, die alle neu in die Schule kommen. Diese Gemeinschaftlichkeit kann sich stärkend auf ein Kind auswirken. Bezugspersonen und Lehrer:Innen nutzen die Chance, Kontakt aufzunehmen, auch um sich über die Kindergruppe auszutauschen. Dazu zählen auch weitere Vernetzungstreffen, an denen Themen rund um den Schuleintritt der Kinder behandelt werden. Sollte von Schulseite aus der Bedarf bestehen, nach einem Schnuppertag Kontakt mit der Kita aufzunehmen, um über einzelne Kinder zu sprechen, so geschieht dies selbstverständlich nur mit Einverständnis der Eltern. Darüber hinaus ist es uns auch ein Anliegen, bei möglicherweise problematischen Gesprächen unsere Sicht auf die Kompetenzen und Ressourcen von Kindern zu lenken und so ein positives Bild zu vermitteln. Der Wechsel in die Schule sollte für Kinder immer auch als Chance betrachtet werden, gewohnte Verhaltensweisen ablegen und neue Rollen einnehmen zu können. Ein positiver Neustart kann für Kinder auch ein Stück weit eine Befreiung sein. Deshalb vermeiden wir, uns mit den Lehrkräften defizitorientiert und problematisierend, auf jeden Fall aber realistisch, angemessen und stärkenorientiert auszutauschen. Erfahrungsgemäß kommt dies der pädagogischen Haltung von Grundschulen gleich, sodass wir die Zusammenarbeit als hilfreich und gewinnbringend erleben. Gegen Ende des Vorschulprojektes ist ein Schulbesuch geplant, bei dem die Kinder eine Grundschulklasse beim Unterricht begleiten können. Hier können Beobachtungen für den „Ernstfall“ gemacht werden.

Wenn die Zeit des Abschieds für die Kinder erfahrbar näher rückt, findet im Frühsommer die im Theaterprojekt gemeinsam entwickelte Aufführung der Vorschulkinder statt, die einer der unumstrittenen Höhepunkte darstellt. Sie bietet den Kindern sowohl eine Herausforderung an ihre Fähigkeiten und ihr Selbstbewusstsein als auch die Bestätigung ihrer Kompetenzen vor großem Publikum.

Da Rituale eine unterstützende Funktion in Übergangssituationen haben können, mündet der bewusste Abschied von der Kita im jährlichen Sommerfest. Dieses findet immer samstags am Wochenende vor Schulbeginn statt. Die gesamte Gemeinschaft der Kita feiert hier zusammen den Abschied der „Großen“. Die Kinder singen ein gemeinsam einstudiertes Abschiedslied, bevor sie unter begeistertem Applaus die Kita symbolisch durch das Gartentor verlassen. Sie erhalten ein individuell gestaltetes Fotoalbum, das ihren Werdegang in der Kita nachzeichnet und ein T- Shirt mit dem Uni-Kita- Logo, das ihnen eine bildhafte Erinnerung an ihre Vorschulzeit bietet, die man im wahrsten Sinne des Wortes mit sich tragen kann. So manche Träne fließt an diesem letzten Tag, auch bei den Erwachsenen, Eltern wie Bezugspersonen.

Ein Teil des Ablösungsprozesses für manche Kinder ist, noch mal den Ort ihres vorschulischen Schaffens zu besuchen, wenn sie bereits den Übergang in die Schule vollzogen haben.

Regelmäßig bieten wir daher für die Schulkinder die Möglichkeit, an bestimmten Tagen in den Herbst- und Osterferien in die Kita zu Besuch zu kommen. Die Erkenntnis, einem Ort, an dem man viele Jahre täglich etliche Stunden verbracht hat, zu entwachsen, ist für einige Kinder in ihrer Transition sehr wichtig. Mit der Coolness der großen Schulkinder, die über diesem „Babykram“ stehen, und gleichzeitig dem verspielten Rückfall in eine kindlichere Welt, bearbeiten die Kinder bewusst ihre veränderte Lebenssituation als Schulkinder.

Teil III Trägeraufgaben

Wie eingangs erwähnt, ist der Trägerverein der Uni-Kita der „Kindertagesstätte an der Johann Wolfgang Goethe Universität e. V.“ Die Uni-Kita ist dabei zur Zeit die einzige Einrichtung, die vom Verein betrieben wird. Mitglieder im Verein sind die aktuellen pädagogischen Mitarbeiter:Innen, die jährlich einen dreiköpfigen Vorstand aus ihrer Mitte wählen. Dieser Vorstand ist in Leitungsfunktion für die Organisation und tägliche Geschäftsführung der Einrichtung zuständig. Die Gestaltung pädagogischer Inhalte obliegt dem Team. Zwar überschneiden sich so zum Teil Rollenkompetenzen im Alltag, andererseits gewähren wir dadurch eine große Transparenz und demokratisches Mitspracherecht für jeden einzelnen, denn der Vorstand ist in allen Handlungen und Unterweisungen den Vereinsmitgliedern gegenüber Rechenschaft schuldig. Diese enge Kontrollfunktion verhindert lange bürokratische Laufwege und eine hierarchische Struktur, in der „Untergebene“ keinerlei Einflussnahme auf die Anweisungen „von oben“ haben. Dies sichert ein hohes Beteiligungsengagement der Mitarbeiter:Innen und spiegelt den pädagogischen Grundsatz einer demokratischen und gleichberechtigten Beteiligung an Leben und Arbeiten in der Kita wider, wie wir ihn auch mit Kindern und Eltern praktizieren. Der enge Kontakt zu den Eltern bedeutet hier eine nicht zu unterschätzende soziale Kontrolle, die als Feedback für die tägliche Organisation und Arbeit wertvoll, bereichernd und unabdingbar ist. Die Erfahrung, Selbstwirksamkeit erleben zu können, ist dabei ein starker Motor, der die aktive Beteiligung aller garantiert. Weiterhin stehen wir in engem Austausch mit dem BVZ, der LAG und der Fachschule für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik der beruflichen Schulen Berta Jourdan. All diese Instanzen helfen uns, die Qualität unserer Arbeit zu reflektieren und einen objektivierten Blick auf das „System Kita“ werfen zu können.

1.) Dienst und Fachaufsicht, Fachberatung, Arbeitskreise

Wenn es, wie oben beschrieben, aufgrund der Struktur der Kita vereinzelt zu Rollenvermischungen kommen kann, ist es um so wichtiger, eine klare Aufteilung der verschiedenen Trägeraufgaben vorzunehmen. Daher ist uns als Träger die deutliche Einordnung verschiedener Trägerinstanzen ein besonderes Anliegen.

Aufgabe der **Dienstaufsicht** ist die Einhaltung und Kontrolle arbeitsvertraglicher Regelungen, Arbeitsplatzbeschreibungen und der Aufsicht über den Dienstplan. Dienstaufsichtliche Entscheidungen werden vom Vorstand getroffen, der sich wöchentlich zur Beratung und Absprache trifft.

Die **Fachaufsicht** begleitet kritisch die Entwicklungsprozesse der Einrichtung und sorgt für die Einhaltung der gesetzlichen Anforderungen. Sie hat eine fachliche Kontrollfunktion gegenüber der Einrichtung. Die Fachaufsicht stellt der Verein dar. In Ausnahmefällen werden externe Personen, wie zum Beispiel eine iseF (insofern erfahrene Fachkraft) bei Fragen der Kindesschutz-

gefährdungen, und Institutionen wie das Stadtschulamt oder das Landesjugendamt hinzugezogen.

Aufgaben wie die Klärung allgemeiner und organisatorischer Fragen, Konfliktberatung bis hin zu Beratungen bezüglich Finanzierungs- und Kostenfragen ist Aufgabe der **Fachberatung**. Dieses breite Spektrum unterschiedlicher Leistungen wird in der Uni-Kita gleich von zwei Instanzen abgedeckt, mit denen wir in wöchentlichem Kontakt stehen:

Das Beratungs- und Verwaltungszentrum e. V. (BVZ) unterstützt und berät uns in allen fachlichen Fragen bezüglich Organisation und Verwaltung, wie z.B. bei der Finanzierungs- und Kostenplanung oder bei Personalberechnungen.

Die LandesArbeitsGemeinschaft Freie Kitaträger Hessen e.V (LAG) stellt sowohl Beratung und Informationen zur Verfügung als auch Vernetzungsmöglichkeiten und Fortbildungsangebote und stellt die fachpolitische Interessenvertretung der Kita dar.

Weiterhin beteiligt sich der Vorstand regelmäßig an **Arbeitskreisen** der LAG wie z. B. dem regelmäßigen Frankfurter Trägertreffen, dem „Projekt kleine Träger Qualität“ und dem „Verfahrensstandardworkshop der Stadt Frankfurt zum Thema Rechte, Schutz und Beteiligung“.

2.) Qualitätssicherung und –entwicklung

In den letzten Jahren ist die Nachfrage an Tagesbetreuung für Kinder trotz rückläufiger Geburtenrate stetig gestiegen. Der Gesetzgeber trägt dem Rechnung, in dem ein Rechtsanspruch auf Betreuung gesetzlich verankert wurde, um für Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten zu können. Das Angebot von Ganztagsbetreuung auch für Unter- Dreijährige wird zunehmend stärker in Anspruch genommen. Aus dem gesteigerten Bedarf leitet sich quasi zwangsläufig ein verstärkter Anspruch auf eine qualitativ hochwertige Betreuung ab. Was öffentlich als qualitativ anspruchsvoll betrachtet wird, unterliegt letztendlich auch immer einem gesellschaftlichen Wandel. Insofern fordert der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan folgerichtig eine ständige Überprüfung, Modifizierung und Präzisierung der Arbeit von sozialpädagogischen Organisationen. Hier ist die Innovationsfähigkeit von Kitas genauso gefragt wie das Selbstbild einer „lernenden Organisation“(S. 118). Deshalb ist es Aufgabe des Trägers, ein gewissenhaftes Qualitätsmanagement zu betreiben, um Qualität in Organisation und täglicher Arbeit sichern und weiterentwickeln zu können. Dies ist nur möglich, wenn sie in einem prozesshaften und reflektierten Regelkreis geplant und evaluiert wird, um prozessorientierte Veränderungsstrategien zu entwickeln.

Die prozesshafte Evaluation und Entwicklung von Qualitätsstandards findet auf folgenden Ebenen statt:

Träger/ Leitung

- Teilnahme an Arbeitsgruppen der LAG
- Kontakt und Rückkoppelung mit Ausbildungsstätten (Fachschule, Universität)
- Teilnahme an der Organisation, Gestaltung und Durchführung von Fachtagen
- Fortbildungen für Leitungskräfte
- wöchentliche Vorstandssitzungen
- halbjährlich stattfindende Elternbeiratssitzungen
- Vernetzung bei Trägertreffen
- Transparenz der Organisation und Finanzierungspläne auf Vereinsebene
- gelebte Diskussions- und Streitkultur zwischen Träger, Team und Elternschaft
- Inanspruchnahme externer Beratung
- Sicherung der räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen
- Team- und Leitungssupervision

Pädagogisches Team

- hohes Engagement durch demokratische Arbeitshaltung
- jährliche Fortbildung
- Vorbereitungszeit zur Selbstreflexion der Arbeit und Vertiefung der fachlichen Fähigkeiten
- angemessene Fachliteratur in der Einrichtung
- wöchentliches Kleingruppenteam
- wöchentliches Großteam
- alle drei Wochen stattfindende Supervision
- vier Konzeptionstage im Jahr
- gemeinsame Erarbeitung und Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes
- jährliche Personalgespräche
- Inanspruchnahme externer Beratung

Elternschaft

- gemeinsame Austauschmöglichkeiten durch das tägliche, offene Frühstück
- tägliche Möglichkeit für kurze Feedbacks
- intensive Elterngespräche, mindestens einmal im Jahr
- vier mal im Jahr stattfindende Elternabende
- jährlich ausgeteilter Zufriedenheitsbogen

Zuletzt bleibt noch zu erwähnen, dass die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Kinder in der täglichen Arbeit und der gemeinsame Austausch mit ihnen einen nicht unerheblichen Beitrag zur Erhebung, Reflexion und Korrektur der Qualität unserer Arbeit darstellt.

3.) Öffentlichkeitsarbeit

Öffentlichkeitsarbeit ist für einen Träger ein wichtiges Instrument, um durch verlässliche Informationen und Transparenz in der Öffentlichkeit Zuspruch und Vertrauen zu gewinnen und so ein positives Bild von seiner Arbeit zu fördern. Dabei lädt ein öffentlicher Auftritt dazu ein, die Betrachtung des Berufsstandes der Erzieher:Innen zu unterstützen und so für Anerkennung und Aufwertung zu sorgen. Gleichzeitig lenkt man damit auch den Fokus auf wichtige sozial- und gesellschaftspolitische Themen wie z.B. die Bedeutung frühkindlicher Entwicklungsprozesse, Kinderrechte oder dem Bild vom Kind. Die wichtigste und erste Form der Öffentlichkeitsarbeit stellt für uns die Zusammenarbeit mit Eltern dar. Wie Eltern die Kita sehen, wie sie den Alltag erleben und welchen Grad an Professionalität sie den Bezugspersonen zuschreiben, ist immer davon abhängig, ob für sie subjektiv gute Arbeit geleistet wird und sie die Atmosphäre in der Kita als positiv empfinden. Dementsprechend trägt die Elternschaft ihr eigenes Bild von der Kita in die Öffentlichkeit und prägt die Außenwirkung entscheidend mit. Wir möchten unseren Teil dazu beitragen, den öffentlichen Diskurs über Themen der Pädagogik und Kinderbetreuung in unserer Gesellschaft zu fördern. Neben dem kontinuierlichen, offenen Austausch mit den Eltern sind uns folgende Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit besonders wichtig:

- Anfang und Ende des Jahres finden ca. einstündige Voranmeldungsgespräche statt, bei denen sich interessierte Eltern informieren und Fragen klären können
- ein „Infofilm“ der einen guten Einblick in die Welt der Kita ermöglicht
- Eine 14- seitige Farbbroschüre, in der wir grundsätzliche pädagogische Eckpfeiler der Kitakonzeption anhand eines exemplarischen Tagesablaufes erklären

- eine ausführliche Konzeption, in der wir Interessierten unser pädagogisches Handeln erklären und fachtheoretisch vertieft darlegen
- das jährlich stattfindende Sommerfest, zu dem nicht nur aktuelle, sondern auch zukünftige und ehemalige Familien der Kita eingeladen sind
- die Teilnahme an Festen in Bockenheim mit einem Infostand und Aktionen für Kinder
- die Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen, die den Prozess der Neugestaltung des Campus Bockenheim betreffen
- der regelmäßige Kontakt mit dem Verein „Offenes Haus der Kulturen. e.V.“, der sich bei Fragen um die zukünftige Nutzung des Studierendenhauses engagiert
- Kontakt und Austausch mit weiteren Bürgerinitiativen aus Bockenheim
- die regelmäßige Teilnahme an Kooperationstreffen der Francke-Schule
- unsere Website, die auf die sich verändernde Lage des Campus Bockenheim hinweist und unsere Position, im Standort Studierendenhaus verweilen zu wollen, deutlich macht
- Jubiläumsfeste mit deren Hilfe wir eine breitere Öffentlichkeit inklusive Medienpräsenz erreichen konnten und hoffentlich auch in Zukunft werden können.
- die Zusammenarbeit mit BVZ, LAG, Fachschulen und Universität
- die Teilnahme an städtischen Arbeitskreisen zu pädagogischen und trägerbezogenen Themen
- die Möglichkeit für angehende Erzieher:Innen und stellensuchende Pädagog:Innen mit Begleitung einen Tag in der Kita hospitieren zu können
- die Teilnahme an Fachtagungen, zuletzt die Mitwirkung in Planung und Durchführung der bundesweiten Fachtagung „Männer in Kitas- Neue Wertschöpfung- Männer als Erziehungspartner“ in Frankfurt
- die Teilnahme an öffentlichen Podiumsdiskussionen, wie z. B. die Veranstaltung der BAGE e.V. und der LAG Hessen e.V. „50 Jahre Kinderladenbewegung - zwischen antiautoritären Wurzeln und demokratischen Flügeln“

In dieser Aufzählung zeigt sich: Öffentlichkeitsarbeit erfolgt immer in Zusammenhängen und so ist es nur folgerichtig, sein Umfeld miteinzubeziehen und sich zu vernetzen.

4.) Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen

Netzwerke entstehen durch die Bildung von Beziehungen. Die Akteur:Innen einer Vernetzung sind dabei durch Kommunikation und Interaktion verbunden. Generell lässt sich sagen, dass jede Form von Beziehung unweigerlich ein Netzwerk bildet, sodass auf der hier zu behandelnden Ebene der Trägeraufgaben unterschieden werden muss zwischen individuellen und institutionellen Netzwerken. Letzterem ist vor allem das Tätigkeitsfeld von Trägern zuzuordnen, wenngleich auch die Ebene der individuellen Vernetzung nicht ohne Einfluss auf das „Gesamtsystem Kita“ ist. Die Vernetzung mit anderen Institutionen fördert den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Integration von Teilgruppen. Manche Vernetzungen sind dabei für eine Einrichtung im Zuge der Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrages unabkömmlich, wie z.B. der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Die Uni-Kita als Träger betreibt folgende Netzwerkarbeit:

- BVZ, LAG und Fachbereiche der Universität bilden einen wichtigen Kooperationspartner in der steten Weiterentwicklung der Professionalisierung von Kinderbetreuung
- die Kooperation mit der Fachschule für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik der beruflichen Schulen Berta Jourdan findet in großem Maß durch die Begleitung von Praktikant:Innen statt. Die regelmäßige Teilnahme an den von der Schule organisierten Fachtagen fördern den gemeinsamen Austausch
- die Grundschulen, die dem Einzugsbereich der Kita in Bockenheim zugeordnet sind, sind die naheliegendsten Vernetzungspartner, wenn die Transition der Kinder in die Schule bevorsteht
- Kontakte und gemeinsame Veranstaltungen mit Bürgerinitiativen im Stadtteil verbinden die Kita mit der aktiven Bürgerschaft Bockenheims
- bei Bedarf gibt es einen professionellen Austausch mit Beratungs- und Förderzentren, selbstverständlich unter Einbeziehung der Eltern
- auf verschiedenen Festen in Bockenheim kann sich der Träger in angenehmer Atmosphäre an Interessierte wenden
- das Stadtschulamt ist auf verschiedensten Ebenen Ansprechpartner zu unterschiedlichen Themen von Fortbildungen zum Kinderschutz bis zu Finanzierungsvereinbarungen
- Kooperation mit den zuständigen Sozialrathäusern, beispielsweise in Verwaltungsfragen

Die nicht- institutionalisierten, individuellen Netzwerke werden in der Kita in einem zentralen Punkt gefördert, nämlich beim täglichen gemeinsamen Frühstück. Hier haben die betreuten Familien die

Möglichkeit, soziale Kontakte zu pflegen, die die Vernetzung mit Einrichtung und Sozialraum fördern.

5.) Schutzkonzept

Über die Sexualität von Kinder und unserer Haltung zum Umgang damit haben wir bereits an anderer Stelle gesprochen. Auch über die Notwendigkeit, Kinder in allen möglichen Lebenslagen in ihrem Selbst- und Körperbewusstsein zu stärken. Die traurige Tatsache, dass Kinder den Machtinteressen von Erwachsenen hilflos ausgeliefert sein können, muss mit dringender Notwendigkeit entgegengewirkt werden. Diesbezüglich hat der Gesetzgeber im § 8a SGB VIII klare Regelungen bezüglich Handlungsbedarf und Zuständigkeiten getroffen.

Generell ist von Missbrauch eines Kindes dann die Rede, wenn es psychischen oder physischen Gewalthandlungen ausgesetzt ist, die eine körperliche oder seelische Verletzung zur Folge haben oder existenzbedrohende Angstgefühle in einem Kind hervorrufen. Diese Form von Überschreitungen von Grenzen hängt auch immer stark mit der Beziehung zwischen Täter und Betroffenen zusammen. Die sicherlich problematischste Form ist dabei der sexuelle Missbrauch. Sexueller Missbrauch ist eine Begrifflichkeit des Strafrechts und bezeichnet Fälle, in denen ein strukturelles Abhängigkeitsverhältnis vorhanden ist. Dies besteht in der Regel vor allem zwischen Erwachsenen und Kind. Gewalt zwischen Kindern gilt daher- ohne dies verharmlosen zu wollen- nicht als eine Form von Missbrauch (siehe S. 50). Ein Konzept, dass den Schutz des Kindes vor Übergriffen und Misshandlungen vorsieht, ist weittragend und bezieht sich auf alle Ebenen des pädagogischen Alltags. Es fußt auf einer Haltung und einem Bild vom Kind, die geprägt sind von Respekt und der konsequenten Wahrung persönlicher, seelischer und körperlicher, Grenzen von Kindern. Die stärkste Präventionsmaßnahme ist, Kinder zur Eigenständigkeit und- willigkeit zu begleiten und sie sensibel für ihre Rechte zu machen. Die Broschüre der Polizei zum Thema Kindesmisshandlung „Wohin gehst Du?“ unterstreicht diesen Aspekt im besonderen: „Machen Sie Ihrem Kind bewusst, dass es eine eigene Persönlichkeit ist mit Rechten, die kein Mensch - weder ein Fremder noch ein Bekannter - verletzen darf. Selbstbewusstsein ist der wirksamste Schutz vor sexuellem Missbrauch!“ (Seite 22).

Auch wenn der überwiegende Teil der Missbrauchsfälle im familiären Umfeld geschieht, wurden in den letzten Jahren auch Fälle bekannt, bei denen Übergriffe in Einrichtungen stattfanden. Daher ist neben einem generellen Schutzkonzept auch ein „Verfahren bei Kindeswohlgefährdung durch Mitarbeiter“ entwickelt worden. Die dazugehörigen Verfahrensschritte sind im Anhang zu finden. Präventiv achten wir als Träger bei der Einstellung neuer Mitarbeiter_innen darauf, ein erweitertes polizeiliches Führungszeugnis einzufordern, in Einstellungsgesprächen das Thema „Missbrauch von Kindern“ anzusprechen und klar unsere pädagogischen Werte und unser Bild vom Kind zu vermitteln. Weiterhin verpflichten wir unsere Mitarbeiter_innen, das Schutzkonzept zu kennen und

einzuhalten. Die vertrauensvolle und entspannte Atmosphäre in der Kita ist eine weitere wirksame Schutzmaßnahme, da sie für Kritik und Sorgen der Familien offen ist und geprägt ist von Transparenz und gegenseitigem Respekt. Doch nicht oft genug zu erwähnen bleibt einer unserer zentralen pädagogischen Grundsätze: die Stärkung kindlicher Autonomie auf allen Ebenen.

Für den Fall einer Kindeswohlgefährdung bedarf es einer klaren Struktur, die allen Beteiligten und Betroffenen deutliche Handlungsperspektiven aufzeigt. Zwecks dessen wurden über die letzten Jahre in Fachkreisen sogenannte Schutzkonzepte entwickelt, anhand derer ein professionelles Vorgehen in solch emotional fordernden Fällen nachzuvollziehen und handlungsleitend ist. Im Falle von Kindeswohlgefährdung nehmen wir unseren gesetzlichen Auftrag wahr und werden tätig, in dem wir eine externe iseF (insofern erfahrene Fachkraft) hinzuziehen und mit deren Unterstützung nach dem im Anhang folgenden Richtlinien und Verfahren zur Abwendung von Kindeswohlgefährdung vorgehen. Wir orientieren uns dabei an den Frankfurter Leitlinien zum Thema „Rechte, Schutz und Beteiligung in Frankfurter Kitas“.