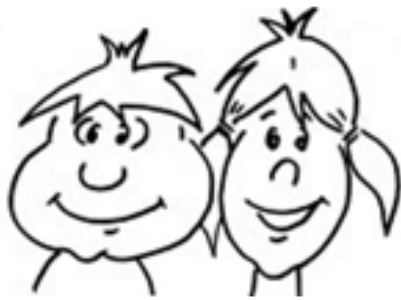




Konzeption

Städtische
Kindertagesstätte



Haus für Kinder

Vallendar

Höhrer Str. 82

56179 Vallendar

Tel.: 0261/63042

Fax: 0261/9637042

info@kita-vallendar.de

Stand: Oktober 2025

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

sind Sie neue Eltern, gehören Sie bereits der bestehenden Elternschaft an oder interessieren Sie sich für die Arbeit im Haus für Kinder? Dann sind Sie hier genau richtig. Um uns kennenzulernen, möchten wir Ihnen mit dieser Konzeption die Tür zu unserer Einrichtung öffnen.

Wir laden Sie dazu ein, durch die Konzeption die Rahmenbedingungen, die Organisation, die pädagogische Arbeit und Methoden, die verschiedenen Bereiche sowie viele weitere Aspekte unserer Einrichtung zu entdecken. In unserer Konzeption finden Sie eine schriftliche Darstellung unserer Schwerpunkte und alle wichtigen Informationen, die unsere Einrichtung und unsere Arbeit betreffen.

Im Haus für Kinder pflegen wir eine offene Willkommenskultur und freuen uns jeden Tag über die Vielfalt der Familien und das Zusammenkommen in der Kindertagesstätte und dem Hort. Ein offener und respektvoller Umgang ist maßgeblich für unsere Arbeit. Bei uns gilt: Wir arbeiten Hand in Hand mit den Eltern, innerhalb des Teams und mit weiteren wichtigen Akteuren in der Erziehung zum Wohle der Kinder.

Wir möchten den Kindern ein Haus bieten, in das sie jeden Tag aufs Neue gerne zurückkehren und sich ganz ihrer Selbst entwickeln können. Dafür kommen in unserer Einrichtung pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen, vielfältigen Fähigkeiten und ausgeprägten pädagogischen Kenntnissen zusammen. Jede Fachkraft ist mit ihren Ressourcen und Stärken ein Gewinn für das gesamte Haus.

Die Kinder in unserer Einrichtung erhalten täglich die Möglichkeit, sich ganz nach ihrer Motivation und ihren Interessen zu entfalten. Wir nehmen sie als eigenständige Individuen wahr und bieten ihnen ausreichend Freiraum zur selbstständigen Entwicklung.

Ihnen kommen vielleicht Fragen in den Sinn wie:

- „Was macht das Haus für Kinder eigentlich aus?“
- „Was umfasst die pädagogische Arbeit?“
- „Was erleben die Kinder?“
- „Ist dies die richtige Einrichtung für mein Kind?“

Wir möchten, dass Sie sich durch die Konzeption gut informiert fühlen und sich als bestehende oder künftige Eltern mit der Arbeit in der Einrichtung identifizieren können. So können wir gemeinsam im Sinne der Erziehungspartnerschaft und zum Wohle der Kinder handeln.

Petra Krämer

Leitung



Angelina Marx

Stellvertretende Leitung



Inhaltverzeichnis

Vorwort	I
Inhaltverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	VII
1. Leitbild	1
2. Bildungsauftrag im Haus für Kinder Vallendar	1
3. Rahmenbedingungen und Organisation der Einrichtung	1
3.1. Träger	1
3.2. Aufteilung der Bereiche	2
3.2.1. U3-Bereich	2
3.2.2. U6-Bereich	2
3.2.3. Hort – Nebenstelle	2
3.3. Geschichte	2
3.4. Lage	4
3.5. Öffnungs- und Betreuungszeiten	4
3.5.1. Ferienbetreuung im Hort	4
3.5.2. Schließtage	4
3.6. Aufnahmeverfahren	5
3.7. Maßnahmenplan bei Personalausfall	5
4. Pädagogische Arbeit	5
4.1. Bild vom Kind	5
4.2. Die Bedeutung von Spiel für die kindliche Entwicklung	6
4.3. Verständnis vom kindlichen Lernen	7
4.4. Rolle der pädagogischen Fachkraft	7
4.5. Werte in der pädagogischen Arbeit	8
4.5.1. Freiheit	8
4.5.2. Herzensbildung	9
4.5.3. Wertschätzung	9
4.5.4. Vertrauen	10
4.5.5. Neugierde	10
5. Pädagogische Ansätze	10
5.1. Das offene Konzept	11

5.2. Das kindorientierte Arbeiten	12
5.3. Der situationsorientierte Ansatz.....	12
5.4. Der situative Ansatz.....	13
5.5. Der funktionsorientierte Ansatz.....	13
5.6. Pädagogische Ziele.....	14
5.6.1. Partizipation	14
5.6.2. Resilienz.....	14
5.6.3. Autonomie.....	15
5.6.4. Schulvorbereitung.....	15
5.6.5. Sprache.....	16
5.6.5.1. Alltagsintegrierte Sprachbildung	16
5.6.5.2. Die zentrale Bedeutung der Sprache	16
6. Interkulturelle Arbeit	17
7. Inklusion	17
8. Kinderrechte.....	17
9. Beobachtung und Dokumentation	19
9.1. Handschriftliche Beobachtung	19
9.2. Videografie.....	19
9.3. Unsere Ich-Mappe.....	19
9.4. Die 5 Lerndispositionen	20
9.4.1. Bildungs- und Lerngeschichten in Abgrenzung zu diagnostischen Verfahren.....	21
9.4.2. Das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten im pädagogischen Alltag	22
9.5. Die Methode des beschreibenden Beobachtens	22
9.5.1. Der Schritt der Analyse und Interpretation.....	22
10. Bereiche	24
10.1. U3-Bereich.....	24
10.1.1. Anzahl und Alter der Kinder.....	24
10.1.2. Personalschlüssel.....	24
10.1.3. Öffnungszeiten und Verweildauer	24
10.1.4. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit	24
10.2. U6-Bereich.....	25
10.2.1. Anzahl und Alter der Kinder.....	25

10.2.2. Personalschlüssel.....	25
10.2.3. Öffnungszeiten und Verweildauer	25
10.2.4. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit	25
10.2.4.1. Ich – die Autonomiephase	25
10.2.4.2. Vom Ich - zum Wir	26
10.3. U10/Hort-Bereich (Nebenstelle).....	26
10.3.1. Kinderzahlen und Alter der Kinder	26
10.3.2. Personalschlüssel.....	26
10.3.3. Öffnungszeiten und Verweildauer	26
10.3.4. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit	26
11. Räume und Funktionsräume im Haus für Kinder.....	26
11.1. Flur und Foyer	26
11.2. Bewegungsraum/Turnhalle	27
11.3. Schlafrum	27
11.4. Waschraum.....	27
11.5. Bauraum	27
11.6. Sinnesraum.....	27
11.7. Kreativraum/Atelier.....	28
11.8. Bistro	28
11.9. Portfolioraum	28
11.10. Außengelände	28
11.11. Werkraum	29
11.12. Spielwerkstatt	29
11.13. Rollenspielraum & Nebenraum	29
11.14. Bällebad.....	29
11.15. Snoezelraum	29
11.16. Kinderküche	30
11.17. Bibliothek.....	30
11.18. Sozialraum als Erfahrungsraum.....	30
11.19. Schukiraum/Vorschulraum	30
12. Übergänge	30
12.1. Übergänge aus der Familie (U3-Bereich).....	31

12.1.1. Rollenverteilung im Eingewöhnungsprozess	31
12.1.2. Räumliche Gestaltung der Eingewöhnung	31
12.1.3. Phasen der Eingewöhnung.....	32
12.1.3.1. Kennenlernphase	32
12.1.3.2. Grundphase	32
12.1.3.3. Erster Trennungsversuch.....	32
12.1.3.4. Stabilisierungsphase	32
12.1.3.5. Schlussphase.....	32
12.1.3.6. Übergang in die Gesamtgruppe	33
12.2. Übergänge vom U3-Bereich zum U6-Bereich	33
12.3. Übergänge vom U6-Bereich zum U10-Bereich (Hort)	33
13. Tagesablauf	34
13.1. Bring-, Verabschiedungs- und Abholrituale	34
13.2. Frühstück.....	35
13.3. Das Spiel.....	35
13.4. Mittagessen	35
13.5. Schlafen in der Kindertagesstätte.....	36
13.6. Zwischenmahlzeit	36
14. Teamarbeit im Haus für Kinder.....	36
14.1. Teamarbeit im offenen Konzept	36
14.2. Teamstrukturen	37
14.2.1. Großteam	38
14.2.2. Bereichsleiterteam.....	38
14.2.3. Bereichsteam	38
14.2.4. Tür- und Angelgespräche	38
14.2.5. Orga-Teams	38
14.2.6. Gemeinsame Fortbildungstage.....	39
14.3. Sozialraumbudget – Kita-Sozialarbeit	39
14.4. Kita-Fachberatung.....	39
14.4.1. Rechtliche Grundlage der Kita-Fachberatung	39
14.4.2. Hauptaufgaben der Kita-Fachberatung	40
15. Zusammenarbeit mit Eltern	40

15.1. Formen der Elternarbeit	41
15.1.1. Elternausschuss	41
15.1.2. Kita-Beirat.....	42
15.1.3. Elternnachmittage/-abende.....	43
15.1.4. Feste/Veranstaltungen	43
15.2. Elterngespräche	43
15.2.1. Anmeldegespräch.....	43
15.2.2. Eingewöhnungsgespräch.....	44
15.2.3. Feedbackgespräch.....	44
15.2.4. Tür- und Angelgespräch	44
15.2.5. Entwicklungsgespräch	45
16. Beschwerdemanagement	45
16.1. Beschwerdemanagement für Kinder.....	46
16.2. Beschwerdemanagement für Eltern	47
16.3. Beschwerden des pädagogischen Teams.....	47
17. Haus für Kinder als Ausbildungs- und Weiterbildungsort.....	47
17.1. Weiterbildungen	47
17.1.1. Konzeptionstage	48
17.1.2. Fortbildungen	48
17.2. Die Kindertagesstätte als Ausbildungsort	48
17.2.1. Berufspraktikum / Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ).....	48
17.2.2. Orientierungspraktika / Boysday	49
18. Öffentlichkeitsarbeit	49
18.1. Kooperationen.....	49
18.2. Vernetzung mit anderen Institutionen.....	50
19. Schlusswort.....	50
Literaturverzeichnis	52
Internetquellen	58

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Chronologische Darstellung zentraler Meilensteine der Einrichtung von 1993 bis 2025	3
Abbildung 2: Lage der Einrichtung auf Google Maps	4
Abbildung 3: „Was braucht das Kind?“ – Visualisierung zentraler Entwicklungsbedürfnisse	6
Abbildung 4: Werte in der Erziehungsarbeit im Haus für Kinder	8
Abbildung 5: Struktur der pädagogischen Ausrichtung – Visualisierung methodischer Vielfalt... ..	11
Abbildung 6: Visualisierung des offenen Konzepts	12
Abbildung 7: Kinder beim Gießen des Hochbeets – Umsetzung des situationsorientierten Ansatzes	13
Abbildung 8: Kinderrechte – Visualisierung zentraler Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte ..	18
Abbildung 9: Soziale Erfahrungsräume in der Kita – Beteiligung und Rechte im Gruppenkontext	19
Abbildung 10: Ein „Te Whariki“, was in der Maori Sprache für „gewobene Matte“ steht.	20
Abbildung 11: Eisbergmodell der Lerndispositionen nach Carr 1998.....	23
Abbildung 12: Kommunikationsformate und Teamstrukturen im Haus für Kinder	38
Abbildung 13: Kooperation im Haus für Kinder - Pädagogisches Team und Eltern	41
Abbildung 14: Wer bringt was in den Kita-Beirat ein?	42
Abbildung 15: Gewaltfreie Kommunikation – Eine Sprache des Lebens. 10. Auflage.	45
Abbildung 16: Vernetzung der Kindertagesstädte Huas für Kinder	50
Abbildung 17: Begleiten, stärken, loslassen – unser pädagogisches Leitbild	51

1. Leitbild

In unserem Haus für Kinder schaffen wir einen Ort des Wohlfühlens und Wachsens für alle Kinder. Wir sind überzeugt, dass Bildung durch Bindung ermöglicht wird und Begeisterung eine zentrale Voraussetzung für nachhaltiges Lernen darstellt (Bowlby 2018, S. 45; Hüther 2016, S. 112). Getragen von gemeinsamen Werten begleiten wir Kinder in der Zeit vor und während der Schule – unabhängig von Alter, Herkunft oder Entwicklungsstand.

Wir unterstützen sie beim „Größerwerden“ und gestalten anregungsreiche Lernumgebungen. Als pädagogische Fachkräfte verfolgen wir im Alltag gemeinsame Ziele und sorgen dafür, dass jedes Kind die bestmögliche Entwicklungsunterstützung erhält (Laewen 2019, S. 78).

Zum Wohle jedes einzelnen Kindes arbeiten wir vertrauensvoll mit Ihnen als Eltern zusammen und haben stets ein offenes Ohr für Ihre Anliegen (Textor 2020, S. 34).

2. Bildungsauftrag im Haus für Kinder Vallendar

„Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“

– Maria Montessori (2004, S. 57)

Wir richten unsere pädagogische Arbeit nach dem Kindertagesstättengesetz und verstehen die Kita als Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtung (BMFSFJ 2021, S. 12). Grundlage unseres Handelns sind die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen des Landes Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung RLP 2020, S. 8). Dabei orientieren wir uns an einem pädagogischen Verständnis, das dem Kind Raum zur Entfaltung seiner Persönlichkeit gibt. Wir verstehen die Umgebung nicht als formende Instanz, sondern als unterstützenden Rahmen für die kindliche Selbstentfaltung – eine Haltung, die sich mit dem Montessori-Prinzip deckt (Montessori 2004, S. 57). Wir orientieren uns am christlichen Glauben und leben eine inklusive Haltung gegenüber allen Kindern und ihren Familien. Verschiedene Kulturen und Herkunftsländer betrachten wir als Bereicherung für unser gemeinsames Zusammenleben (Prenzel 2019, S. 23).

3. Rahmenbedingungen und Organisation der Einrichtung

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen und die Organisation der Kindertagesstätte Haus für Kinder beschrieben. Dabei werden die Aspekte Träger, Aufteilung der Bereiche, Geschichte, Lage, Öffnungs- und Betreuungszeiten, Aufnahmeverfahren sowie Maßnahmenplan bei Personalausfall näher erläutert.

3.1. Träger

Der Träger der Kindertagesstätte Haus für Kinder ist die Stadt Vallendar, vertreten durch den amtierenden Stadtbürgermeister.

Alle Verwaltungsaufgaben werden vom Träger (Stadtbürgermeister), der Stadtverwaltung Vallendar (Verbandsgemeinde) sowie der Leitung der Kindertagesstätte Haus für Kinder wahrgenommen. Dadurch findet ein kontinuierlicher Austausch zwischen Träger und Einrichtung statt.

3.2. Aufteilung der Bereiche

Die Kindertagesstätte Haus für Kinder gliedert sich in drei eigenständige Bereiche, die sich in Altersstruktur, Raumaufteilung und pädagogischer Ausrichtung unterscheiden. Jeder Bereich wird von einem eigenen Team aus pädagogischen Fachkräften mit entsprechender Bereichsleitung betreut.

3.2.1. U3-Bereich

Im Nebengebäude des Stammhauses werden Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren betreut. Dieser Bereich ist speziell auf die Bedürfnisse von Kleinkindern ausgerichtet.

3.2.2. U6-Bereich

Ebenfalls im Stammhaus – inklusive angrenzendem Nebengebäude – befindet sich der Bereich für Kinder von 3 bis 6 Jahren. Hier liegt der Fokus auf frühkindlicher Bildung und Vorbereitung auf die Schule.

3.2.3. Hort – Nebenstelle

Eigenständiger Bereich für Schulkinder Der Hort bildet den dritten, eigenständigen Bereich der Kindertagesstätte und ist räumlich in der Grundschule Vallendar untergebracht. Hier werden Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren nach dem Unterricht betreut. Der Hort bietet eine altersgerechte pädagogische Begleitung, unterstützt schulisches Lernen und fördert soziale Kompetenzen in einem vertrauten Umfeld. Durch seine besondere Lage und Struktur stellt der Hort eine wichtige Ergänzung zur Betreuung im Stammhaus dar und ist ein zentraler Bestandteil des Gesamtkonzepts der Einrichtung.

3.3. Geschichte

Die Geschichte unserer Kindertagesstätte ist geprägt von stetigem Wachstum, strukturellen Veränderungen und pädagogischer Weiterentwicklung. Seit der gesetzlichen Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindertagesstättenplatz im Jahr 1993 hat sich unsere Einrichtung kontinuierlich den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen angepasst.

Die folgende Darstellung zeigt die wichtigsten Meilensteine unserer Entwicklung – von der Gründung über die Erweiterung der Gruppenstruktur bis hin zur konzeptionellen Umstellung und baulichen Erweiterung. Mithilfe einer SmartArt-Grafik werden die zentralen Stationen übersichtlich visualisiert und verdeutlichen, wie sich unsere Einrichtung zu einem modernen und inklusiven Bildungsort für Kinder unterschiedlicher Altersgruppen und Lebenswelten entwickelt hat.



Abbildung 1: Chronologische Darstellung zentraler Meilensteine der Einrichtung von 1993 bis 2025

Quelle: Eigene Darstellung

3.4. Lage

Die Kindertagesstätte Haus für Kinder befindet sich am Ortsausgang von Vallendar in Richtung Höhr-Grenzhausen. Die Einrichtung liegt im Stadtteil Schönstatt, in der Nähe der Schönstätter Marienschule und der Jugendherberge Haus Wasserburg.



Abbildung 2: Lage der Einrichtung auf Google Maps

Quelle: Google Maps

Eine Bushaltestelle direkt vor der Einrichtung ermöglicht eine bequeme Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln.

Der nahegelegene Wald, Spielplätze und ein Bach bereichern die pädagogische Arbeit und unterstützen die Vielfalt der Angebote (Bertelsmann Stiftung 2019, S. 42).

3.5. Öffnungs- und Betreuungszeiten

- U3-Bereich: Mo. – Fr.: 7:30 – 14:30 Uhr (maximale Verweildauer: 7 Stunden)
- U6-Bereich: Mo. – Fr.: 7:00 – 16:00 Uhr
- Hort: Mo. – Fr.: 12:00 – 17:30 Uhr

3.5.1. Ferienbetreuung im Hort

In den Ferien bietet der Hort eine Ferienbetreuung an, ausgenommen die gemeinsamen Betriebsferien. Weitere Informationen finden Sie in der Hort-Konzeption.

3.5.2. Schließtage

Am Ende des Jahres wird eine Übersicht der Schließtage für das Folgejahr erstellt. Diese ist auf der Homepage der Einrichtung einsehbar. Die Schließtage werden mit dem Elternausschuss und dem Träger abgestimmt. Es können bis zu 30 Schließtage pro Kalenderjahr vorgesehen werden (KitaG RLP 2020, S. 12).

3.6. Aufnahmeverfahren

Anmeldungen für die Kindertagesstätte Haus für Kinder sind bereits ab der Geburt möglich. Das entsprechende Anmeldeformular steht auf der Homepage der Einrichtung zur Verfügung. Nach Eingang der Anmeldung nehmen wir persönlichen Kontakt mit den Eltern auf und vereinbaren bei Bedarf einen individuellen Besichtigungstermin, bei dem wir die Familien durch die Räumlichkeiten führen und erste Fragen klären.

Im U3-Bereich werden regelmäßig Peergroup-Eingewöhnungen sowie Kennenlernnachmittage organisiert und angeboten, um den Kindern einen sanften Einstieg in die neue Umgebung zu ermöglichen und den Eltern Sicherheit zu geben. (Ministerium für Bildung RLP 2020, S. 8)

3.7. Maßnahmenplan bei Personalausfall

Um den Betrieb der Kindertagesstätte auch bei personellen Engpässen aufrechtzuerhalten, wurden verschiedene Maßnahmen definiert, die je nach Situation flexibel angewendet werden können.

Bei personellem Ausfall greifen folgende Maßnahmen:

- Absage der Teilnahme an Fortbildungen und AGs
- Aufstockung der Arbeitszeit
- Stornierung von Freizeitausgleich
- Reduzierung des Angebots (z. B. Absage von Projekten oder Waldtagen)
- Zusammenlegen von Bereichen
- Vertretung durch (Nicht-)Fachkräfte
- Kürzung der Öffnungszeiten einzelner Bereiche

Weitere mögliche Maßnahmen:

- Kürzung der Öffnungszeiten der gesamten Einrichtung
- Reduzierung des Betriebs
- Verzicht auf Neuaufnahmen oder Eingewöhnungen
- Schließung der Einrichtung (Ministerium für Bildung RLP 2020, S. 10)

4. Pädagogische Arbeit

Nachfolgend wird unsere pädagogische Arbeit im Haus für Kinder dargestellt und in ihren Einzelheiten charakterisiert.

4.1. Bild vom Kind

Im Mittelpunkt unserer pädagogischen Arbeit steht das Kind. Jedes von ihnen sehen wir als individuelle Persönlichkeit mit eigenen Bedürfnissen und verschiedenen Lebensumständen. Zu unserer wichtigsten Aufgabe zählt daher, den Entwicklungsstand eines jeden Kindes wahrzunehmen, aufzugreifen und jedes Kind dort abzuholen, wo es steht. Hier hat jedes Kind seine eigene Entwicklungsgeschwindigkeit. Unsere ganze Aufmerksamkeit liegt darauf, die Kinder

in ihrer Persönlichkeit, ihrem Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl sowie ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen.

Abbildung 3 zeigt die zentralen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes in bildhafter Form.

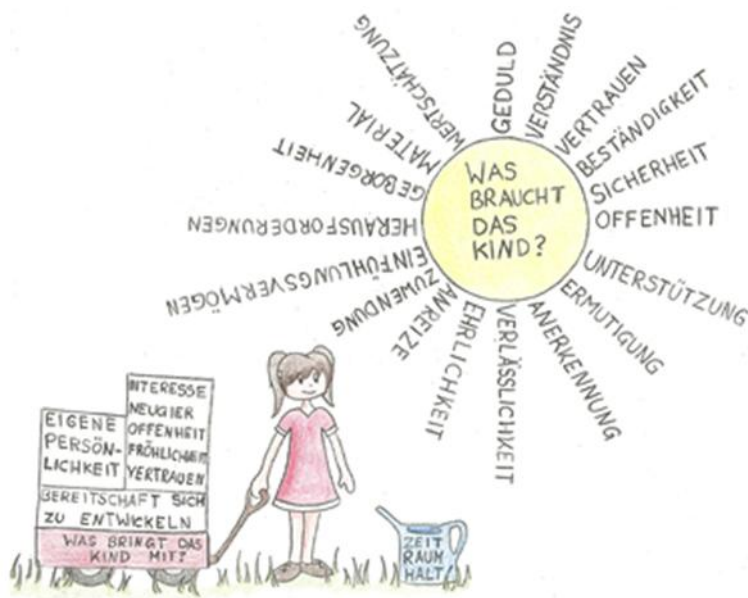


Abbildung 3: „Was braucht das Kind?“ – Visualisierung zentraler Entwicklungsbedürfnisse

Quelle: Eigene Darstellung, Konzeption Haus für Kinder Vallendar (2025, S. 6)

Kinder haben Potenziale und Fähigkeiten in sich, wie die eigene Persönlichkeit, Interesse, Neugier, Offenheit, Vertrauen und die Bereitschaft, Neues zu erlernen und zu entdecken. Sie steuern ihre Entwicklung selbst, indem sie sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Wir pädagogischen Fachkräfte sind hierbei nur Begleiter/innen und Unterstützer/innen. Die Kinder sind die Konstrukteure ihrer eigenen Entwicklung (Montessori 1912, S. 24).

4.2. Die Bedeutung von Spiel für die kindliche Entwicklung

Jedes einzelne kindliche Tun bedeutet spielen. Die Kinder entfalten durch das Spielen ihre sozialen und emotionalen Erfahrungen. Auch hat das Spiel Einfluss auf die Weiterentwicklung der Identität und der Persönlichkeit der Kinder. Sie lernen ihre eigenen Grenzen kennen – vielleicht auch, sie zu überschreiten. Sie eignen sich Wissen über ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten an.

Sprache, das soziale Miteinander und Regeln helfen den Kindern dabei, zwischenmenschliche Beziehungen zu gestalten. Während des Spiels nehmen sie alles mit allen Sinnen wahr: sie hören, sehen, riechen, schmecken, tasten, sie spüren den eigenen Körper und bewegen sich mit ihm. Um sich körperlich, geistig und emotional gesund entwickeln zu können, ist es wichtig, mit allen Sinnen dabei zu sein. Somit bedeutet für uns spielen, dass wir den Kindern Räume eröffnen, in denen sie die Möglichkeit haben, eigene ganzheitliche Erfahrungen zu erleben (Piaget 1962, S. 18).

4.3. Verständnis vom kindlichen Lernen

Spielen und Lernen stehen in einem direkten Zusammenhang, denn Kinder lernen besonders in den ersten Jahren über das kindliche Spiel. Dies tun sie auf unterschiedliche Weise: sie ahmen nach, sie probieren aus, sie experimentieren, sie üben und wiederholen, sie stellen Fragen und suchen nach Antworten, sie entdecken und forschen.

Das Spielen regt das Kind in vielfältiger Weise an zu empfinden, zu gestalten und körperliche sowie geistige Fähigkeiten zu entwickeln und miteinander zu verknüpfen. Wenn ein Kleinkind beispielsweise eine Rassel schüttelt, lernt es in dieser Situation wichtige Aspekte. Es lernt, seine Hände fest um den Griff zu legen und übt somit motorische Fähigkeiten. Gleichzeitig wird die Denktätigkeit angeregt, denn es erkennt, dass die Rassel Geräusche macht, wenn sie geschüttelt wird. Außerdem hat es durch sein aktives Handeln ein Erfolgserlebnis. Indem die pädagogische Fachkraft das Spielen begleitet, werden zusätzlich wichtige Erfahrungen und Gefühle des Kindes miteinander geteilt und die emotionale Bindung verstärkt. Kinder lernen am effektivsten ganzheitlich: mit Kopf, Herz und Hand (Fthenakis 2010, S. 33).

4.4. Rolle der pädagogischen Fachkraft

Der Grundbaustein für eine gut gelingende Partnerschaft mit den Kindern, aber auch Eltern, ist der wertschätzende und vertrauensvolle Umgang miteinander. Wir möchten für alle Kinder ein sicherer Hafen sein, bei dem sie Halt, Geborgenheit, Verständnis und Mut finden können.

Um den Kindern das Bestmögliche mit auf den Weg zu geben, sehen wir es als unsere Aufgabe, ihnen tagtäglich positiv und auf Augenhöhe zu begegnen, um sie in ihrem Tun und Handeln zu bestärken. Wir versuchen unermüdlich, für das Kind ein guter Freund und Wegbegleiter zu sein. Für das Zusammenleben sei es in der Familie in der Kita oder in der Gesellschaft, bedarf es der Weiterentwicklung der inneren Werte. Wir sehen uns als kompetentes Vorbild. Wir leben Werte wie Achtsamkeit, Hilfsbereitschaft, Empathie und auch das Streben nach Glück vor und geben diese mit Geduld und Liebe an die Kinder weiter. Nicht in allen Situationen ist dies ein leichtes Spiel und verlangt regelmäßige Selbstreflexion.

Durch unser offenes Konzept haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Vertrauensperson, mit welcher sie über ihre Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse oder Sorgen reden können, selbst auszuwählen.

Wir stehen mit den Kindern im ständigen Dialog und ermutigen sie, sich individuell Situationen mit ihren eigenen Stärken und Schwächen zu stellen. Im alltäglichen Umgang mit den Kindern agieren wir unterstützend bei der Bewältigung von Konflikten. Unser Ziel ist es, dass Kinder lernen, ihre Konflikte untereinander selbstständig zu lösen und Eigenverantwortung für ihr Tun und Handeln zu übernehmen.

Als Spielpartner organisieren wir die von den Kindern an uns entgegengebrachten Ideen, Wünsche und Bedürfnisse und bieten ihnen Hilfestellung bei der Umsetzung an. Wir agieren als Unterstützer für die Kinder, insbesondere dann, wenn sie ihre Grenzen neu definiert haben wollen, und helfen dem Kind, an diesem Prozess zu wachsen und sich in verschiedenen Lebensbereichen in Gruppen integrieren zu können (z. B. Schule, Hort). Zudem halten wir uns im Hintergrund, um die Kinder im Spiel und Tun zu beobachten, gegebenenfalls zu handeln und Impulse zu setzen.

Unsere Beobachterrolle bietet uns die Möglichkeit, den Entwicklungsstand der Kinder zu erkennen und sie zu fördern. Die daraus entstehenden Auswertungen sind auch Bestandteile der Entwicklungsgespräche, die wir regelmäßig mit den Eltern führen. Durch die Auseinandersetzung und den intensiven Umgang mit den Kindern stehen wir in ständigem Prozess, voneinander zu lernen und uns in unserem Tun zu reflektieren.

Angelehnt an die Beobachtungen zählt es ebenfalls zu unserer Aufgabe, positiv, liebevoll und somit für das Kind motivierend geschriebene Lerngeschichten zu verfassen. Zumeist sind diese Geschichten mit den dazu passenden Fotos gestaltet. Sehr gerne bekommen die Kinder ihre individuelle Geschichte vorgelesen. Lachen und strahlende Kinderaugen sind die schönsten Geschenke, die man zurückbekommt (Teutsch 2018, S. 12).

4.5. Werte in der pädagogischen Arbeit

Die pädagogische Arbeit im Haus für Kinder wird von zentralen Werten getragen, die unser tägliches Handeln leiten: Freiheit, Herzensbildung, Vertrauen, Wertschätzung und Neugierde. Diese Prinzipien bilden das Fundament für eine ganzheitliche Entwicklungsbegleitung, in der das Kind als eigenständige Persönlichkeit mit individuellen Bedürfnissen und Potenzialen im Mittelpunkt steht.

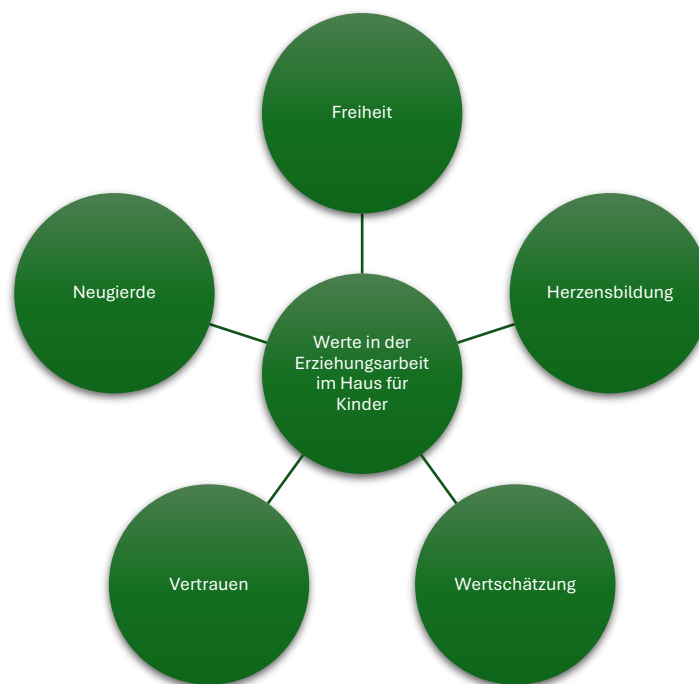


Abbildung 4: Werte in der Erziehungsarbeit im Haus für Kinder

Quelle: Eigene Darstellung

4.5.1. Freiheit

„Kreativität ist ein Kind der Freiheit.“

– Teutsch (2007, S. 14)

Freiheit bedeutet für uns, den Kindern die Möglichkeit zu geben, selbst Entscheidungen zu treffen und darin zu lernen, Verantwortung zu übernehmen. In diesem Sinne verstehen wir Freiheit als Grundlage für kreatives Denken und selbstbestimmtes Handeln. Wir möchten den Kindern Zeit und Raum geben, Beziehungen zu leben und darin zu wachsen. Es ist uns wichtig, dass sie mit Begeisterung neue Welten erschließen – indem sie von uns Freiraum erhalten und Verantwortung für sich selbst übernehmen dürfen. Selbst über die eigene Zeit zu verfügen heißt, aus Langeweile Neues zu erschaffen, auf Entdeckungsreise zu gehen, mit allen Sinnen zu experimentieren, sich auszuprobieren und die Welt in ihrem persönlichen Takt spielerisch zu erfahren. Ein strukturierter und bedarfsorientierter Tagesablauf bietet größtmögliche Erfahrungsfreiheit und unterstützt die individuelle Entwicklung jedes Kindes.

4.5.2. Herzensbildung

„Man sieht nur mit dem Herzen gut, das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“

– Saint-Exupéry (2006, S. 72)

Herzensbildung zeigt sich in der liebevollen und authentischen Begegnung mit jedem Kind. Wir begegnen ihnen mit Offenheit, Vertrauen und Respekt – unabhängig von Herkunft, Kultur oder Religion. Indem wir den Kindern stets herzlich, vertrauensvoll und auf Augenhöhe entgegentreten, schaffen wir eine Atmosphäre des Wohlbefindens. Unsere Arbeit ist geprägt von Authentizität und Aufrichtigkeit. Gegenseitiges Interesse und Unvoreingenommenheit sind für uns zentrale Werte. Dankbarkeit verstehen wir als Grundhaltung, die Kinder motiviert statt kritisiert. Sie vermittelt ein Gefühl der Anerkennung und macht unser tägliches Miteinander liebens- und lebenswerter. Durch Akzeptanz und Kompromissbereitschaft lernen die Kinder, ihre eigene Meinung mit Worten und Taten zu äußern und zu vertreten. Als tolerante Vorbilder gestehen wir jedem Kind seinen eigenen Standpunkt zu.

4.5.3. Wertschätzung

„Das Kind wird nicht erst Mensch, es ist schon einer.“

– Korczak (1929, S. 15)

Wertschätzung ist für uns keine pädagogische Methode, sondern eine Grundhaltung. Um das kindliche Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu stärken, ist eine wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber den Kindern das A und O. Das gegenseitige Schenken von Anerkennung, Achtung und Respekt zeugt davon, dass wir die Kinder in ihrer Gesamtheit wahrnehmen. Da die Entwicklung eines jeden Kindes individuell erfolgt und nicht miteinander verglichen werden kann, liegt unser Augenmerk darauf, den Kindern völlig wert- und vorurteilsfrei gegenüberzutreten. Bei aller Wertschätzung geht in unserer Einrichtung ein wohlwollendes Miteinander voraus, welches dem Alltag Entspannung und Ausgeglichenheit bringt. Wir gehen positiv und offen aufeinander zu. Eine herzliche Begrüßung und Verabschiedung sind für uns selbstverständlich. Natürlich kann und soll auch nirgendwo „Friede, Freude, Eierkuchen“ herrschen. Unstimmigkeiten und Diskussionen gehören zum Alltag. Um diese konstruktiv zu lösen, lassen wir den Kindern die Möglichkeit, ihre eigenen Konfliktkompetenzen auf- bzw. auszubauen. Den Kindern auf Augenhöhe zu begegnen – das ist es, was wir tun, sobald wir mit ihnen in Kontakt treten. Nur so ist es uns möglich, ihre Bedürfnisse und Signale wahrzunehmen und mit Empathie darauf einzugehen.

4.5.4. Vertrauen

„Nichts kann den Menschen mehr stärken als das Vertrauen, das man ihm entgegenbringt.“

– Harnack (1900, S. 112)

Vertrauen ist die Grundlage jeder Beziehung – auch in der pädagogischen Arbeit. Für die gesamte Entwicklung der Kinder und für unsere Beziehung und Bindung zu ihnen ist Vertrauen die Basis. Um zu selbstständigen, selbstbewussten Individuen heranwachsen zu können, ist Vertrauen die Voraussetzung. Wir begegnen einander täglich mit Ehrlichkeit und Echtheit. Ein strukturierter Tagesablauf mit Ritualen bietet den Kindern Orientierung und Sicherheit. Eine liebevolle Atmosphäre schafft Geborgenheit, die dem Kind hilft, Selbstvertrauen zu entwickeln und zu verfestigen. Wiederkehrende Abläufe, Absprachen sowie eingehaltene Zusagen und Versprechen geben allen am Erziehungsprozess Beteiligten Halt und Orientierung und stärken so die Erziehungspartnerschaft. Für die individuellen Bedürfnisse der Kinder haben wir pädagogischen Fachkräfte, als verlässliche Vorbilder, Verständnis und schaffen Raum, sich mit diesen auseinanderzusetzen. In unserer Kita sollen sich die Kinder verstanden und wohlfühlen und wissen: „Ich bin gut so, wie ich bin!“ Das Geben von Geborgenheit wächst auch über feste Bezugspersonen, die den Kindern Sicherheit für ihre weitere Entwicklung geben. Kinder, die sich wohlfühlen, entwickeln positive Gefühle als Fundament für gute Beziehungen. Wer sich anlehnen und Nähe zulassen kann, hat eine sichere Basis für einen vertrauensvollen Weg ins Leben gefunden.

4.5.5. Neugierde

„Auf zu neuen Ufern! Neugierde ist der Motor für die Entdeckung der Welt.“

– Franz (2017, S. 8)

Neugierde ist der Motor kindlicher Entwicklung. In unserer Arbeit möchten wir den Kindern durch Spaß und Begeisterung ermöglichen, ihre Neugierde zuzulassen, zu fördern, zu erhalten, Neues auszuprobieren und vielfältige Erfahrungen zu sammeln. Dadurch sehen wir die Kinder als eigenständige Akteure ihrer Entwicklung und unterstützen sie, selbstständig zu lernen und sich die Welt anzueignen. Durch ein verschiedenartiges Materialangebot soll die Neugierde der Kinder geweckt und die in sich ruhende Motivation gefördert werden. Unser Ziel im Alltag ist es, die Lust auf Neues zu wecken, damit sich die Kinder mit allen Sinnen frei entfalten, experimentieren, Zusammenhänge erschließen und die eigenen Talente entdecken können. Ein weiterer Aspekt unserer Arbeit ist es, die Kinder zu Neuem zu ermutigen und auch bei Misserfolgen motivierend zu unterstützen. Dabei vertrauen wir dem Können der Kinder und holen jedes von ihnen da ab, wo es in seiner Entwicklung steht. Die Kinder entscheiden über den Rhythmus – keine Über- oder Unterforderung. Ehrliche Aussagen wie „Toll, was du schon kannst!“ oder „Ich traue dir das zu, du schaffst das!“ stärken ihr Selbstvertrauen und fördern eine positive Lernhaltung.

5. Pädagogische Ansätze

Die pädagogische Arbeit im Haus für Kinder basiert auf einem vielfältigen Zusammenspiel unterschiedlicher Ansätze. Im Zentrum steht das offene Konzept, das gemeinsam mit dem kindorientierten Arbeiten das Fundament unserer täglichen Praxis bildet. Diese Grundhaltung wird ergänzt durch weitere pädagogische Zugänge wie den situativen, situationsorientierten und

funktionsorientierten Ansatz, die unsere Arbeit flexibel und bedarfsorientiert gestalten (Textor, 2020, S. 45).

Die nachfolgende Darstellung in Form einer Pyramide veranschaulicht die Struktur dieser pädagogischen Ausrichtung. Sie zeigt, wie das offene und kindorientierte Arbeiten als Basis dient, auf der weitere methodische Elemente aufbauen und die pädagogische Vielfalt unserer Einrichtung sichtbar machen.

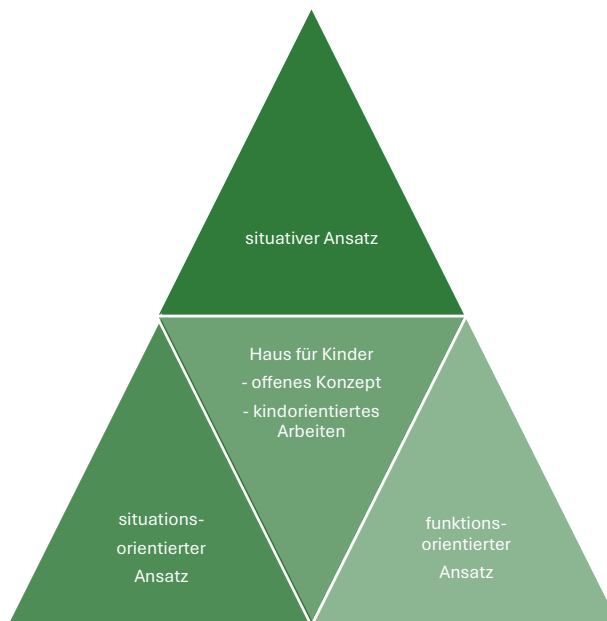


Abbildung 5: Struktur der pädagogischen Ausrichtung – Visualisierung methodischer Vielfalt

Quelle: Eigene Darstellung

5.1. Das offene Konzept

In unserer Einrichtung arbeiten wir nach dem offenen Konzept. Den Kindern wird dabei eine größtmögliche Wahlmöglichkeit eingeräumt. Jedes Kind wird als eigenständige Persönlichkeit mit individuellen Entwicklungsbedürfnissen und Interessen wahrgenommen. Hinter diesem Leitgedanken stehen die pädagogischen Fachkräfte, die die Wünsche, Ideen und Bedürfnisse der Kinder ernst nehmen und deren Sichtweise akzeptieren. Die verschiedenen Räume und Materialien werden von den pädagogischen Fachkräften entsprechend den Interessen der Kinder vorbereitet und zur Verfügung gestellt. Das Konzept der Gruppenräume wird durch Funktionsräume ersetzt, z. B. Bauraum, Kreativraum oder Bistro. Den Kindern wird so größtmögliche Freiheit gegeben, sich selbstbestimmt durch die Einrichtung zu bewegen und ihren Interessen nachzugehen. Das Lernen kann in den selbstgewählten Situationen stattfinden. Die Kinder entscheiden jeden Tag, mit wem, wann, wo und wie lange sie spielen möchten. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, Freundschaften in der gesamten Einrichtung aufzubauen und zu pflegen. Durch die räumliche, gedankliche und strukturelle Öffnung ergeben sich neue Perspektiven in Bezug auf Lernen, Beobachten, Flexibilität, Kommunikation, Kreativität und vieles

mehr – für Kinder und pädagogische Fachkräfte (Textor 2020, S. 47). Eine bildliche Darstellung des offenen Konzepts findet sich in Abbildung 6.



Abbildung 6: Visualisierung des offenen Konzepts

Quelle: Eigene Darstellung (KI-generiert mit Co-Pilot)

5.2. Das kindorientierte Arbeiten

Für uns pädagogische Fachkräfte ist Beziehungs- und Bindungsarbeit zentral. Im täglichen Miteinander gehen wir achtsam auf die Anliegen des Kindes ein und begegnen ihm auf Augenhöhe. Unser pädagogisches Handeln orientiert sich an den Interessen und Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes. Bildung durch Selbstbildung ist unser Leitsatz. Das Kind wird als Gestalter seiner Situation gesehen und erfährt Unterstützung in seinen Stärken und seinem individuellen Lerntempo. Wir geben dem Kind Zeit, Erfahrungen zu machen, Abläufe kennen zu lernen und sich die Welt in seinem eigenen Tempo anzueignen (Montessori 1912, S. 35).

5.3. Der situationsorientierte Ansatz

Grundlage des situationsorientierten Ansatzes ist die Beobachtung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte. Wissensfragen und die Interessen des Kindes stehen im Mittelpunkt. Lernen erfolgt im Dialog zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft. Ganzheitlich gestaltete Lernprozesse sind ein Merkmal dieses Ansatzes. Die pädagogische Fachkraft beobachtet, was das Kind beschäftigt, thematisiert dies und plant ggf. Projekte. Die Beteiligung des Kindes an Angeboten erfolgt grundsätzlich freiwillig. Es kann sich auch zurückziehen, z. B. alleine oder in kleinen Gruppen.

Ein Beispiel für die Umsetzung des situationsorientierten Ansatzes zeigt Abbildung. 7, in der Kinder beim Gießen des Hochbeets zu sehen sind – ein Projekt, das aus ihren eigenen Interessen heraus entstanden ist.



Abbildung 7: Kinder beim Gießen des Hochbeets – Umsetzung des situationsorientierten Ansatzes

Quelle: Foto - Haus für Kinder Vallendar (2022)

Der situationsorientierte Ansatz fördert die natürliche Neugier und den Forschergeist des Kindes. Dabei werden die Erfahrungswelt des Kindes sowie das eingesetzte Material und Spielzeug auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt. Der Ansatz bietet zahlreiche Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Mitgestaltung, wodurch das Kind selbsttätig wird. Durch anregende Dialoge wird das Entdecken und Forschen unterstützt und die Motivation des Kindes gefördert (Textor 2020, S. 50).

5.4. Der situative Ansatz

Neben dem situationsorientierten Ansatz wenden wir auch den situativen Ansatz an. Dabei werden lebensbezogene und aktuelle Themen des Kindes direkt von den pädagogischen Fachkräften aufgegriffen, z. B. ein Besuch bei den Großeltern. Jede Situation wird als wertvoll erachtet und bietet Anlass für gezielte Angebote. Vor allem während der Freispielzeit werden kindliche Interessen und Äußerungen zeitnah aufgegriffen. Jede Äußerung, verbal oder nonverbal, wird als Anlass für Gespräche und Angebote betrachtet. Beim situativen Ansatz reagiert die pädagogische Fachkraft auf Impulse des Kindes, die individuell ausgedrückt werden. Diese Impulse führen zu Angeboten, für deren Umsetzung ständig Ressourcen bereitstehen müssen (z. B. Holz, Alltagsgegenstände). Aus dem situativen Arbeiten kann auch situationsorientiertes Arbeiten entstehen (Textor 2020, S. 52).

5.5. Der funktionsorientierte Ansatz

Im funktionsorientierten Ansatz verfolgen die pädagogischen Angebote stets ein konkretes Lernziel. Mit gezielten Aktionen sollen Fertigkeiten trainiert und gefördert werden. Lernen erfolgt durch Anleitung und Anweisung der pädagogischen Fachkraft; die Lernprozesse sind ergebnisorientiert.

Nur ein geringer Teil der pädagogischen Arbeit richtet sich nach dem funktionsorientierten Ansatz, dennoch unterstützt er das Kind, sich im Alltag zurechtzufinden. Wiederkehrende Feste und Aktivitäten, z. B. Karneval, St. Martin oder Weihnachten, werden aufgegriffen. Darüber hinaus

werden gezielt Themen und Angebote wie Verkehrserziehung oder Zahnarztbesuche von den pädagogischen Fachkräften geplant (Textor 2020, S. 55).

5.6. Pädagogische Ziele

Sprache ist weit mehr als ein Kommunikationsmittel – sie ist der Schlüssel zur Welt. Im Haus für Kinder nimmt sie daher eine zentrale Rolle im pädagogischen Alltag ein. Über Sprache drücken Kinder ihre Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse aus, gestalten Beziehungen und erschließen sich ihre Umwelt. Sie ist eng verknüpft mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung und bildet somit eine unverzichtbare Grundlage für das Lernen und das Zusammenleben.

Unser pädagogisches Ziel ist es, Kinder in ihrer Sprachentwicklung achtsam und individuell zu begleiten. Wir schaffen vielfältige Sprechansätze und fördern die sprachliche Ausdrucksfähigkeit in alltäglichen Situationen. Dabei verstehen wir Sprachbildung nicht als isolierten Bereich, sondern als integralen Bestandteil aller Bildungsprozesse. Sie durchzieht den gesamten Tagesablauf und wird bewusst in alle pädagogischen Angebote eingebunden (Tröster 2013, S. 59).

Im Folgenden stellen wir die Schwerpunkte unserer sprachpädagogischen Arbeit vor. Zunächst wird die alltagsintegrierte Sprachbildung erläutert, anschließend die grundlegende Bedeutung der Sprache für die Entwicklung der Kinder vertieft.

5.6.1. Partizipation

Partizipation, also Teilhabe oder Mitbestimmung/Mitentscheidung, wird im Haus für Kinder großgeschrieben. Es bedeutet nicht, dass die Kinder einfach tun dürfen, was sie wollen. Vielmehr stärken wir damit ihr Selbstbewusstsein und ermöglichen ihnen die Erfahrung, im Alltag der Kindertagesstätte Mitgestaltungsmöglichkeiten zu haben (Schröder 2011, S. 45). Durch ständige Aufmerksamkeit und Reflexion bieten wir ihnen einen Rahmen, in welchem sie Partizipation erleben können. Als Kind zu erfahren: „Ich bin wichtig! Meine Meinung will gehört werden und ich kann etwas bewirken“ unterstützt sie dabei, zu sozialen und verantwortungsvollen Mitgliedern der Gesellschaft heranzuwachsen (Andresen 2016, S. 87).

Partizipation bedeutet für uns, dass Kinder lernen, ihre Gefühle zu äußern, eigene Ideen einzubringen und vor einer Gruppe zu sprechen. Sie entwickeln ihre eigene Meinung und lernen, diese zu vertreten, um schwierigen Situationen standhalten zu können. Zugleich erfahren sie, dass die Meinung anderer respektiert und akzeptiert werden muss. Wichtig ist dabei auch das Erlernen und Einhalten von Grenzen und Regeln, welche die Kinder im täglichen Miteinander erleben (Laewen 2010, S. 122).

5.6.2. Resilienz

Unter Resilienz verstehen wir die Fähigkeit, schwierigen Situationen oder Krisen standzuhalten und daran zu wachsen. Unsere Aufgabe ist es, die Kinder so zu unterstützen und zu begleiten, dass sie erfolgreich mit belastenden Lebenssituationen umgehen können (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2019, S. 56).

Ein starkes Selbstwertgefühl ist die wichtigste Voraussetzung dafür, das Leben zu meistern. Mit Wertschätzung und Akzeptanz gehen wir täglich auf die Kinder zu und lassen sie fühlen, dass sie angenommen werden. Sichere emotionale Beziehungen sind eine wesentliche Grundlage für Resilienz. Ebenso wichtig sind Grenzen und Regeln, die den Kindern Sicherheit und Orientierung

geben. Wir beobachten die Kinder aufmerksam und bieten individuelle Hilfestellungen, wenn sie diese benötigen. Gleichzeitig schaffen wir Freiräume, in denen sie sich ausprobieren können. So verhelfen wir ihnen zu Erfolgserlebnissen, zeigen ihnen aber auch, mit Misserfolgen umzugehen.

Wir stärken die Kinder in ihrer Selbstwirksamkeit und ermutigen sie, Verantwortung zu übernehmen. Dabei machen wir deutlich, dass es menschlich ist, Fehler zu machen und daraus zu lernen. Eine weitere Grundlage für Resilienz ist eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern. Durch den kontinuierlichen Dialog entsteht Vertrauen, das sowohl Eltern als auch Kinder stärkt (Wustmann 2009, S. 74).

5.6.3. Autonomie

Wie auch unsere anderen pädagogischen Ziele leben wir den Kindern Autonomie im Alltag vor. Jedes Kind hat das Recht auf Selbstbestimmung und Unabhängigkeit. Wir geben den Kindern Raum, Selbstständigkeit zu erfahren und Dinge selbst zu bewältigen – auch wenn es einmal länger dauert. Dies fördert ihre Selbstwirksamkeit und ihr Selbstbewusstsein (Zimmer 2012, S. 99).

Das gemeinsame Sprechen über Gefühle und Emotionen betrachten wir ebenfalls als wichtigen Bestandteil der Förderung von Selbstbestimmung. Indem wir den Kindern auf Augenhöhe begegnen, vermitteln wir ihnen Verständnis statt Verurteilung. So entwickeln sie Stärke und lernen, sich in der Welt einzubringen. „Selbstständigkeit führt zu Selbstbewusstsein. Selbstbewusstsein führt zu Sicherheit. Sicherheit führt zu Stärke und zur eigenen, individuellen Persönlichkeit.“ (Schäfer 2011, S. 134).

5.6.4. Schulvorbereitung

Schulvorbereitung bedeutet für uns nicht nur die Arbeit im letzten Kindergartenjahr mit speziellen Vorschulgruppen. Vielmehr erstreckt sich die Schulvorbereitung über alle Jahre im Haus für Kinder. Ab der Geburt beginnt der Erwerb von Fähigkeiten, die für das Leben und somit auch für die Schule notwendig sind (Textor 2010, S. 65).

Das tägliche Leben ist voller Lerngelegenheiten: Selbstständiges Anziehen fördert Motorik, Gleichgewicht und Ausdauer. Hauswirtschaftliche Tätigkeiten wie Obstschneiden oder Brotstreichen stärken die Feinmotorik und bereiten indirekt auf das Schreibenlernen vor. Auch kognitive Kompetenzen werden durch Sortieren, Mülltrennung oder andere Ordnungsaufgaben geschult. Ausflüge in die Natur oder Stadt erweitern die räumliche Orientierung.

Wir legen Wert darauf, dass die Kinder vor Schuleintritt grundlegende Kompetenzen erwerben:

- **Selbstkompetenz:** Verantwortung übernehmen, Entscheidungen treffen, Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz.
- **Sozialkompetenz:** Konflikte bewältigen, Gefühle ausdrücken, Integration in die Gruppe, Empathie und Rücksichtnahme.
- **Sachkompetenz:** vorhandenes Wissen anwenden, Konzentration, Sprachkompetenz, mathematische Grundfähigkeiten, schlussfolgerndes Denken.

Sind diese Fähigkeiten entwickelt, gilt ein Kind als „schulfähig“ (Stöcklin 2015, S. 203).

5.6.5. Sprache

Sprache nimmt im pädagogischen Alltag des Kindertagesstätte Haus für Kinder eine zentrale Rolle ein. Sie ist das wichtigste Medium, mit dem Kinder ihre Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken, Beziehungen gestalten und ihre Umwelt erschließen können. Darüber hinaus ist sie ein entscheidender Schlüssel für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung.

Unser Ziel ist es, die Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu begleiten, zu unterstützen und ihnen vielfältige Sprechansätze zu bieten. Die Sprachbildung ist deshalb kein isolierter Bereich, sondern ein integraler Bestandteil aller pädagogischen Prozesse und wird in den gesamten Alltag eingebunden (Tröster 2013, S. 59).

Im Folgenden werden die Schwerpunkte unserer sprachpädagogischen Arbeit beschrieben. Dabei wird zunächst die alltagsintegrierte Sprachbildung vorgestellt, bevor anschließend die zentrale Bedeutung der Sprache für die Entwicklung der Kinder erläutert wird.

5.6.5.1. Alltagsintegrierte Sprachbildung

„Alltagsintegrierte Sprachförderung bedeutet, dass die frühpädagogischen Fachkräfte sich in allen Situationen gegenüber allen Kindern sprachfördernd verhalten. Ihnen ist bewusst, dass bestimmte Verhaltensweisen (sprach-) fördernd sind und andere nicht, sie setzen gezielt spezifische Grundprinzipien sprachfördernden Verhaltens ein, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen.“ (dbl 2010, S. 12)

Sprache ist das zentrale Mittel, um Beziehungen zur Umwelt aufzubauen und diese zu verstehen. Von besonderer Bedeutung ist das soziale Umfeld. Über Sprache entwickelt das Kind seine Identität und Persönlichkeit. Vertrauensvolle Beziehungen und die Muttersprache spielen dabei eine entscheidende Rolle. Ihre sichere Beherrschung sowie die Akzeptanz im sozialen Umfeld sind wichtige Voraussetzungen für die weitere Entwicklung und das Lernen (Gasteiger-Klicpera 2012, S. 47).

Die Bedeutung von Sprache für die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Miteinander lässt sich nicht nur fachlich, sondern auch bildhaft verdeutlichen. So bringt Eulenbach (1959) die Herausforderung gelingender Kommunikation treffend auf den Punkt: „Die Kunst richtig miteinander zu kommunizieren ist wie Laufen zu lernen, man fällt so oft auf die Nase, bis man liebevoll an die Hand genommen wird.“ Dieses Zitat verdeutlicht, dass sprachliche Entwicklung nicht nur Fachwissen, sondern auch empathische Begleitung erfordert – ein zentraler Aspekt alltagsintegrierter Sprachbildung.

5.6.5.2. Die zentrale Bedeutung der Sprache

Die Sprachbildung im Haus für Kinder beginnt mit dem Eintritt in die Einrichtung. Sie knüpft an vorhandene Kompetenzen an und wird als dauerhafte Aufgabe während der gesamten Kindergartenzeit verstanden (Tröster 2013, S. 59). Sprachliche Übungsmöglichkeiten sind Bestandteil des Alltags.

Seit Juli 2014 ist das Haus für Kinder eine Schwerpunkt-Kita für Sprache und Integration. Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen daher Sprachbildung und Dialog mit den Kindern. Weitere Informationen dazu finden sich in der gesonderten Sprachkonzeption des Hauses für Kinder Vallendar.

6. Interkulturelle Arbeit

Laut Auernheimer (2014, S. 22) ist die interkulturelle Erziehung als eine Strategie zu verstehen, die es ermöglicht, das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft erfolgreich zu gestalten. Interkulturelle Arbeit besteht nicht lediglich darin, ein türkisches Essen, einen spanischen Tanz oder ein russisches Lied anzubieten. Vielmehr müssen alle Bereiche des Kindergartenalltags – von Sprachförderung über Spiel und Sport bis hin zur Ernährung – in ein durchdachtes interkulturelles Konzept integriert werden.

Im Haus für Kinder treffen viele verschiedene Kulturen aufeinander. Diese Vielfalt bietet den Kindern die Möglichkeit, im täglichen Miteinander Toleranz und Wertschätzung für die Andersartigkeit jedes Einzelnen zu entwickeln. Durch vielfältige Angebote lernen die Kinder die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Kulturen kennen.

Wir verstehen es als unsere Aufgabe, die Kinder darin zu unterstützen, Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, Hautfarbe, Sprache oder religiösen Orientierung als gleichwertig zu behandeln (Auernheimer 2014, S.).

7. Inklusion

„Es ist normal, verschieden zu sein.“

– Weizsäcker (1998, S. 14)

Inklusion in unserer Kindertagesstätte Haus für Kinder bedeutet für uns Akzeptanz, Gleichberechtigung, Teilhabe und Chancengleichheit.

In einem inklusiven Zusammenleben können wir sowohl voneinander als auch miteinander lernen. Jedes Kind wird in seiner Individualität angenommen und wertgeschätzt. Die inklusive Arbeit bildet dabei eines der zentralen Fundamente unseres pädagogischen Alltags.

Für unsere pädagogische Arbeit ist es entscheidend, einen Rahmen zu schaffen, in dem:

- auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes eingegangen wird und es in seiner Individualität gestärkt wird,
- den Kindern ein selbstbestimmtes Lernen ermöglicht wird und ihre Selbstständigkeit sowie Autonomie gefördert wird,
- wir den Kindern und ihren Eltern offen begegnen,
- ein empathischer Umgang untereinander gepflegt wird,
- Barrieren erkannt und abgebaut werden.

Wir leben die inklusive Erziehung täglich vor und prägen die Kinder, indem wir durch Offenheit, Akzeptanz und Wertschätzung die Stärken und Besonderheiten jedes Einzelnen annehmen.

8. Kinderrechte

Kinder sind von Geburt an Träger von Rechten. Diese Rechte müssen nicht erworben oder verdient werden, sie sind nicht abhängig von bestimmten Eigenschaften, sondern unmittelbarer Ausdruck der jedem Kind innewohnenden Würde. Kinder als Rechtssubjekte zu achten, ist die Aufgabe aller Akteur/innen in der Arbeit mit und für Kinder (UN 1989, S. 3). Die grundlegende Bedeutung dieser

Haltung wird in Abbildung 8 deutlich, die die zentralen Kinderrechte in ihrer Vielfalt und Unverrückbarkeit visualisiert.



Abbildung 8: Kinderrechte – Visualisierung zentraler Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte

Quelle: Eigene Darstellung nach UN-Kinderrechtskonvention (1989)

Kinder sind nicht bloß Objekt des Schutzes und der Fürsorge. Kinderrechtsschutz ist daher weitaus mehr als Kinderschutz. Eine an den Kinderrechten orientierte Pädagogik respektiert das Kind als eigenständigen Träger von Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten (Laewen 2010, S. 45). Die Umsetzung der Rechte jedes Kindes ist ein zentraler Aspekt guter pädagogischer Qualität. Pädagogik muss ihren Erfolg oder Misserfolg daran messen lassen, inwieweit sie zur Verwirklichung der Kinderrechte beiträgt (Textor 2010, S. 65).

Die Kita ist der Ort, an dem Kinder zumeist zum ersten Mal regelmäßig außerhalb ihrer Familie mit anderen Kindern in einer Gruppe zusammenkommen. Die soziale Dimension dieser neuen Erfahrungswelt wird in Abbildung 9 veranschaulicht. Der Austausch mit anderen Kindern und mit den pädagogischen Fachkräften wird zunehmend komplexer. Die Erweiterung des bisherigen Horizonts bringt neue Chancen, aber auch Ängste und Risiken mit sich. Das Zusammenspiel muss erprobt, die Durchsetzung eigener Rechte und die Rücksichtnahme auf die Rechte anderer Menschen müssen geübt und Beteiligung muss gelernt werden (Gasteiger-Klicpera 2012, S. 47).

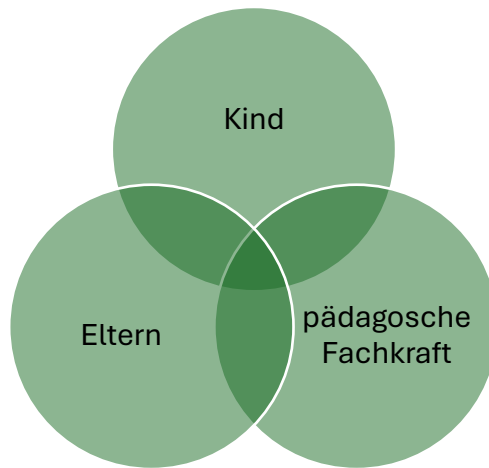


Abbildung 9: Soziale Erfahrungsräume in der Kita – Beteiligung und Rechte im Gruppenkontext

Quelle: Eigene Darstellung nach Gasteiger-Klicpera (2012)

9. Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation haben in der Arbeit im Haus für Kinder einen hohen Stellenwert. Um Entwicklungsprozesse der Kinder sichtbar zu machen, zu begleiten und zu fördern, setzen wir unterschiedliche Methoden ein (Tröster 2013, S. 59).

9.1. Handschriftliche Beobachtung

Üblicherweise beobachten wir die Kinder handschriftlich. Die pädagogischen Fachkräfte setzen sich mit Block und Stift in einen Raum, wählen ein Kind aus und halten schriftlich fest, was sie beobachten können. Die Beobachtung erfolgt wertfrei und beschreibt Aspekte wie das Spiel, die Körperhaltung, die Ausdrucksform und weitere Beobachtungen in Bezug auf das Kind. Diese handschriftliche Beobachtung dient als Grundlage für die Dokumentation der kindlichen Entwicklung (Tröster 2013, S. 59).

9.2. Videografie

Zur Ergänzung der schriftlichen Beobachtung nutzen wir die Methode der Videografie. Dabei stellen wir eine Kamera oder ein Tablet auf und filmen das zu beobachtende Kind. Anschließend können die Aufnahmen wiederholt angesehen, reflektiert und analysiert werden, wodurch selbst kleinste Bewegungen sichtbar werden, die bei der handschriftlichen Beobachtung unentdeckt bleiben. Die Videoaufnahmen können vielseitig genutzt werden: als Grundlage für Lerngeschichten, für Teambesprechungen oder für Entwicklungsgespräche mit Eltern (Tröster 2013, S. 72).

9.3. Unsere Ich-Mappe

Die Ich-Mappe basiert auf dem Grundsatz des individuellen Lernens. Jedes Kind entwickelt sich in seinem eigenen Tempo und verfolgt persönliche Interessen und Stärken. Das Portfolio bietet der pädagogischen Fachkraft die Möglichkeit, den Lernweg jedes Kindes nachhaltig und anschaulich zu dokumentieren. Gleichzeitig können Kinder ihre eigenen Lernprozesse

nachvollziehen und reflektieren. Auch Eltern erhalten so einen Einblick in die kontinuierliche Entwicklung ihres Kindes, z. B. als Grundlage für Abschlussgespräche (Tröster 2013, S. 85).

Beim Eintritt in die Einrichtung bringt jedes Kind einen Ordner mit, der als Ich-Mappe genutzt wird. Mit Namen und Foto versehen, enthält er individuelle Sammlungen wie gemalte Bilder, Fotos aus dem Kita-Alltag, gebastelte Werke, Lerngeschichten und weitere persönliche Gegenstände. Die Ich-Mappe spiegelt sowohl Lernprozesse als auch Lerndispositionen wider. Bei den Kleinsten werden die Mappen noch von den Fachkräften bestückt, während die Kinder im Verlauf der Kita-Zeit zunehmend selbstständig daran mitwirken.

Jede Ich-Mappe ist einzigartig und dient nicht der Bewertung oder zum Leistungsvergleich. Im Fokus steht der Selbstbildungsprozess des einzelnen Kindes, seine Ideen, sein Charakter sowie seine individuellen Kompetenzen und Lernfortschritte. Die Ich-Mappe bleibt stets wertschätzend und defizitorientierte Bewertungen werden vermieden. Das Kind entscheidet, wer die Mappe einsehen darf, und wird aktiv in die Gestaltung einbezogen (Tröster 2013, S. 85).

9.4. Die 5 Lerndispositionen

„Von den Learning Stories zu den Bildungs- und Lerngeschichten – geschichtliche und kulturelle Entwicklung“

-Kuhn (2008, S. 15).

Ein geeignetes Konzept, um die kindlichen Bildungsprozesse einzufangen und darüber mit den Kindern sowie den Eltern in einen fruchtbaren Dialog zu treten, sind die sogenannten Bildungs- und Lerngeschichten, wie sie in Deutschland genannt werden. Diese haben ihren Ursprung in Neuseeland. In den 1990er-Jahren entwickelte Margret Carr an der Universität von Waikato die „Learning Stories“. Sie wurden Teil des neuseeländischen Curriculums „Te Whariki“ für frühkindliche Bildungsprozesse (Ministry of Education New Zealand 1996 2017, S. 4). Damit wird die grundlegende Bedeutung dieser Methode für pädagogisches Handeln betont.

Der Begriff „Te Whariki“ bedeutet in der Māori-Sprache „gewobene Matte, auf der alle stehen können“. Das kindliche Lernen wird dabei entsprechend den Erkenntnissen über individuelle Lernprozesse mit einem in Neuseeland traditionellen Wandteppich verglichen, der bunt ist und zunehmend an Komplexität, Feinheit und Reichhaltigkeit gewinnt (Wustmann 2005, S. 4).

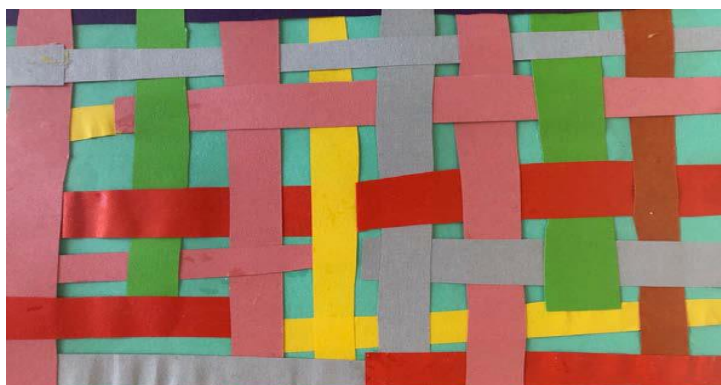


Abbildung 10: Ein „Te Whariki“, was in der Maori Sprache für „gewobene Matte“ steht.

Quelle: Foto - Ingrid Schulz. (Bildungs- und Lerngeschichten als Konzept, Kinder zu entdecken von Ingrid Elisabeth Schulz und Sandra Frisch, S. 6)

Die Lernprozesse der Kinder werden identifiziert und dokumentiert. In Anlehnung an diese Metapher verfolgt Margret Carr mit den „Learning Stories“ das Ziel, einen Rahmen zu schaffen, der hilft, das Lernen von Kindern zu beurteilen. Im Mittelpunkt ihres Ansatzes stehen die individuellen Lernprozesse der Kinder, die positiv und aufmerksam unterstützt werden sollen. Es handelt sich hierbei um eine spezielle Form von Assessment (Beurteilung), die das Lernen dokumentiert. Ziel ist es, Bildungs- und Lernwege von Kindern zu verstehen, sie in ihrer Selbsttätigkeit zu fördern und aktiv an ihrem eigenen Lernen teilhaben zu lassen. Indem die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern über deren Lernprozesse sprechen, werden diese befähigt, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Die Lerngeschichten dokumentieren zudem die Beziehung zwischen dem Lernenden und dem Lernumfeld (Leu & Flämig 2007, S. 59 f.).

Nachdem in Deutschland die ersten PISA-Ergebnisse für Aufsehen gesorgt hatten und frühkindliche Bildungsprozesse stärker in den Fokus gerieten, erhielt das Deutsche Jugendinstitut (DJI) vom Familienministerium den Auftrag, das Konzept der „Learning Stories“ für Deutschland zu adaptieren. Von 2004 bis 2007 führte das DJI bundesweit in verschiedenen Kindertageseinrichtungen das Projekt „Learning Stories“ durch. Übernommen wurden das Konzept der Lerndispositionen sowie die Idee, das Lernen in Form von Lerngeschichten zu dokumentieren. Diese sollten gleichzeitig als Ausgangspunkt für den Austausch über das Lernen der Kinder mit allen Beteiligten dienen. So konnte die Chance genutzt werden, alle Kinder einer Tageseinrichtung individuell zu beschreiben und zu fördern.

In Deutschland erhielten die „Learning Stories“ die Bezeichnung „Bildungs- und Lerngeschichten“. Durch die Integration des Begriffs „Bildung“ wird der Fokus auf ganzheitliche Bildungsprozesse gesetzt, die mit diesen Geschichten dokumentiert und begleitet werden. Der Begriff „Learning Story“ leitet sich von „history“ (Geschichte) ab und nicht von „fairy tale“ (Märchen) und verweist auf die Zeit, in der das Kind arbeitet und lernt (Leu & Flämig 2007, S. 57 ff.).

9.4.1. Bildungs- und Lerngeschichten in Abgrenzung zu diagnostischen Verfahren

Diagnostische Verfahren sind nur in Ausnahmefällen notwendig. Die Bildungs- und Lerngeschichten eignen sich besonders für die Beobachtung und Begleitung von Bildungsprozessen von Kindern, da sie auf deren Ressourcen, Stärken und Kompetenzen fokussieren. Zugleich macht dieses Konzept den pädagogischen Fachkräften und auch den Eltern die Bildungsthemen des Kindes zugänglich. Dies geschieht in deutlicher Abgrenzung zu diagnostischen Verfahren. Diagnostische Verfahren sind dann sinnvoll und sollten angewandt werden, wenn während der ressourcenorientierten Beobachtung Entwicklungsbesonderheiten in den Fokus geraten, die genauer untersucht werden müssen. Sie stellen folglich einen nächsten Schritt dar, der nur in Ausnahmefällen zum Einsatz kommt.

Um Aktivitäten und Bildungsprozesse der Kinder in den Fokus zu nehmen und mit ihnen darüber in den Dialog zu treten, sind offene, ressourcenorientierte Verfahren geeignet. Hierfür bedarf es einer beschreibenden, aufmerksamen und interessierten Beobachtung des Kindes in selbstgewählten Spiel- und Arbeitssituationen. Das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten erfüllt diesen Anspruch und eignet sich sehr gut als tagtägliches pädagogisches Handwerkszeug (Leu & Flämig 2007, S. 59).

9.4.2. Das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten im pädagogischen Alltag

Zunächst sei noch einmal an das Bild der gewobenen Matte mit ihren verwobenen Strängen erinnert. Darin ist erkennbar, dass sich das neuseeländische Curriculum „Te Whariki“ auf fünf Stränge stützt: Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation und Partizipation.

Diesen fünf Grundbedürfnissen kommt als Grundlage für das Lernen besondere Bedeutung zu. Sie können auch als existentielle Bedürfnisse eingestuft werden. Der Neurobiologe Hüther betont in seinen Veröffentlichungen wiederholt, dass Neugier und Zugehörigkeit Grundbedürfnisse sind, um sich entfalten zu können (Hüther 2012, S. 23-44). Die Erfüllung dieser Bedürfnisse kann von außen am ehesten durch Beobachtung eingeschätzt werden.

9.5. Die Methode des beschreibenden Beobachtens

Das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten ist ein ressourcen- und dialogorientiertes Konzept. Unter dialogorientiertem Handeln wird verstanden, mit dem Kind in Beziehung zu treten, bevor beschrieben wird, wie es handelt. Die pädagogische Fachkraft signalisiert dem Kind nonverbal, mit ihrem Klemmbrett in der Hand, dass sie interessiert an seinem Spiel und seiner Arbeit ist und dieses Tun aufmerksam begleiten möchte. Die Fachkraft bittet das Kind nonverbal oder verbal darum, dokumentieren zu dürfen, was es tut. Dabei wird feinfühlig wahrgenommen, ob das Kind momentan bereit ist, beobachtet zu werden.

Signalisiert das Kind seine Zustimmung, dokumentiert die Fachkraft die Aktivitäten kleinschrittig und achtet darauf, Wertungen, Interpretationen und vorschnelle Schlussfolgerungen zu vermeiden. Das Kind wählt die Beobachtungssituation. Die pädagogischen Fachkräfte beobachten die Kinder so oft wie möglich in selbstgewählten Situationen und dokumentieren deren Handlungen, verbale Äußerungen, Mimik, Gestik und Interaktionen beschreibend, nicht bewertend, auf dem vorgesehenen Beobachtungsbogen. Wichtig ist, das Gesprochene als wörtliche Rede zu notieren.

Wenn die Fachkräfte dem Kind mitteilen, was sie beim Beobachten entdeckt haben, und mit dem Kind darüber in einen Dialog treten, hilft dies, das Beobachtete gemeinsam zu verstehen. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Konzepts ist es, mit dem Kind über sich selbst und sein Lernen im Dialog zu sein (Leu & Flämig 2007, S. 59).

9.5.1. Der Schritt der Analyse und Interpretation

Im nächsten Schritt wird die Beobachtung auf Potenziale, Ressourcen und individuelle Lernstrategien des Kindes analysiert.

Diese Analyse orientiert sich an den fünf sogenannten Lerndispositionen:

- Interessiert sein
- Engagiert sein
- Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten
- Sich ausdrücken und mitteilen
- An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen

Diese Lerndispositionen bilden den Kern des Ansatzes der Bildungs- und Lerngeschichten. Lerndispositionen sind in Margret Carrs Verständnis ein Repertoire an Lernstrategien und Motivation, mit dessen Hilfe ein Mensch Lerngelegenheiten wahrnimmt, auswählt, beantwortet oder selbst herstellt. Durch Lernbemühungen wird dieses Repertoire fortlaufend erweitert. Mit Blick auf die gewobene Matte zeigt sich, wie diese durch neue verwobene Fäden bunter, feingliedriger und differenzierter wird (Leu, Flämig & Frankenstein 2007, S. 49).

Die Stränge der Lerndispositionen werden auch als Aktivitätsmuster bezeichnet. Dies verdeutlicht, dass diese Lerndispositionen in den unterschiedlichsten Aktivitäten der Kinder zum Ausdruck kommen. So kann die individuelle Motivation des Kindes erkannt werden, ebenso wie seine Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen, Mitgestaltung und Übernahme von Verantwortung (ebd. S. 49 ff.).

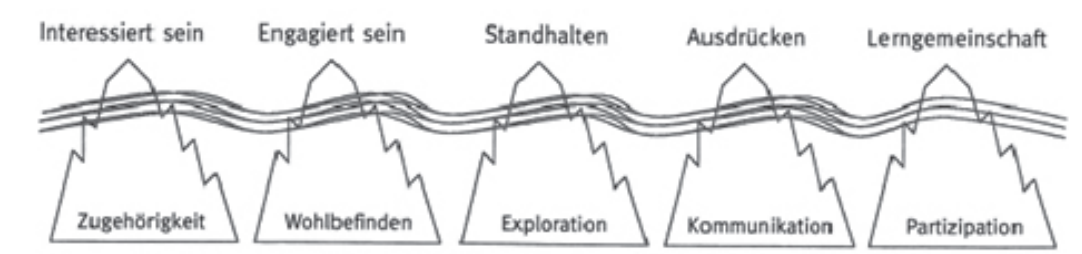


Abbildung 11: Eisbergmodell der Lerndispositionen nach Carr 1998

Quelle: In Leu, Flämig & Frankenstein (2007, S. 51)

Das Eisberg-Modell, das Margret Carr als Metapher nutzt, zeigt, welche Gegebenheiten beachtet werden müssen, damit Kinder Lerndispositionen entwickeln können. Alle Kinder haben nach diesem Modell unterschiedlich große Chancen, ihre Aktivitätsmuster zu zeigen. Das Modell verdeutlicht zudem, wie schwierig es ist, diese zu erkennen, und welche Voraussetzungen dafür nötig sind. Unter der Wasseroberfläche liegen die grundlegenden Bedürfnisse: Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation und Partizipation.

Mut, Neugier und ein anregendes Umfeld sind nötig, damit Kinder sich interessiert der Umgebung zuwenden. Erst dann können sie engagiert und tief versunken einem Wissensbereich nachgehen und den Zustand des Flows erleben. Begeisterung ist dabei entscheidend: Kinder lernen aus sich selbst heraus, nicht durch Belohnung oder Bestrafung. Begeisterung fördert die neuronale Vernetzung im Gehirn (Haas 2012, S. 20).

Wenn Kinder sich aus eigenem Antrieb Sachverhalten zuwenden, vertieft darin sind und diese mit Begeisterung erschließen, halten sie auch länger stand, wenn sie auf Herausforderungen stoßen. Sie bewältigen Schwierigkeiten und nutzen Versuch und Irrtum als Strategie. Verbale und nonverbale Kommunikation sind hierbei sehr wichtig, wofür Kinder Selbstvertrauen brauchen, um sich in ihrer Sprache auszudrücken und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen (Leu & Flämig 2007, S. 57 ff.; Haas 2012, S. 20).

10. Bereiche

Unser Haus für Kinder besteht aus drei Bereichen. Der U3-Bereich und der U6-Bereich sind im Stammhaus angesiedelt und werden folgend vorgestellt.

Detaillierte Informationen zum U10-/Hort-Bereich (Nebenstelle) finden sich in der gesonderten Hortkonzeption.

10.1. U3-Bereich

Der U3-Bereich umfasst die Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Im Folgenden werden Anzahl und Alter der Kinder, der Personalschlüssel, die Öffnungszeiten sowie die pädagogischen Schwerpunkte beschrieben.

10.1.1. Anzahl und Alter der Kinder

Im U3-Bereich sind folgende Altersstufen zusammengefasst: Insgesamt stehen 34 Plätze zur Verfügung, davon 10 für Kleinkinder im Alter von 1 bis 2 Jahren und 24 für Kinder im Alter von 2 bis zum Ende des 3. Lebensjahres.

10.1.2. Personalschlüssel

Das Personal in diesem Bereich umfasst sieben pädagogische Fachkräfte, ein/e FSJler/-in sowie Auszubildende.

10.1.3. Öffnungszeiten und Verweildauer

- Mo. – Fr.: 7:30 Uhr bis 14:30 Uhr (mit Mittagessen)
- Für Kinder unter 3 Jahren gilt eine maximale Verweildauer von 7 Stunden

10.1.4. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit

Ein zentraler Schwerpunkt unserer pädagogischen Arbeit in der Krippe liegt im Aufbau stabiler und vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kind und Fachkraft. Dieser Beziehungsaufbau bildet die Grundlage für gelingende Bildungsprozesse und erleichtert den Übergang in die Fremdbetreuung. In diesem Zusammenhang spielen auch die Aspekte Begeisterung und Impulspädagogik eine bedeutende Rolle, da sie die intrinsische Motivation der Kinder fördern und individuelle Lernprozesse anregen (Tröster 2013, S. 60).

Besonders hervorzuheben ist die Bedeutung der Bindungserziehung, auch bekannt als Attachment Parenting. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Kinder nur dann Empathie und soziale Kompetenzen entwickeln können, wenn ihre grundlegenden Bedürfnisse nach Nähe, Sicherheit und Unterstützung zuverlässig erfüllt werden. In unserer täglichen Arbeit orientieren wir uns an diesen Prinzipien und schaffen eine Umgebung, die emotionale Geborgenheit und feinfühliges Begleitung ermöglicht (Bowlby 1969, S. 219–220).

Ein Kind, das sich angenommen und sicher fühlt, zeigt eher Begeisterung und Neugier. Durch gezielte Lernimpulse, die auf sorgfältigen Beobachtungen basieren, unterstützen wir die Kinder dabei, ihren Interessen nachzugehen und eigenaktiv zu lernen. So wird ihre Entwicklung individuell und ganzheitlich gefördert (Tröster 2013, S. 61).

10.2. U6-Bereich

Der U6-Bereich umfasst die Betreuung von Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt. Im Folgenden werden Anzahl und Alter der Kinder, der Personalschlüssel, die Öffnungszeiten sowie die pädagogischen Schwerpunkte dargestellt.

10.2.1. Anzahl und Alter der Kinder

Im U6-Bereich stehen insgesamt 90 Plätze zur Verfügung, zusätzlich sind vier weitere Plätze für den Ausbau vorgesehen. In diesem Bereich werden Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt betreut.

10.2.2. Personalschlüssel

Im U6-Bereich sind 19 pädagogische Fachkräfte und Praktikanten/-innen eingesetzt.

10.2.3. Öffnungszeiten und Verweildauer

- Mo. – Fr.: 7:00 Uhr bis 16:00 Uhr

10.2.4. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit

Die genannten strukturellen Rahmenbedingungen bilden die Grundlage für eine verlässliche Betreuung. Entscheidend für die Qualität der pädagogischen Arbeit ist jedoch die inhaltliche Ausgestaltung des Alltags. Im Fokus steht die individuelle Begleitung der Kinder in ihren Entwicklungsprozessen – insbesondere in den Bereichen Autonomie, Selbstwirksamkeit und sozialer Kompetenz.

10.2.4.1. Ich – die Autonomiephase

Mit Beginn des dritten Lebensjahres treten Kinder in die sogenannte Trotz- oder Autonomiephase ein. In dieser Entwicklungsphase zeigen sie häufig intensive emotionale Reaktionen: Wutausbrüche, lautes Schreien, das Werfen auf den Boden oder das energische Ausrufen von „Nein!“ sind typische Ausdrucksformen. Auf Beruhigungsversuche reagieren Kinder in dieser Phase oft mit noch stärkeren Gegenreaktionen.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht lässt sich dieses Verhalten dadurch erklären, dass das Kind beginnt, sich aus der engen Bindung zur Mutter oder einer anderen Hauptbezugsperson zu lösen. Es entwickelt zunehmend Selbstständigkeit und Autonomie (Hengartner 2010, S. 48–50). Die Autonomiephase beginnt in der Regel gegen Ende des zweiten Lebensjahres und klingt spätestens im Laufe des vierten Lebensjahres allmählich ab.

Das Kind entdeckt sein „Ich“ und beginnt, sich als eigenständige Person mit individuellen Gefühlen, Wünschen und Vorstellungen wahrzunehmen. Es fällt ihm leichter, Entscheidungen zu treffen und erste Strategien zu entwickeln, um sich im sozialen Miteinander – dem „Wir“ – zurechtzufinden.

Die pädagogische Fachkraft begleitet diesen Entwicklungsabschnitt mit Einfühlungsvermögen und Klarheit. Sie unterstützt das Kind sprachlich, nimmt dessen Gefühlswelt ernst und bietet Orientierung. Durch das Setzen klarer Grenzen, das Aufzeigen von Möglichkeiten zur Selbstregulation und das Finden von Worten für Gefühle wird dem Kind ein sicherer Rahmen geboten, in dem es sich entfalten kann (Hengartner 2010, S. 48–50).

10.2.4.2. Vom Ich - zum Wir

In den letzten Jahren vor dem Schuleintritt rückt die Förderung sozialer Kompetenzen in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Gruppenprozesse und gemeinsame Aktivitäten werden gezielt gestaltet, um die Kinder in ihrer Fähigkeit zur Kooperation, Mitgestaltung und Konfliktlösung zu stärken.

Die Kinder lernen, gemeinsam Lösungen zu finden, Spiele zu entwickeln und Tagesabläufe mitzugestalten. Diese Fähigkeiten bilden eine wichtige Grundlage für erfolgreiches Lernen in der Schule. Gesprächsregeln, das Akzeptieren anderer Meinungen und das Entwickeln von Lösungsstrategien sind dabei zentrale Elemente (vgl. Tröster 2013, S. 62).

10.3. U10/Hort-Bereich (Nebenstelle)

Der U10- bzw. Hort-Bereich richtet sich an Schulkinder im Alter von sechs bis elf Jahren. Nachfolgend werden Anzahl der betreuten Kinder, Personalschlüssel, Öffnungszeiten und die pädagogischen Schwerpunkte erläutert.

10.3.1. Kinderzahlen und Alter der Kinder

Im U10-Bereich gibt es 42 Plätze für Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren.

10.3.2. Personalschlüssel

Im U10-Bereich arbeiten vier pädagogische Fachkräfte, gegebenenfalls unterstützt durch eine/n Freiwillige/n im Sozialen Jahr sowie Praktikantinnen und Praktikanten.

10.3.3. Öffnungszeiten und Verweildauer

- Schulzeit: 12:00 Uhr bis 17:30 Uhr
- Schulferien (außerhalb der Schließzeiten): 8:00 Uhr bis 17:00 Uhr

10.3.4. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit

Informationen zu den Schwerpunkten der pädagogischen Arbeit des Hortes finden Sie in der gesonderten Hortkonzeption.

11. Räume und Funktionsräume im Haus für Kinder

Funktionsräume sind Bildungsräume, in denen ein spezielles Thema durch vielfältige Materialien angeboten wird. Alle Bereiche im Haus für Kinder verfügen über unterschiedlichste Funktionsräume, die sich am Alter und den Interessen der Kinder, am Bedarf und der Raumstruktur orientieren (Schäfer, 2018, S. 112).

11.1. Flur und Foyer

Das Foyer bildet den zentralen Anlaufpunkt für das tägliche Bringen und Abholen der Kinder. An der Rezeption melden die Eltern ihre Kinder an und erhalten dabei wichtige Informationen rund um das Haus für Kinder. Im Garderobenbereich stehen kindgerechte Plätze bereit, an denen die Kinder ihre wetterfeste Kleidung, Taschen und persönlichen Gegenstände verstauen können. Ihren Rucksack mit der Brotdose bringen sie eigenständig ins Bistro und hängen ihn nach dem

Frühstück wieder zurück an die Garderobe. Bei Bedarf werden sie dabei selbstverständlich unterstützt – so fördern wir gezielt ihre Selbstständigkeit im Alltag.

Die Raumnutzung im Hortbereich ist konzeptionsbedingt anders gestaltet. Weitere Informationen zur räumlichen Struktur und pädagogischen Ausrichtung finden Sie in unserer Hortkonzeption.

11.2. Bewegungsraum/Turnhalle

Der Bewegungsraum fungiert als Turnhalle. Je nach Interesse der Kinder werden hier verschiedene Bewegungsgeräte wie z. B. Trampolin, Klettergeräte und Rutschen aufgestellt. Die Kinder können ihrem Bewegungsdrang nachgehen und unterschiedliche Bewegungen ausprobieren.

Dieser Raum bietet die Möglichkeit zur Entwicklung und Erprobung von Koordination sowie Gleichgewichtssinn. Die Förderung der Motorik, ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklung, steht hier im Mittelpunkt (Zimmer 2010, S.122).

11.3. Schlafraum

Im U3-Bereich stehen zwei Schlafräume zur Verfügung, im U6-Bereich ein Schlafraum sowie ein Rückzugsraum. Diese Räume dienen der Erholung und Entspannung der Kinder. Nach dem Mittagessen haben sie die Möglichkeit, ihren Mittagsschlaf in der Kindertagesstätte zu halten.

Um eine strukturierte und sichere Umgebung für die jüngsten Kinder zu gewährleisten, verfügt jedes Kind über einen festen Schlafplatz mit eigenem Bett. Im Sinne unseres bedürfnisorientierten Ansatzes werden Kinder nicht aktiv geweckt. Eltern haben ab 14:00 Uhr die Möglichkeit, ihre Kinder beim Abholen selbst zu wecken (Ahnert 2010, S. 143).

11.4. Waschraum

Im Waschraum befinden sich kindgerechte Toiletten, mehrere Waschbecken sowie zwei Wickeltische. Hier werden die Kinder gewickelt oder nutzen selbstständig die Toilette. Vor und nach dem Mittagessen waschen sie sich hier die Hände.

Besonders wichtig ist uns, dass die Kinder selbst entscheiden dürfen, mit welcher pädagogischen Fachkraft sie den Waschraum aufsuchen. Auch die Sauberkeitserziehung stellt einen wesentlichen Bestandteil der kindlichen Entwicklung dar. In diesem sensiblen Bereich stehen wir im engen Austausch mit den Eltern und legen großen Wert auf eine offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit (Textor 2016, S. 45).

11.5. Bauraum

Der Bauraum bietet mit unterschiedlich hoch angeordneten Podesten viel Platz zum Spielen und Bauen. Kinder können nach Lust und Laune kreativ werden, unterstützt durch verschiedene Bausteine, die ihrer Fantasie freien Lauf lassen. Dabei wird spielerisch das räumliche Denken gefördert.

11.6. Sinnesraum

Um den Kindern einen gezielten Rückzugsort zu ermöglichen, ist der Sinnesraum mit einer weichen Polsterlandschaft und Kissen ausgestattet. Eine gemütliche und entspannte

Atmosphäre soll geschaffen werden. Materialien wie Igelbälle, Bürsten oder Spiegelemente fördern die Sinnesbildung.

Im U3-Bereich befindet sich zudem ein Materialbad, dessen Inhalte regelmäßig den Interessen der Kinder entsprechend ausgetauscht werden.

11.7. Kreativraum/Atelier

Der Kreativraum bietet Kindern die Gelegenheit, mit allen Sinnen zu erleben. Freies Malen, Kleben und Matschen mit Farben, Pinseln und Kleister ermöglicht es, Fantasie und Bedürfnisse auszudrücken. Unterschiedliche Materialien in Wannen laden zum Schütten und Rühren ein.

Der Raum bietet Platz für kreative Angebote am Tisch, an der Wand und auf dem Boden. Hier entwickeln und fördern die Kinder ihre Kreativität, ihre Sinne und ihre Feinmotorik (Textor 2016, S. 58).

11.8. Bistro

Im Bistro können die Kinder zwischen 7:30 Uhr und 11:15 Uhr frühstücken. Wasser und Tee stehen jederzeit zur Verfügung. Das gemeinsame Mittagessen findet im U3-Bereich ab 11:30 Uhr und im U6 Bereich ab 12:00 Uhr in kleinen Gruppen statt.

Darüber hinaus wird das Bistro für Geburtstagsfeiern und andere Anlässe genutzt. Gemeinsame Mahlzeiten und Feste stärken das Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl, zentrale Grundlagen für die kindliche Entwicklung (Ahnert 2010, S. 144).

11.9. Portfolioraum

Der Portfolioraum im U6-Bereich ist ein kleiner Nebenraum, in dem die Portfolio-Mappen der Kinder aufbewahrt werden. Diese dokumentieren individuelle Entwicklungsprozesse und kreative Arbeiten.

Der Raum bietet eine ruhige Atmosphäre mit einem kleinen Sofa und lädt zum Ausruhen, Beobachten oder zum Arbeiten an den eigenen Mappen ein. Die Gestaltung unterstützt die Selbsttätigkeit und die individuelle Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen (Schäfer 2018, S. 115).

11.10. Außengelände

Unser Außengelände bietet vielfältige Impulse, um dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder gerecht zu werden. Eine Matschanlage, Nestschaukel, ein Holzschiff, ein Sandkasten sowie ein altersgerechtes Klettergerüst für die U3-Kinder laden zum Forschen, Entdecken und aktiven Spielen ein.

Ergänzend stehen den Kindern verschiedene Fahrzeuge wie Roller, Dreiräder und kleine Autos zur Verfügung. Durch die gemeinsame Nutzung des Geländes entwickeln sie Rücksichtnahme, Selbstständigkeit und erweitern ihre Wahrnehmungsfähigkeit im sozialen Miteinander.

Ganzjährig sammeln die Kinder wertvolle Naturerfahrungen – etwa beim Pflegen von Blumen- und Hochbeeten, beim Pflanzen, Gießen und Ernten von eigenem Obst und Gemüse (Zimmer 2010, S. 124). Ein neu angelegter Spielbereich mit Sonnensegeln und Markisen sorgt zudem für schattige Rückzugsorte an warmen Tagen.

11.11. Werkraum

Der Werkraum im U6-Bereich bietet den Kindern vielfältige Möglichkeiten, mit Materialien wie Holz, Pappe, Nägeln und Schrauben zu arbeiten. Dabei erlernen sie den sicheren Umgang mit Werkzeugen wie Hammer, Säge und Zange.

Die Werkraumregeln sind in Form von Fotos gut sichtbar an der Tür angebracht. Die Regale mit Materialien sind kindgerecht gekennzeichnet und frei zugänglich, sodass selbstständiges Arbeiten gezielt gefördert wird. Bevor die Kinder den Werkraum eigenständig nutzen dürfen, absolvieren sie einen „Werkraum-Führerschein“. Dabei lernen sie, wie man verantwortungsvoll mit den Werkzeugen und Materialien umgeht und welche Grundregeln im Werkraum gelten (Schäfer 2018, S. 117).

11.12. Spielewerkstatt

Die Spielewerkstatt bietet den U6-Kindern vielfältige Möglichkeiten, sich selbstständig mit unterschiedlichen Themenbereichen auseinanderzusetzen. Dafür stehen selbsterklärende Tablets mit unterstützenden Fotos sowie Experimentierkästen zu verschiedenen Themen wie geometrischen Formen, visuellen und akustischen Reizen zur Verfügung.

Zahlreiche Gesellschaftsspiele sorgen nicht nur für Spaß und gemeinsame Erlebnisse, sondern fördern gleichzeitig wichtige Kompetenzen wie Konzentration, Regelverständnis, Sprachentwicklung und soziale Fähigkeiten.

11.13. Rollenspielraum & Nebenraum

Der Rollenspielraum lädt Kinder dazu ein, vertraute Alltagssituationen sowie familiäre Erlebnisse kreativ nachzuspielen und zu verarbeiten. Eine vielfältige Ausstattung mit Küche, Kaufladen, Bett und verschiedenen Kostümen regt die Fantasie an und unterstützt die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie die Sprachförderung (Ahnert 2010, S. 142).

Ergänzt wird der Raum durch Elemente wie ein Puppentheater und einen Kleiderbasar. Thematisch relevante Erfahrungen aus dem Leben der Kinder werden aufgegriffen und gemeinsam ins Spiel integriert. So entsteht ein lebendiger Lernort, in dem die Kinder ihre Erlebnisse reflektieren, Rollen erproben und sich im sozialen Miteinander weiterentwickeln können.

11.14. Bällebad

Das Bällebad bietet den Kindern einen Ort zur Entspannung, zum gemeinsamen Spielen und zum Erleben des eigenen Körpers mit allen Sinnen. Hier können Kinder ihren Spiel- und Bewegungsbedürfnissen nachgehen (Schäfer 2018, S.119).

11.15. Snoezelraum

Im Snoezelraum des U6-Bereichs finden Kinder Ruhe und Entspannung. Wassersäulen, Blacklight, Matten, Kissen und Vorhänge schaffen eine beruhigende Atmosphäre und bieten einen reizarmen Rückzugsort. Die Kinder entscheiden selbst, wie sie entspannen möchten. Bei Bedarf kann der Snoezelraum auch während der Mittagszeit als Schlafraum genutzt werden. Ergänzend

finden dort freies, ruhiges Spiel, begleitete Entspannungsangebote sowie das Hören von Meditations-CDs statt.

11.16. Kinderküche

In der Kinderküche finden die Geburtstagsfeiern des U6-Bereichs statt. Darüber hinaus wird sie regelmäßig für hauswirtschaftliche Angebote wie Backen und Kochen genutzt. Dabei sammeln die Kinder wertvolle Gemeinschaftserfahrungen und erwerben spielerisch erste alltagspraktische Kompetenzen.

11.17. Bibliothek

Die Kinderbibliothek leistet einen wichtigen Beitrag zur Literacy-Erziehung. Hier können Kinder individuelle und gemeinschaftliche Leseerfahrungen machen, Geschichten entdecken, kreativ forschen und Freude an Büchern entwickeln. In jedem Bereich der Kita befinden sich zusätzlich gemütliche Lesecken, die zum Verweilen und Entdecken einladen (Theobald 2018, S.45-60).

11.18. Sozialraum als Erfahrungsraum

Der Sozialraum eröffnet den Kindern vielfältige Möglichkeiten, ihre Lebenswelt außerhalb der Kita aktiv zu erkunden. Durch regelmäßige Spaziergänge lernen sie, sich in ihrem Umfeld zu orientieren, entwickeln ein Gefühl für ihre Umgebung und stärken ihre Selbstwahrnehmung. Dabei werden alltägliche Situationen zu Lernanlässen, die das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz fördern.

Ergänzend finden gelegentlich altersgerechte und bedürfnisorientierte Ausflüge statt, die neue Impulse setzen und den Kindern zusätzliche Erfahrungsräume bieten. Diese Aktivitäten unterstützen die Entwicklung von Selbstständigkeit, sozialer Interaktion und erweitern den Blick über den Kita-Alltag hinaus (Schäfer, 2018, S. 123).

11.19. Schukiraum/Vorschulraum

Der Vorschulraum ist ein speziell gestalteter Bildungsbereich, der den Kindern hilft, sich gezielt auf den Übergang in die Schule vorzubereiten. In einer anregenden Lernumgebung stehen vielfältige Materialien bereit, die kognitive, sprachliche, soziale und motorische Fähigkeiten fördern.

Die Kinder finden dort Lernspiele und Arbeitsmaterialien zu Zahlen, Buchstaben, Formen und Farben. Themenbezogene Angebote, kreative Aktionen und Ausflüge ergänzen das Programm und stärken spielerisch wichtige Basiskompetenzen.

Der Raum ist so strukturiert, dass die Kinder klare Arbeitsbereiche vorfinden und sich gut orientieren können. Gleichzeitig sorgt die ruhige, motivierende Atmosphäre dafür, dass sie neugierig lernen und Neues ausprobieren möchten.

12. Übergänge

Kinder reagieren sehr unterschiedlich auf eine neue Umstellung. Die einen wenden sich zögernd und vorsichtig, die anderen energisch und ohne Bedenken allem Neuen zu. Deshalb brauchen

Kinder eine pädagogische Fachkraft in der Kita als sicheren Hafen (Laewen/Andres 2002, S. 14-20).

12.1. Übergänge aus der Familie (U3-Bereich)

Übergänge stellen in der frühkindlichen Bildung zentrale Entwicklungsphasen dar, die sensibel, strukturiert und individuell begleitet werden müssen. In der Kindertagesstätte Haus für Kinder werden sowohl der Übergang aus dem familiären Umfeld in den Mäuseturm (U3-Bereich) als auch die Übergänge in die weiteren pädagogischen Bereiche (U6 und Hort) altersdifferenziert gestaltet. Grundlage hierfür bildet das Tübinger Modell, das eine Eingewöhnung in sogenannten Peergroups vorsieht (Fink 2022, S. 3–10).

Eine Peergroup ist eine soziale Bezugsgruppe Gleichaltriger, mit der sich das Kind identifiziert und in der es emotionale Sicherheit und Orientierung erfährt (Cantzler 2022, S. 45–46). Die Eingewöhnung in der Peergroup erfolgt durch zwei pädagogische Fachkräfte. In Ausnahmefällen wird eine Einzeleingewöhnung durchgeführt.

12.1.1. Rollenverteilung im Eingewöhnungsprozess

Die Aufgaben der Eingewöhnungsfachkraft umfassen:

- Begleitung der Übergangsphase
- Angebot einer „sicheren Basis“ für das Kind
- Durchführung von Rückmeldegesprächen während der Eingewöhnung
- Abschlussgespräch nach ca. sechs Wochen (Fink 2022, S. 6–8)

Die Bezugsfachkraft übernimmt:

- Durchführung von Entwicklungsgesprächen
- Verantwortung für Portfolios und Beobachtungen
- Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten (Braukhane & Knobloch 2011, S. 8)

Die Kinder haben die Möglichkeit, eine Beziehung zu einer der beiden Fachkräfte aufzubauen oder sich beiden gleichermaßen zuzuwenden. Die Gruppengröße liegt in der Regel zwischen drei und fünf Kindern. Die Eingewöhnung wird individuell durch eine konstante Bezugsperson begleitet, wobei eine tragfähige Bindungsbeziehung als Voraussetzung gilt (Winner 2015, S. 5).

12.1.2. Räumliche Gestaltung der Eingewöhnung

Die Eingewöhnung beginnt in einem separaten, geschützten Raum, der ausschließlich von der jeweiligen Peergroup genutzt wird. Dieser Raum ist altersgerecht ausgestattet und bietet sowohl Spielmöglichkeiten als auch Rückzugsorte. Die räumliche Begrenzung schafft Sicherheit und Orientierung für die Kinder und ermöglicht einen ruhigen Beziehungsaufbau.

In der ersten Phase dient dieser Raum als zentraler Ort für die Interaktion zwischen Kindern, Fachkräften und Bezugspersonen. Sobald die Kinder erste Bindungen aufgebaut haben und sich sicher bewegen, wird der Raum schrittweise geöffnet. Dadurch wird der Kontakt zu weiteren Funktionsräumen und Kindergruppen ermöglicht. Die Raumöffnung erfolgt stets situationsorientiert und individuell angepasst an die Bedürfnisse der Kinder.

12.1.3. Phasen der Eingewöhnung

Die Eingewöhnung gliedert sich in mehrere Phasen, die aufeinander aufbauen und sich am Tempo und den emotionalen Signalen des Kindes orientieren.

12.1.3.1. Kennenlernphase

Etwa zwei Wochen vor Beginn der Eingewöhnung findet ein einstündiger Kennenlernnachmittag mit allen Kindern und Eltern der Peer Group statt. Ziel ist es, erste Kontakte zu knüpfen, die räumlichen Gegebenheiten kennenzulernen und Vertrauen aufzubauen.

12.1.3.2. Grundphase

Am ersten Tag haben die Kinder gemeinsam mit ihrer Bezugsperson die Möglichkeit, den vorbereiteten Raum zu erkunden und zu bespielen. In den ersten Tagen werden die Kinder mit vielen neuen Eindrücken konfrontiert. Die Bezugspersonen begleiten das Kind aktiv für etwa eine Stunde. Trennungsversuche finden in dieser Phase noch nicht statt.

Ab dem zweiten Tag beobachten die Bezugspersonen das Kind von einem festen Platz aus. Sie ermöglichen dem Kind, sich eigenständig mit der Umgebung auseinanderzusetzen, bleiben jedoch als sichere Basis verfügbar. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen behutsam Kontakt zum Kind auf, ohne es zu überfordern.

12.1.3.3. Erster Trennungsversuch

Nach einigen Tagen erfolgt ein erster Trennungsversuch. Die Bezugsperson verabschiedet sich klar und verständlich vom Kind und verlässt den Raum für etwa 30 Minuten, bleibt jedoch in der Einrichtung. Vertraute Gegenstände wie Kuscheltiere oder Schnuller können dem Kind helfen, die Trennung zu bewältigen.

Die Reaktionen der Kinder sind entscheidend für den weiteren Verlauf:

- Kinder, die sich schnell durch die Fachkräfte trösten lassen, benötigen meist eine kürzere Eingewöhnungszeit.
- Kinder, die untröstlich weinen, werden weiterhin von der Bezugsperson begleitet, bis ein erneuter Trennungsversuch sinnvoll erscheint.

12.1.3.4. Stabilisierungsphase

Verläuft die Trennung erfolgreich, wird die Verweildauer des Kindes täglich um etwa 30 Minuten verlängert. Die Bezugsperson hält sich weiterhin in der Einrichtung auf. Am Ende jedes Tages erhalten die Eltern ein kurzes Feedback über das Verhalten und die Erlebnisse des Kindes sowie Hinweise zum weiteren Verlauf.

12.1.3.5. Schlussphase

In der Schlussphase hält sich die Bezugsperson nicht mehr in der Einrichtung auf, bleibt jedoch telefonisch erreichbar. Die Eingewöhnung wird nun um die Teilnahme am Mittagessen und am Schlafen erweitert. Sie gilt als abgeschlossen, wenn das Kind diese Schlüsselsituationen sicher bewältigt und die Fachkraft als „sichere Basis“ akzeptiert hat (Fink 2022, S. 10; Winner 2015, S. 11).

12.1.3.6. Übergang in die Gesamtgruppe

Nach Abschluss der ersten Eingewöhnungsphase wird der separate Raum geöffnet und der Kontakt zu anderen Kindergruppen ermöglicht. Die Eingewöhnungsfachkräfte orientieren sich dabei an den individuellen Bedürfnissen der Kinder. Weitere Schritte erfolgen in enger Abstimmung mit den Bezugspersonen und werden dokumentiert. Die Eingewöhnung gilt als vollständig abgeschlossen, wenn das Kind sich mit den räumlichen Gegebenheiten, dem Tagesablauf und den gruppenspezifischen Ritualen vertraut gemacht hat und sich in alltäglichen Situationen sicher und orientiert zeigt.

12.2. Übergänge vom U3-Bereich zum U6-Bereich

In der Regel wechseln die Krippenkinder im Alter von drei Jahren in den U6-Bereich. Um diesen Übergang so behutsam und kindgerecht wie möglich zu gestalten, arbeiten die pädagogischen Fachkräfte aus dem U3- und U6-Bereich eng zusammen und stehen im stetigen Austausch.

Damit das Kind einen guten Start in die neue Gruppe und Umgebung hat, sind erste Besuche und persönliche Vorstellungen durch die jeweiligen Fachkräfte besonders wichtig.

Mindestens vier Wochen vor dem Wechsel findet ein gemeinsames Übergabegespräch zwischen den beiden Bezugspersonen des Kindes und den Eltern statt. Dieser Wechsel stellt für das Kind und die Familie eine bedeutende Veränderung dar. Ziel des Gesprächs ist es, den Ablauf der Hospitation bzw. des Wechsels zu besprechen und den Eltern einen Einblick in den neuen Bereich zu ermöglichen. Offene Fragen werden dabei geklärt.

In den ersten Tagen begleitet die Fachkraft aus dem U3-Bereich das Kind zeitweise in die neue Gruppe, damit es die neue Fachkraft, die Kinder und die neue Umgebung kennenlernen kann. Nach einigen Tagen zieht sich die Fachkraft aus dem U3-Bereich schrittweise zurück, damit die Fachkraft aus dem U6-Bereich verstärkt den Kontakt zum Kind aufnehmen kann. Sollte das Kind zeigen, dass es für den Wechsel noch nicht bereit ist und mehr Zeit benötigt, reagieren wir flexibel: Auf Wunsch der Eltern wird ein weiteres Gespräch angeboten und die Hospitation verlängert. Die restliche Eingewöhnung erfolgt dann stundenweise ohne Begleitung in der neuen Gruppe. Am letzten Tag der Hospitation feiert das Kind gemeinsam mit allen Kindern des U3-Bereichs seinen Abschied und zieht mit seinen persönlichen Sachen (wie Windeln, Wechselwäsche, Gummistiefel etc.) in den U6-Bereich um (Laewen/Andres 2002, S. 14-20).

12.3. Übergänge vom U6-Bereich zum U10-Bereich (Hort)

In einem Zeitraum von zwei Wochen während des Sommerferienprogramms des Horts, das in Abstimmung auf die Eingewöhnungszeit der neuen Schulkinder des Hortes gestaltet wird, können die zukünftigen Erstklässler für einige Stunden hospitieren. Dieses Vorgehen ermöglicht es den Kindern, erste Erfahrungen mit der neuen Umgebung, den Fachkräften und den Kindern der Hortgruppe zu sammeln (Laewen, Andres & Hédervári 2011, S. 34–35).

Es können auch im Laufe eines Jahres Plätze vergeben werden, wenn diese frei geworden sind. In diesem Fall besteht ebenso die Möglichkeit, an einzelnen Tagen zu hospitieren. Die Hospitationstermine werden individuell in Absprache mit den pädagogischen Fachkräften des Horts festgelegt (Viernickel & Nentwig-Gesemann 2013, S. 122).

Während der Hospitationszeit des Kindes können die Eltern in einem persönlichen Gespräch mit der Gruppenleitung offene Fragen oder ihnen wichtige Themen besprechen. Dies fördert eine vertrauensvolle und kooperative Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften (Laewen, Andres & Hédervári 2011, S. 90).

13. Tagesablauf

Während des Freispiels haben die Kinder die Möglichkeit, die verschiedenen Räumlichkeiten eigenständig zu erkunden. In den einzelnen Bereichen werden ergänzend vielfältige pädagogische Angebote bereitgestellt, an denen die Kinder freiwillig teilnehmen können. Bis zum Mittagessen steht ihnen zudem das Bistro offen, in dem sie nach Bedarf frühstücken können (Kruse 2023, S. 12).

Das großzügige Außengelände lädt im Tagesverlauf zu eigenen Entdeckungen und vielfältigen Bewegungsaktivitäten ein.

Nach dem Mittagessen können sich die Kinder ausruhen oder schlafen. Gleichzeitig finden weitere Angebote statt, und die Räume stehen weiterhin für das freie Spiel zur Verfügung.

Im Haus für Kinder gibt es keine festen Bring- und Abholzeiten. Die vereinbarte Betreuungszeit lässt sich flexibel und bedarfsgerecht an die Lebensrealitäten der Familien anpassen (Pfad 2013, S. 140).

13.1. Bring-, Verabschiedungs- und Abholrituale

Ein gelungener Start in den Tag beginnt bereits mit der Ankunft in der Kindertagesstätte. Während die Eltern ihren Weg zur Arbeit antreten, werden auch die Kinder in ihre vertraute Umgebung gebracht. Damit der Übergang vom familiären Umfeld in den Kita-Alltag für die Kinder positiv verläuft, sind feste Rituale in den ersten Minuten des Tages von großer Bedeutung. Sie fördern das emotionale Wohlbefinden und geben Sicherheit (Kruse 2023, S. 14).

Die Begrüßung erfolgt an der Rezeption durch die pädagogischen Fachkräfte, die sowohl Kinder als auch Eltern persönlich willkommen heißen. Hier können tagesaktuelle Informationen dokumentiert und bei Bedarf ausgetauscht werden. Nach dem gemeinsamen Gang zur Garderobe und dem Anziehen der Hausschuhe führt der Weg in das Bistro des U6-Bereichs. Dort wird die Anwesenheit der Kinder erfasst und weitere Informationen können im persönlichen Austausch weitergegeben werden.

Die morgendliche Ablösesituation stellt für viele Kinder eine sensible Phase dar. Eine bewusste und liebevolle Verabschiedung – sei es durch einen Kuss, eine Umarmung, einen kurzen Satz oder ein Winken – unterstützt das Kind dabei, sich auf den bevorstehenden Tagesabschnitt einzulassen. Diese Rituale vermitteln Verlässlichkeit und Orientierung und sind ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit (Nifbe 2019, S. 5).

Im Verlauf des Tages erleben die Kinder vielfältige Aktivitäten, Spielphasen und soziale Begegnungen. Die Abholsituation am Mittag oder Nachmittag bildet den zweiten Übergang zwischen Kita und Familie. Auch hier sind Rituale von Bedeutung: Die Wiedervereinigung mit den Eltern, das Erzählen von Erlebnissen und die strukturierte Übergabe durch die pädagogischen Fachkräfte schaffen Vertrautheit und Kontinuität. Tagesereignisse werden geteilt und die pädagogische Arbeit transparent gemacht.

13.2. Frühstück

Zwischen 7:00 Uhr und 11:30 Uhr haben die Kinder die Möglichkeit, ihr mitgebrachtes Frühstück im Bistro oder auf dem Außengelände einzunehmen. Dabei entscheiden sie selbstbestimmt, wann, wie oft und in welchem Umfang sie essen möchten. Dieses offene Konzept fördert die Eigenverantwortung und unterstützt die Entwicklung eines gesunden Essverhaltens (Schieche, Rupprecht & Papoušek 2010, S. 22).

13.3. Das Spiel

Das Spiel ist die zentrale Ausdrucksform kindlicher Entwicklung und die angemessene Art, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Im Spiel verarbeitet das Kind Eindrücke, entwickelt Fähigkeiten, zeigt Eigeninitiative, konzentriert sich und tritt in soziale Interaktion mit anderen (Kleemiß 2011, S. 18). Im Tagesablauf der Kindertagesstätte wird zwischen Freispiel und angeleitetem Spiel unterschieden, wobei beide Formen sich ergänzen und den Kindern vielfältige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten.

Im Freispiel entscheidet das Kind selbst, was es spielen möchte, mit wem, wo und wie lange. Diese Phase findet parallel zu gezielten Angeboten statt und stellt eine echte Wahlmöglichkeit dar. Häufige Spielformen sind Rollenspiele, Konstruktionsspiele, Experimentierspiele, Musikspiele, Übungsspiele und Bewegungsspiele. Durch diese selbstbestimmten Aktivitäten entfalten die Kinder ihre Interessen und stärken ihre sozialen sowie kognitiven Kompetenzen.

Das angeleitete Spiel erfolgt in Kreisen oder im Rahmen spezieller Angebote. Die pädagogischen Fachkräfte wählen gezielt Spiele und Aktivitäten aus, die bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse fördern. Diese stehen den Kindern auch darüber hinaus zur Verfügung, sodass sie selbstständig weiter üben und vertiefen können. Typische Spielformen sind Brettspiele, Puzzles, Buchbetrachtungen, Regelspiele, Gruppenspiele, Kreisspiele, Bewegungsspiele, Fingerspiele, Sing- und Tanzspiele, Entspannungs- und Konzentrationsspiele sowie Rätselspiele. Die Impulse der Fachkräfte geben den Kindern Orientierung und eröffnen neue Lernfelder.

Auch die räumliche Gestaltung unterstützt das Spiel im Tagesablauf. Das Außengelände und die Turnhalle können – unter Berücksichtigung der Gruppengröße und altersbezogener Vorgaben – von den Kindern selbstständig genutzt werden. Vor dem Mittagessen besteht zudem die Möglichkeit, in anderen Bereichen wie der Krippe oder dem U4-Bereich zu spielen. Damit nachvollziehbar bleibt, wo sich jedes Kind aufhält, wird am Whiteboard im Flur des U6-Bereichs ein Bild des Kindes an die entsprechende Stelle geheftet.

Über den Tag verteilt finden regelmäßig pädagogische Angebote statt, an denen die Kinder freiwillig teilnehmen können. Diese ergänzen das freie Spiel und ermöglichen gezielte Impulse zur Förderung individueller Interessen und Kompetenzen. So entsteht ein ausgewogener Tagesablauf, der sowohl Selbstbestimmung als auch gezielte Förderung berücksichtigt.

13.4. Mittagessen

Das Mittagessen findet zwischen 11:30 Uhr und 13:00 Uhr statt. Die Kinder essen gemeinsam im Bistro, begleitet von pädagogischen Fachkräften, die auf eine angemessene Gruppengröße achten. Währenddessen haben andere Kinder weiterhin die Möglichkeit, das Freispiel zu nutzen.

Beim Mittagessen trifft jedes Kind eigenständig Entscheidungen darüber, was und wie viel es essen möchte. Diese Form der Selbstbestimmung fördert nicht nur die Selbstwirksamkeit, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe (Schieche, Rupprecht & Papoušek 2010, S. 25).

Im Anschluss an das Essen kann das Kind individuell entscheiden, ob es sich im Schlafraum ausruhen, am Freispiel teilnehmen oder ein pädagogisches Angebot wahrnehmen möchte.

13.5. Schlafen in der Kindertagesstätte

„Schlaf ist für den Menschen, was das Aufziehen für die Uhr.“

– Arthur Schopenhauer

Im U3- und U6-Bereich beginnt die Schlafenszeit nach dem Mittagessen. Jedes Kind begibt sich zu seinem festen Schlafplatz, an dem es seinem individuellen Schlafbedürfnis nachkommen kann – ganz in seinem eigenen Rhythmus und bis zum natürlichen Erwachen. Gemeinsam mit den Eltern gestalten die pädagogischen Fachkräfte eine wohltuende und vertraute Umgebung, in der Decke, Kissen und bei Bedarf auch das Lieblingskuscheltier bereitliegen. Diese liebevolle Gestaltung vermittelt Sicherheit und Geborgenheit (Kleemiß 2011, S. 20) und unterstützt das Kind dabei, leichter einzuschlafen und einen erholsamen Schlaf zu finden.

Das Schlafen ist in allen Bereichen ein freiwilliges Angebot und orientiert sich an den persönlichen Bedürfnissen der Kinder. Wenn ein Kind nicht schlafen, aber dennoch zur Ruhe kommen möchte, besteht die Möglichkeit, sich in einen anderen Raum – beispielsweise ins Bistro – zurückzuziehen und dort in entspannter Atmosphäre zu verweilen. So wird dem individuellen Ruhebedürfnis jedes Kindes achtsam und respektvoll begegnet.

13.6. Zwischenmahlzeit

Gegen 15:00 Uhr wird im Bistro eine Zwischenmahlzeit angeboten. Die Auswahl reicht von frischer Rohkost und belegten Broten bis hin zu Gebäck und kleinen süßen Snacks. Nach dem Essen haben die Kinder die Möglichkeit, an pädagogischen Angeboten teilzunehmen oder sich frei für das Spiel zu entscheiden.

14. Teamarbeit im Haus für Kinder

Für uns bedeutet Teamarbeit, dass wir gemeinsam unsere Ziele verfolgen und uns dabei unterstützen sowie ressourcenorientiert ergänzen. Wir durchleben unseren Alltag mit einer Zusammenarbeit, die von einem regelmäßigen Austausch lebt. Hierbei ist eine gewaltfreie und wertschätzende Kommunikation von großer Bedeutung. Grundsteine unseres Teams sind: Akzeptanz der Teammitglieder und der unterschiedlichen Meinungen sowie ein respektvoller und vertrauter Umgang untereinander. Wir sind ein interdisziplinäres Team und profitieren von den individuellen Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen. Wir sehen uns gegenseitig als Experten und Expertinnen und lernen täglich voneinander (Lochner 2017, S. 45).

14.1. Teamarbeit im offenen Konzept

Teamarbeit im offenen Konzept heißt, dass:

- ein ständiger und regelmäßiger Austausch mit den pädagogischen Fachkräften und der Leitung stattfindet;
- die pädagogischen Fachkräfte als gleichberechtigte Partner miteinander interagieren;
- alle pädagogischen Fachkräfte für alle Kinder zuständig sind;
- die Kommunikation auf Grundlage von Wertschätzung, Einfühlungsvermögen, Authentizität, Aufgeschlossenheit und Ehrlichkeit sowie problemlösungsorientiert stattfindet;
- ein Austausch von Erfahrungen und Rückmeldungen ein wichtiger Bestandteil ist;
- gegenseitige Unterstützung und bereichsübergreifendes Hand-in-Hand-Arbeiten gewährleistet wird;
- die Dokumentation in den Funktionsräumen einschließlich Außengelände in Bezug auf das einzelne Kind und der Gruppe ausgewertet wird;
- die individuellen kindlichen Entwicklungswege im Hinblick auf gezielte Unterstützung und mögliche Bedürftigkeit reflektiert und gegebenenfalls gezielte Maßnahmen ergriffen werden;
- es das gemeinsame Schaffen von Lernumgebungen und raumübergreifender Themengestaltung beinhaltet;
- ergebnisorientiertes, bereichsinternes und bereichsübergreifendes Arbeiten an der Konzeption und der Qualitätsentwicklung an hausinternen Fortbildungstagen stattfindet.

Das offene Konzept fördert die Selbstbestimmung und Beteiligung der Kinder und erfordert eine enge Zusammenarbeit im Team (Regel & Ahrens 2016, S. 32).

14.2. Teamstrukturen

Eine gelingende pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte basiert nicht nur auf fachlicher Kompetenz, sondern ebenso auf einer klaren und verlässlichen Teamstruktur. Um den komplexen Anforderungen des Alltags gerecht zu werden, braucht es abgestimmte Kommunikationswege, transparente Verantwortlichkeiten und regelmäßigen Austausch auf verschiedenen Ebenen.

Die Zusammenarbeit im Haus für Kinder ist vielfältig organisiert: Von informellen Gesprächen im Alltag bis hin zu strukturierten Teamsitzungen und gemeinsamen Fortbildungstagen. Diese Formate ermöglichen nicht nur eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, sondern stärken auch das Gemeinschaftsgefühl im Team.

Die folgende Abbildung 12 veranschaulicht die unterschiedlichen Kommunikationsformate und Teamstrukturen, die im Haus für Kinder etabliert sind. Sie zeigt, wie sich Austauschprozesse auf verschiedenen Ebenen – vom Großteam bis zu bereichsübergreifendes Orga-Team – gestalten und wie sie zur Qualitätssicherung und zum kollegialen Miteinander beitragen.

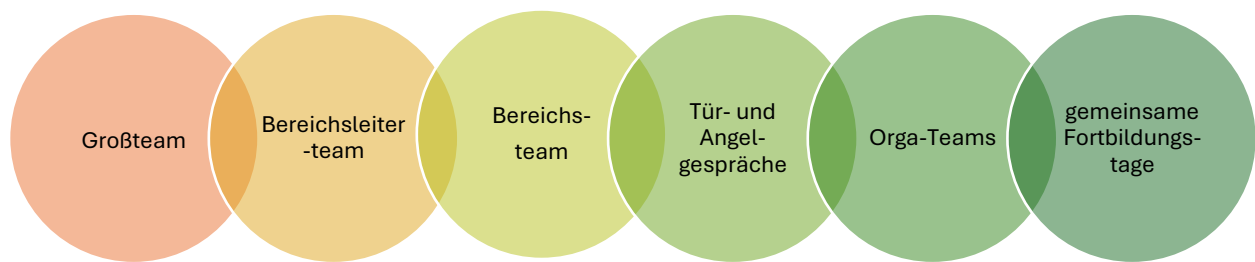


Abbildung 12: Kommunikationsformate und Teamstrukturen im Haus für Kinder

Quelle: Eigene Darstellung

14.2.1. Großteam

Das Großteam trifft sich einmal monatlich außerhalb der regulären Öffnungszeiten der Kindertagesstätte. Dabei kommen alle pädagogischen Fachkräfte aus den verschiedenen Bereichen zusammen. Die Inhalte der Sitzung orientieren sich an aktuellen Anlässen, pädagogischen Fragestellungen oder dienen der gezielten Informationsweitergabe.

14.2.2. Bereichsleiterteam

Jeder der vier Bereiche wird von einer Bereichsleitung vertreten. Die Bereichsleiterteamsitzung findet einmal wöchentlich statt und ist fest in den Tagesablauf integriert. In diesem Rahmen werden bereichsbezogene Themen besprochen und aktuelle Informationen ausgetauscht. Gleichzeitig dient dieses Format als Schnittstelle zur Einrichtungsleitung, über die relevante Informationen in die einzelnen Bereiche weitergegeben werden.

14.2.3. Bereichsteam

Die Bereichsteamsitzungen finden ebenfalls einmal pro Woche statt und sind Bestandteil des pädagogischen Alltags. Hier treffen sich alle Fachkräfte eines Bereichs, um gemeinsam Themen zu besprechen, die den jeweiligen Bereich betreffen – von organisatorischen Fragen bis hin zu pädagogischen Planungen.

14.2.4. Tür- und Angelgespräche

Diese kurzen, informellen Gespräche finden situativ im Alltag statt und dienen der schnellen Abstimmung. Sie ermöglichen unkomplizierte Absprachen und das Klären kleiner organisatorischer Anliegen zwischen den pädagogischen Fachkräften.

14.2.5. Orga-Teams

Für die Planung größerer Veranstaltungen wie Elternabende oder Feste werden sogenannte Orga-Teams gebildet. Diese setzen sich bereichsübergreifend zusammen und orientieren sich bei der Zusammensetzung an den individuellen Stärken und Interessen der Teammitglieder. So entsteht eine kreative und effiziente Planungskultur.

14.2.6. Gemeinsame Fortbildungstage

Das gesamte Team nimmt regelmäßig an gemeinsamen Konzeptionstagen teil, die fünfmal jährlich in der Einrichtung stattfinden. Diese Tage werden von unserer Fachberatung begleitet und dienen der fachlichen Weiterentwicklung sowie der Reflexion pädagogischer Inhalte. Zusätzlich werden Erste-Hilfe-Kurse gemeinsam im Haus für Kinder absolviert, um die Handlungssicherheit im Alltag zu gewährleisten.

14.3. Sozialraumbudget – Kita-Sozialarbeit

Sozialraum- und Lebensweltorientierung sind zentrale Prinzipien der Arbeit in unserer Kindertagesstätte Haus für Kinder Vallendar. Wir orientieren uns in unserer täglichen Arbeit an den Lebenswelten und dem Sozialraum der Familien, d. h. an den Bedürfnissen der Kinder und ihren Erziehungsberechtigten sowie der umliegenden Infrastruktur (Swat & Reifenhäuser 2022, S. 15).

Mit dem neuen Kita-Zukunftsgesetz in Rheinland-Pfalz vom Juli 2021 wurde das Sozialraumbudget eingerichtet. Ein Bestandteil des Sozialraumbudgets ist die Kita-Sozialarbeit. Die Kita-Sozialarbeit – als zusätzlicher Arbeitsbereich innerhalb der Kindertagesstätte Haus für Kinder – ergänzt den Bildungs- und Erziehungsauftrag unserer Einrichtung (Swat & Reifenhäuser 2022, S. 20).

Grundgedanke der Kita-Sozialarbeit ist es, jungen Menschen und ihren Familien Hilfestellung anzubieten und somit positive Lebensbedingungen für alle zu schaffen. Kita-Sozialarbeit arbeitet präventiv und niedrigschwellig. Jede Kindertagesstätte hat eine/n Kita-Sozialarbeiter/-in als Ansprechpartner/-in für Familien und pädagogische Fachkräfte bei allgemeinen Anliegen, die die Erziehung, Entwicklung und Bildung der Kinder betreffen oder aber auch bei individuellen familiären oder sozialpädagogischen Fragestellungen (Swat & Reifenhäuser 2022, S. 25).

Somit kann mit der Kita-Sozialarbeit zum einen die Qualität in unserer Einrichtung weiter ausgebaut werden und zum anderen ist es ein weiteres Angebot vor Ort für alle Familien der Kindertagesstätte (Swat & Reifenhäuser 2022, S. 30).

14.4. Kita-Fachberatung

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Teamarbeit im Haus für Kinder ist die Fachberatung. Der pädagogische Berufsalltag der Fachkräfte ist geprägt von wechselnden, neuen, unvorhersehbaren und nicht planbaren Herausforderungen. Um die notwendigen Einstellungen und Handlungskompetenzen zu erwerben, sind Reflexion und externe Fachberatung besonders hilfreich (Deutsches Jugendinstitut 2021, S. 10).

Die Fachberatung unterstützt Träger und pädagogische Fachkräfte dabei, fachlich und organisatorisch tragfähige Angebote für Kinder und Eltern zu schaffen und aufrechtzuerhalten. Sie initiiert und begleitet Veränderungsprozesse in den Strukturen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung und ist außerhalb der Einrichtung angesiedelt (Deutsches Jugendinstitut 2021, S. 12).

14.4.1. Rechtliche Grundlage der Kita-Fachberatung

Der 2010 gemeinsam beschlossene Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ durch die Jugend- und Erziehungskonferenz betont die Notwendigkeit politischer Debatten und wissenschaftlicher Diskurse über die pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder (BAG-BEK e.V. 2010, S. 5). Die Arbeitsgemeinschaft Fachberatung der BAG-BEK e.V., verschiedene Verbände sowie die GEW unterstützten diese Forderung und setzten sich für eine gesetzliche Verankerung der Fachberatung im System der frühkindlichen Bildung ein (GEW 2018, S. 8). Seit dem 1. Juli 2021 ist durch die Neuregelung im KitaG die Fachberatung gesetzlich verankert und im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) geregelt (BMFSFJ 2021, S. 45).

14.4.2. Hauptaufgaben der Kita-Fachberatung

Das Sozialgesetzbuch (SGB VIII) beschreibt die Fachberatung wie folgt: „Die Fachberatung ist ein Angebot an Träger und pädagogische Fachkräfte von Kindertagesstätten mit dem Ziel, sie bei der Bewältigung ihrer Aufgaben zu unterstützen. Auf diese Weise soll die Erreichung des übergeordneten Ziels, nämlich die Begleitung und Förderung von Kindern im Sinne von Bildung, Erziehung und Betreuung, sichergestellt werden“ (Deutsches Jugendinstitut 2021, S. 15).

Die Fachberatung unterstützt das Team der Kindertagesstätte Haus für Kinder in folgenden Bereichen:

- Organisations- und Personalentwicklung
- Qualifizierung und Weiterentwicklung pädagogischer Fachkräfte
- Konzeptionsentwicklung
- Qualitätssicherung und -entwicklung
- Vernetzung und Kooperation
- Unterstützung des Trägers in allen Fragen des Kita-Bereichs
- Bedarfsorientierte Umsetzung der Fachberatung innerhalb der Verbandsgemeinde Vallendar (Deutsches Jugendinstitut 2021, S. 20-24)

Zudem ist der/die Fachberater/-in Ansprechpartner/-in bei pädagogischen Grundsatzfragen und unterstützt die Stadt bei allen Fragen im Kita-Bereich. Durch den Einsatz der bedarfsorientierten Fachberatung fördert die Verbandsgemeinde Vallendar sowohl die alltagsintegrierte Bildung als auch die pädagogische Weiterentwicklung der Fachkräfte und unterstützt Veränderungsprozesse innerhalb der Kindertagesstätte (Deutsches Jugendinstitut 2021, S. 25-30).

15. Zusammenarbeit mit Eltern

Im Haus für Kinder wird die ganze Familie willkommen geheißen und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern gelebt. Ein wichtiges Fundament stellt dabei die gegenseitige Achtung und Wertschätzung dar. Geprägt von dieser Haltung und Begegnungskultur sowie einem kontinuierlichen Informations- und Erfahrungsaustausch wird die ganzheitliche Förderung und Begleitung des Kindes begünstigt. Das Wohl des Kindes bildet dabei das gemeinsame Zentrum unserer Erziehungspartnerschaft (Nentwig-Gesemann 2015, S. 44).

Gerne unterstützen wir die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit und geben ihnen Sicherheit und Anregungen. Wir möchten die Eltern am Alltag ihres Kindes in der Einrichtung teilhaben lassen

und geben ihnen durch verschiedene Möglichkeiten Einblick in das Tun ihres Kindes sowie in unsere Arbeit mit den Kindern (Schäfer 2019, S. 115).

15.1. Formen der Elternarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Einrichtung und Eltern stellt einen zentralen Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit dar. Eine gelingende Elternarbeit fördert nicht nur das Vertrauen und die Transparenz, sondern stärkt auch die Mitverantwortung und das gemeinsame Engagement für das Wohl der Kinder. Dabei zeigt sich Elternarbeit in vielfältigen Formen – von informativen Angeboten bis hin zu aktiver Mitgestaltung.

Die folgende Abbildung 13 veranschaulicht die bidirektionale Beziehung zwischen Einrichtung und Eltern. Sie unterteilt die Elternarbeit in zwei zentrale Bereiche: „Einblicke in unsere Arbeit“, die den Informationsfluss und die Transparenz seitens der Einrichtung darstellen, sowie „Elternmitarbeit“, die aktive Beteiligung und Mitwirkung der Eltern an verschiedenen Aktivitäten umfasst. Diese visuelle Darstellung macht deutlich, wie wichtig gegenseitige Kommunikation und Kooperation sind, um eine vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu gestalten.

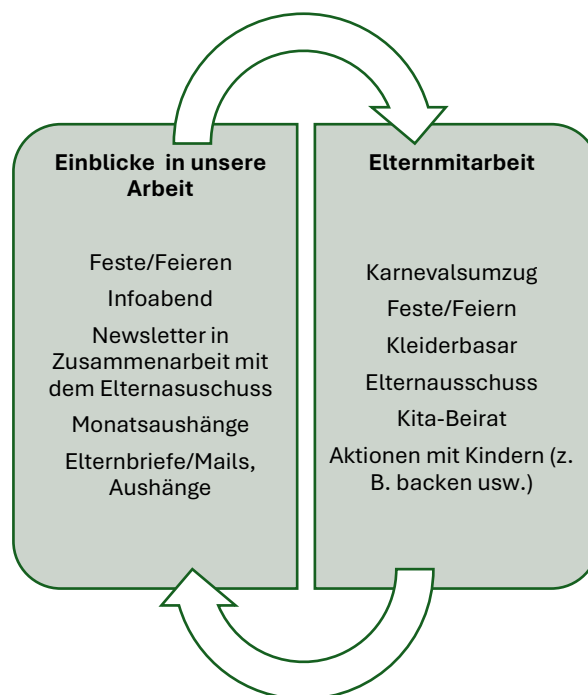


Abbildung 13: Kooperation im Haus für Kinder - Pädagogisches Team und Eltern

Quelle: Eigene Darstellung

15.1.1. Elternausschuss

Jährlich stellen sich Eltern der verschiedenen Bereiche für die Wahl des Elternausschusses auf und werden von anderen Eltern der Kindertagesstätte gewählt. Sie vertreten aktiv die Interessen der Eltern und Kinder und bilden einen wichtigen Partner im Austausch mit der Einrichtung. Sie werden an wichtigen Entscheidungen, die die Einrichtung betreffen, beteiligt. Zudem stellt der

Ausschuss ein wichtiges Bindeglied zwischen Elternvertretung und Einrichtung dar. Darüber hinaus wirken die Mitglieder maßgeblich an der Organisation und Durchführung verschiedener Angebote und Veranstaltungen mit (Textor 2020, S. 40).

15.1.2. Kita-Beirat

Das neue Kita-Gesetz vom Juli 2021 sieht für alle Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz die Einrichtung eines sogenannten Kita-Beirats nach § 7 des Landesgesetzes über die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (KitaG) vor (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2021, S. 15).

Der Kita-Beirat setzt sich aus Träger, Kita-Leitung, pädagogischen Fachkräften und Elternausschuss zusammen und tagt in der Regel einmal jährlich. Dabei werden grundlegende Angelegenheiten zu den strukturellen Rahmenbedingungen der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit der Einrichtung „Haus für Kinder“ gemeinsam besprochen.

Der Kita-Beirat stellt eine wertvolle Ergänzung des Kita-Alltags dar, da alle beteiligten Gruppen an der Gestaltung der Kita mitwirken können und gemeinschaftliche Entscheidungen getroffen werden. In den Beratungen stehen sowohl das Wohl des Kindes als auch die Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Kindertagesstätte im Mittelpunkt (Textor 2020, S. 42).

Alle Mitglieder des Kita-Beirats sind gleichwertig zu betrachten. Sie bringen unterschiedliche Sichtweisen, Erfahrungen und Kompetenzen in die Diskussionen ein. Diese verschiedenen Perspektiven sollen nicht in Konkurrenz zueinanderstehen, sondern im Sinne eines kooperativen Aushandlungsprozesses zu gemeinsamen Lösungen führen (Schäfer 2019, S. 118).

Das folgende Schaubild stellt die unterschiedlichen Kita-Beirats-Mitglieder sowie die inhaltlichen Aspekte dar, die sie in den Beirat einbringen:

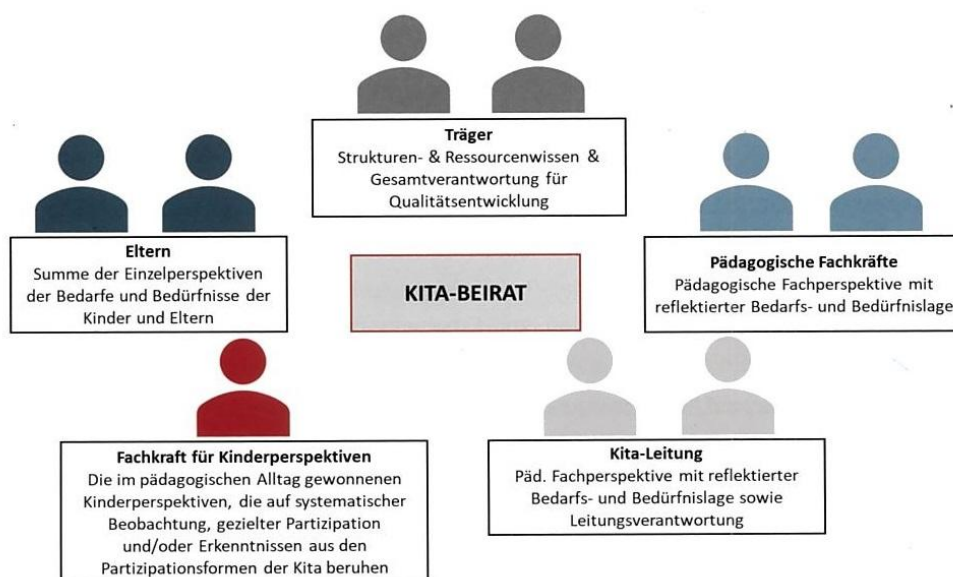


Abbildung 14: Wer bringt was in den Kita-Beirat ein?

Quelle: Handreichung Kita-Beirat von Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit Rheinland-Pfalz (IBEB), Hochschule Koblenz

15.1.3. Elternnachmittage/-abende

In unserer Einrichtung tragen die Elternarbeit und das Miteinander zu einem vertrauten und offenen Umgang miteinander bei. Um sich gegenseitig besser kennenzulernen und die Eltern aktiv mitwirken zu lassen, gibt es Elternabende. An diesen Abenden können beispielsweise Laternen für den St. Martins-Umzug gestaltet oder die Karnevalskostüme vorbereitet werden. Dabei ist ein lockeres Zusammensein in der Einrichtung möglich und willkommen. Eltern untereinander wie auch das pädagogische Team haben Spaß, lachen zusammen und lernen sich fernab des normalen Alltages kennen. Außerdem werden zu speziellen Themen wie z. B. Zahngesundheit Elternabende angeboten (Textor 2020, S. 39).

Jeder Bereich der Kindertagesstätte behält sich auch selbst vor, eigene Elternnachmittage anzubieten, bei denen die ganze Familie herzlich willkommen ist. Bei diesen bereichsspezifischen Elternnachmittagen werden zumeist Kaffee, Tee und Kuchen angeboten. Zudem besteht die Möglichkeit, Angebote in den einzelnen Räumen wahrzunehmen und den jeweiligen Bereich aktiv mit dem Kind zu erleben.

Jeden gemeinsamen Nachmittag und Abend sehen wir als Abwechslung zum Regelbetrieb und freuen uns über das Beisammensein.

15.1.4. Feste/Veranstaltungen

Das Kindergartenjahr wird bei uns durch zahlreiche Feste und Veranstaltungen ausgeschmückt. Nicht nur der Elternausschuss hilft hierbei bei der Ausgestaltung, sondern auch weitere motivierte Eltern unterstützen die Umsetzung und wirken aktiv mit. Die Feste pflegen den Gemeinschaftssinn, bilden einen Ort der Begegnung und tragen dazu bei, die Kindergartenzeit des Kindes unvergesslich zu machen (Hansen 2018, S. 77).

Etablierte Kindergartenfeste sind:

- St. Martins-Fest mit einem Laternenspaziergang und anschließender Einkehr auf dem Gelände der Kindertagesstätte
- Teilnahme als Einrichtung am Kinderkarnevalsumzug der Stadt Vallendar
- Kleiderbasar
- Besuch vom Nikolaus
- situationsorientierte Feste (z. B. Jubiläum der Einrichtung, Eröffnung neuer Bereiche)
- verschiedene Elternangebote im pädagogischen Alltag wie z. B. Backen
- Sommerfest.

15.2. Elterngespräche

Regelmäßige Elterngespräche sind für uns ein wesentlicher Bestandteil der Elternarbeit, welcher einen vertrauensvollen und ehrlichen Umgang miteinander beinhaltet. Diese sind wichtig, um den Kindern eine bestmögliche Entwicklung bieten zu können (Viernickel & Schwarz 2016, S. 66).

15.2.1. Anmeldegespräch

Der Übergang von zu Hause in die Kindertagesstätte ist ein wichtiger und spannender Lebensabschnitt mit vielen Veränderungen. Kinder und Eltern brauchen Zeit, um sich auf etwas Neues einzulassen sowie Beziehungen und das damit einhergehende Vertrauen aufzubauen. Der

erste Kontakt mit den Eltern und Kindern findet in Form eines Anmeldegesprächs statt. In diesem Rahmen ist ein Austausch über verschiedene Informationen zum Kind und zum Eingewöhnungsmodell sowie das erste Kennenlernen der Räumlichkeiten möglich.

15.2.2. Eingewöhnungsgespräch

Im Eingewöhnungsgespräch ist es wichtig, dass sich die Eltern und die Bezugsperson des Kindes näher kennenlernen. Bei dem Gespräch werden Informationen über die Kindertagesstätte und den jeweiligen Bereich ausgetauscht.

Nicht nur für die Kinder kann der Eintritt in die Kindertagesstätte ein einschneidendes Erlebnis sein. Möglicherweise haben die Eltern auch offene Fragen oder Ängste. Es ist nicht einfach für Eltern, sich von ihrem weinenden Kind zu trennen und auf die Arbeit zu fahren. Da können beispielsweise Fragen aufkommen wie: Wann hört er wohl auf zu weinen? Ob er auch genug isst? Hoffentlich bekommt er seinen Schnuller, wenn er sich nicht beruhigt!

Um dem Kind einen bestmöglichen Start in der neuen Umgebung zu schaffen, ist es uns eine Herzensangelegenheit, mit den Eltern als Erziehungspartnern alle wichtigen Einzelheiten einfühlsam und in Ruhe zu besprechen. Dabei können Fragen wie: Gibt es ein Kuscheltier/Decke/Tuch, das dem Kind Sicherheit gibt? Wie verläuft der Mittagsschlaf? Hat das Kind Allergien?

15.2.3. Feedbackgespräch

Mit dem Feedbackgespräch tauschen wir pädagogischen Fachkräfte und die Eltern uns nach sechs bis acht Wochen über den Verlauf der Eingewöhnung aus. Um den Eltern einen besseren Einblick in den Alltag ihres Kindes geben zu können, aber auch für unsere Dokumentation und Beobachtung, sind Videos, die das Kind in Spielsituationen oder herausfordernden Momenten zeigen, ein ergänzendes Medium.

Beim Feedbackgespräch werden die vergangenen Tage und Wochen gemeinsam reflektiert:

- Wie hat sich das Kind verhalten, wenn Mama oder Papa den Raum verlassen haben?
- Wie funktioniert das Mittagessen?
- Hat das Kind bereits soziale Kontakte aufgebaut?

Auch wir pädagogischen Fachkräfte erhalten Rückmeldungen. Um unsere Arbeit stetig zu verbessern, sind Fragen nach der Zufriedenheit der Betreuung sowie nach positiven und negativen Erfahrungen der Eltern von großer Wichtigkeit (Viernickel & Schwarz 2016, S. 69).

15.2.4. Tür- und Angelgespräch

Tür- und Angelgespräche finden täglich in der Bring- und Abholzeit statt und sind die Grundlage für den situativen Ansatz des pädagogischen Handelns. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten, Befindlichkeiten oder aktuelle Ereignisse mitzuteilen, die den Tag über für das Kind bedeutsam waren. Der Erfahrungsaustausch über das Erleben des Kindes im Alltag ist für uns ein fester Bestandteil der Elternarbeit (Nentwig-Gesemann 2015, S. 52).

Da wir offen und gruppenübergreifend mit den Kindern arbeiten, werden in der morgendlichen Bringzeit getroffene Absprachen mit den Eltern jeder pädagogischen Fachkraft weitergegeben. Tür- und Angelgespräche fördern die Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften.

Tagtäglich vertrauen uns die Eltern ihr größtes Hab und Gut an. Somit ist eine herzliche, vorurteilsfreie, vertrauensvolle und offene Haltung den Eltern gegenüber das A und O für uns als Kindertagesstätte Haus für Kinder Vallendar.

15.2.5. Entwicklungsgespräch

Einmal jährlich – in der Regel rund um den Geburtstag des Kindes – findet ein Entwicklungsgespräch zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern statt. Bei Bedarf kann dieser Austausch auch häufiger erfolgen. Ziel ist ein wertschätzender Dialog über die Entwicklung des Kindes, bei dem Fragen, Beobachtungen und Perspektiven gemeinsam reflektiert werden. Dabei ist es uns besonders wichtig, dass Eltern jederzeit wissen: Wir haben ein offenes Ohr für ihre Anliegen und begleiten sie partnerschaftlich.

Die Grundlage für das Gespräch bildet die pädagogische Dokumentation, die aus den alltäglichen Beobachtungen der Fachkraft hervorgeht. Diese dient als Einstieg und wird durch die Sichtweise der Eltern ergänzt. So entsteht ein ganzheitliches Bild der kindlichen Entwicklung. Die Lernprozesse des Kindes werden schriftlich und bildlich dokumentiert, um Fortschritte sichtbar zu machen und gemeinsam zu würdigen.

In Anlehnung an Kapitel 9.4 unserer Konzeption greifen wir den neuseeländischen Begriff „Te Whāriki“ erneut auf. Übersetzt bedeutet er „eine gewobene Matte“ und steht für das Curriculum der frühen Kindheit. Die Matte symbolisiert ein tragendes Netz, das das Kind hält, stärkt und ihm Sicherheit gibt – eine wesentliche Voraussetzung für gesunde Entwicklung und lebenslanges Lernen (Carr & Peters 2014, S. 23).

Jedes Kind webt sich seine individuelle Matte aus vier zentralen Entwicklungsaspekten:

- **Zugehörigkeit** – sich als Teil einer Gemeinschaft erleben
- **Wohlbefinden** – sich sicher und geborgen fühlen
- **Exploration** – neugierig entdecken und forschen
- **Partizipation** – aktiv mitgestalten und mitentscheiden

Diese Aspekte fließen in unsere pädagogische Haltung ein und bilden den Rahmen für eine ressourcenorientierte, dialogische Entwicklungsbegleitung.

16. Beschwerdemanagement

„Hinter jeder Beschwerde steckt ein unerfülltes Bedürfnis.“

– Evangelisch-Lutherisches Kindertagesstättenwerk Lübeck gGmbH (2015).

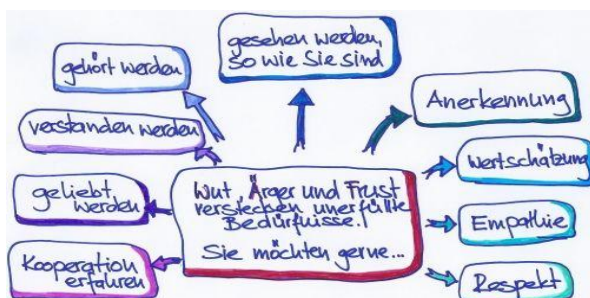


Abbildung 15: Gewaltfreie Kommunikation – Eine Sprache des Lebens. 10. Auflage.

Quelle: Marshall B. Rosenberg 2016, S. 50.

Das Wort „Beschwerde“ wird zunächst oftmals negativ assoziiert. Daraus resultiert häufig eine abwehrende Haltung. Für uns stellt dieser Begriff jedoch die unerfüllten Bedürfnisse dar, denen wir uns gerne widmen und die wir in unserer täglichen Arbeit aufgreifen (Viernickel & Schwarz 2016, S. 72).

Beschwerden sind nicht immer ein großer Aufschrei, sondern zeigen sich bereits in kleinen Alltagssituationen, etwa beim Streit um einen Gegenstand oder beim weinenden Kind, das allein nicht in die Schnürschuhe kommt. Sie signalisieren, dass eine Situation oder Gegebenheit verändert werden muss, damit sie auflösbar ist und das Bedürfnis erfüllt werden kann (König 2018, S. 54).

Beschwerden sowie die damit verbundenen Bedürfnisse können nicht nur von Kindern, sondern auch von Eltern sowie Mitarbeitenden unserer Kindertagesstätte geäußert werden. Sie zeigen sich in Form von Kritik, Verbesserungsvorschlägen, Anregungen oder Anfragen. Dies kann zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft, zwischen Kind – Eltern – Fachkraft, zwischen Eltern und Einrichtung, innerhalb des Teams oder auch mit dem Träger und dem Elternausschuss erfolgen.

Wir als Team der Kindertagesstätte Haus für Kinder Vallendar stehen stets bereit, um auf dem schnellsten und direktesten Weg individuellen Bedürfnissen nachzugehen. Nicht erfüllte Bedürfnisse können zu Konflikten und Unmut führen. Durch verschiedene Beschwerdemöglichkeiten möchten wir jedem die Wichtigkeit und Ernsthaftigkeit der eigenen Anliegen vermitteln und begegnen allen Beteiligten mit Wertschätzung und Offenheit (Nentwig-Gesemann 2015, S. 61).

16.1. Beschwerdemanagement für Kinder

Die Beschwerden, Proteste und Bedürfnisse der Kinder können sich in vielseitigen Formen äußern. Rückzug, Weinen, Schreien bis hin zu aggressivem Verhalten sind nur einige Beispiele für verbale und nonverbale Ausdrucksweisen (Schäfer 2019, S. 130).

Uns ist es wichtig, dem Kind in solchen Situationen auf Augenhöhe zu begegnen und zu signalisieren, dass wir offen für seine Belange und Wünsche sind – auch gegenüber Protesten. Durch gezieltes Ansprechen zeigen wir dem Kind, dass wir es sehen, sein Anliegen ernst nehmen und gemeinsam nach Lösungen suchen. Dabei können Kompromisse aller Beteiligten notwendig sein. Häufig nehmen wir dabei eine moderierende Rolle ein.

Wir hören dem Kind zu, setzen uns aktiv mit der Beschwerde auseinander, bestärken und unterstützen es und helfen beim Konkretisieren der Bedürfnisse. Eine lösungsorientierte Herangehensweise und das gemeinsame Erarbeiten von Handlungsmöglichkeiten helfen dem Kind, Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung aufzubauen.

Das Aushandeln einer Lösung ist jedoch nicht immer der wichtigste Aspekt einer Beschwerde. Viel entscheidender sind die kompetente Unterstützung, die Wahrnehmung der Bedürfnisse und das Vermitteln von Interesse an der eigenen Person (Betz 2015, S. 88).

16.2. Beschwerdemanagement für Eltern

Manche Kinder trauen sich nicht, ihre Beschwerden direkt an die pädagogischen Fachkräfte heranzutragen. In solchen Fällen übernehmen Eltern eine wichtige Rolle als Sprachrohr. Im Sinne der Erziehungspartnerschaft wird die Beschwerde gemeinsam konkretisiert, sodass mit allen Akteuren (Kind – Eltern – Fachkraft) eine zufriedenstellende Lösung erarbeitet werden kann (Viernickel & Schwarz 2016, S. 75).

Beschwerden, die nicht unmittelbar das Kind betreffen, sondern etwa auf strukturelle oder organisatorische Gegebenheiten abzielen, nehmen wir ebenso ernst und begegnen ihnen offen. Hierbei verstehen wir uns als Vermittler und verlässlicher Partner. Beschwerden, die nicht sofort gelöst werden können, werden dokumentiert und in einem geeigneten Rahmen erneut aufgegriffen.

Wir nehmen uns Zeit für die Anliegen und arbeiten lösungsorientiert, um zufriedenstellende Ergebnisse zu erzielen. Darüber hinaus besprechen wir Beschwerden und Lösungen zu einem späteren Zeitpunkt erneut, um ihre Wirksamkeit gemeinsam zu reflektieren (Nentwig-Gesemann 2015, S. 63).

16.3. Beschwerden des pädagogischen Teams

In einem großen Team wie im Haus für Kinder Vallendar treffen viele pädagogische Fachkräfte mit eigenen Bedürfnissen und Sichtweisen aufeinander. Deshalb pflegen wir eine von Aufrichtigkeit geprägte Kommunikationskultur, die Mitarbeitende ermutigt, ihre Belange offen mitzuteilen (Textor 2020, S. 58).

Beschwerden der Teammitglieder werden wie die von Eltern und Kindern ernst genommen. Sie haben im Rahmen der wöchentlichen Bereichsleitersitzungen und des monatlichen Gesamtteams die Möglichkeit, Kritik einzubringen. Darüber hinaus können Beschwerden in individuell ausgewählten Situationen aufgegriffen und vertraulich behandelt werden.

Ein respektvoller und lösungsorientierter Umgang mit Beschwerden innerhalb des Teams trägt nicht nur zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei, sondern auch zur nachhaltigen Sicherung der pädagogischen Qualität der Einrichtung (König 2018, S. 57).

17. Haus für Kinder als Ausbildungs- und Weiterbildungsort

Die Einrichtung ist nicht nur ein Ort der Bildung und Förderung für Kinder, sondern zugleich ein Lern- und Erfahrungsraum für Erwachsene. Interessierte Personen haben die Möglichkeit, im Rahmen von Praktika erste Einblicke in die pädagogische Arbeit zu gewinnen. Darüber hinaus werden angehende pädagogische Fachkräfte bei ihrer Ausbildung begleitet und unterstützt. Auch für bereits tätige Fachkräfte bietet die Einrichtung vielfältige Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung und Qualifizierung.

17.1. Weiterbildungen

Die Arbeit im pädagogischen Bereich ist von Dynamik geprägt und erfordert eine stetige Auseinandersetzung mit bestehenden und neuen Erkenntnissen in Theorie und Praxis. Rahmenbedingungen, Methoden und Anforderungen unterliegen Veränderungen und bedürfen einer professionellen Hinterfragung und Anpassung. Als Mitarbeiter/-in der Einrichtung erhält

man über die eigene Ausbildung hinaus weitere Möglichkeiten für professionelle Weiterbildungen, um den Anforderungen gerecht zu werden, sich persönlich weiterzuentwickeln und neue Anreize zu erhalten. Dafür werden Konzeptionstage organisiert und Teilnahmen an Fortbildungen ermöglicht. Jegliche Weiterbildung wird als Bereicherung für das interdisziplinäre Team gesehen und als Gewinn für die Einrichtung. Zudem bieten sogenannte Kooperationsverträge zwischen Trägern (vertreten durch das Haus für Kinder) und beispielsweise einer Hochschule den pädagogischen Fachkräften diverse Möglichkeiten für die individuelle Professionalisierung (Dreyer 2009, S. 45).

17.1.1. Konzeptionstage

Im Haus für Kinder finden jährlich mehrere Konzeptionstage statt, die zur Weiterentwicklung der pädagogischen Inhalte und zur Verschriftlichung der Konzeption dienen. Alle pädagogischen Fachkräfte sind verpflichtet, an diesen Veranstaltungen teilzunehmen. Darüber hinaus erhalten die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig Unterweisungen im Rahmen eines Erste-Hilfe-Kurses.

17.1.2. Fortbildungen

Zusätzlich zu den Konzeptionstagen haben alle Mitarbeitenden die Möglichkeit, an sogenannten Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen, wie beispielsweise der Qualifizierung zur Krippenfachkraft oder Hortfachkraft sowie zum Sprachexperten. Diese werden von Seiten des Trägers unterstützt und gefördert. Je nach Interesse der pädagogischen Fachkräfte werden eintägige Seminare oder Fortbildungen angeboten und wahrgenommen. Solche Fortbildungsangebote sind entscheidend für die kontinuierliche Professionalisierung und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung (Tippelt 2018, S. 112).

17.2. Die Kindertagesstätte als Ausbildungsort

Unsere Einrichtung ist Ausbildungsstätte für Praktikanten und Praktikantinnen aus verschiedenen Schulformen. Praktika können beispielsweise als Schulpraktika zur Orientierung stattfinden oder sind Inhalte zur praktischen Qualifizierung im Rahmen der Ausbildung für pädagogische Fachkräfte. Die Ausbildung erfolgt durch anerkanntes und qualifiziertes Personal. Ein interner Leitfaden und spezifische Ausbildungsrichtlinien bieten hierfür die Grundlage. Ausbildungsdauer und Status richten sich nach der jeweiligen Schulform und der entsprechenden Ausbildungsverordnung. Wir unterstützen sehr gerne jeden, der an einer Mitarbeit im Haus für Kinder interessiert ist.

17.2.1. Berufspraktikum / Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)

Jährlich besteht die Möglichkeit, im Rahmen der Ausbildung zum/r Erzieher/-in das Anerkennungsjahr in der Einrichtung zu absolvieren. Das Haus für Kinder integriert die Praktikanten und Praktikantinnen und hilft ihnen bei der Vorbereitung auf ihren Beruf als Erzieher/-in. Weiterhin nehmen wir auch Sozialassistenten/-innen entsprechend der Ausbildungsverordnung auf. Überdies sind in unserer Einrichtung Jahrespraktikanten/-innen, die im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres Erfahrungen in einer Kindertagesstätte sammeln möchten, herzlich willkommen. Sie ergänzen das Team unserer Kindertagesstätte und leisten einen positiven Beitrag für unsere pädagogische Arbeit.

17.2.2. Orientierungspraktika / Boysday

Das Haus für Kinder ist ein Bildungsort und offen für junge Menschen, die den Beruf einer pädagogischen Fachkraft kennenlernen möchten. Mit der Teilnahme am jährlichen Boysday möchten wir insbesondere junge Männer an den Beruf heranzuführen und sie bei der Berufsorientierung unterstützen.

18. Öffentlichkeitsarbeit

Unsere Öffentlichkeitsarbeit wird vom Team unserer Kindertagesstätte, dem Elternausschuss sowie dem Träger organisiert und begleitet. Hierzu gehören die Pflege der Homepage, der regelmäßige Kontakt zur Presse sowie das positive Auftreten außerhalb unserer Kindertagesstätte.

Bei gemeinsamen Ausflügen in die Umgebung der Kindertagesstätte lernen unsere Kinder ihre Heimat kennen. Sie sammeln Erfahrungen im Straßenverkehr, lernen Geschäfte sowie umliegende Spielplätze kennen und erkunden den angrenzenden Wald mit seinem unendlichen Explorationspotential.

Entsprechend dem Jahresrhythmus werden verschiedene Feste und Feiern organisiert. Diese können sowohl intern als auch extern stattfinden und dienen dem gegenseitigen Kennenlernen, dem Pflegen von Kontakten, der Implementierung von Ritualen sowie der Präsentation der Kindertagesstätte nach außen (Deutsches Jugendinstitut 2021, S. 45).

18.1. Kooperationen

Die Kindertagesstätte Haus für Kinder ist ein Teil des Gemeinwesens in unserer städtischen Gemeinschaft. Wir sehen die Entwicklung der Kinder unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit. Deshalb sind wir auf die Zusammenarbeit mit Institutionen und Gremien angewiesen.

Diese Kooperation praktizieren wir mit den hier genannten Einrichtungen unter folgenden Gesichtspunkten:

- Im Rahmen der Fachlichkeit: z. B. Sprachheilförderung, Gesundheitsamt, Frühförderung
- Im Rahmen der Projekte: z. B. Feuerwehr, Polizei, Zahnarzt
- Im Rahmen der Nachfolgeeinrichtungen: z. B. Grundschulen
- Im Rahmen des solidarischen Handelns: z. B. durch Arbeitskreise der Leiter/-innen und pädagogischen Fachkräfte, Betreuung von Kindern während der Schließzeiten der anderen Kindertagesstätten in Vallendar
- Im Rahmen der Ausbildung von Praktikanten/-innen: z. B. in Fachschulen
- Im Rahmen der Finanzierung: z. B. durch Kommune, Kreis und Land

Durch den Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit wird die pädagogische Arbeit reflektiert und dadurch ein größeres Handlungsfeld geschaffen. Eine gute pädagogische Arbeit ist nicht leistbar ohne eine enge Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, aber auch nicht ohne gegenseitige Unterstützung, Beratung, Anregung und Hilfestellung (Grunwald 2016, S. 78).

18.2. Vernetzung mit anderen Institutionen

Die Vernetzung mit anderen Institutionen trägt zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit bei. Sie ermöglicht den Austausch von Erfahrungen, die fachliche Beratung, die Organisation gemeinsamer Projekte und eine kontinuierliche Verbesserung der Betreuungsangebote. Kooperationen stärken sowohl die Institution als auch das Gemeinwesen insgesamt.

Durch die regelmäßige Zusammenarbeit mit externen Fachkräften, Ämtern, Schulen, Vereinen und weiteren Bildungsakteuren wird die Kindertagesstätte in ein regionales Netzwerk eingebunden. So können Ressourcen geteilt, Probleme gemeinsam gelöst und Projekte nachhaltig umgesetzt werden (Hoppmann 2019, S. 112).



Abbildung 16: Vernetzung der Kindertagesstätte Haus für Kinder

Quelle: Eigene Darstellung

19. Schlusswort

Mit dieser Konzeption möchten wir Ihnen einen umfassenden Einblick in die pädagogische Arbeit unserer Kindertagesstätte Haus für Kinder Vallendar geben. Sie zeigt, wie wir Kinder in ihrer Entwicklung begleiten, individuell fördern und in ihrer Einzigartigkeit wertschätzen. Unsere Arbeit basiert auf einer offenen und respektvollen Teamkultur, einer vertrauensvollen Zusammenarbeit

mit Familien, einer engen Vernetzung mit Fachberatungen und Institutionen sowie auf der kontinuierlichen Weiterentwicklung unserer pädagogischen Fachkräfte.

Alle Bereiche – von den Funktionsräumen über die Bildungsangebote bis hin zur Eingewöhnung, dem Beschwerdemanagement und der Öffentlichkeitsarbeit – sind darauf ausgerichtet, die Bedürfnisse der Kinder ernst zu nehmen, ihre Selbstständigkeit zu stärken und ihnen eine sichere sowie anregende Umgebung zu bieten. Durch die Verbindung von klaren Strukturen, individueller Förderung, regelmäßiger Reflexion und der aktiven Einbindung von Familien, Praktikant*innen und externen Partnern gelingt es uns, Bildung, Erziehung und Betreuung nachhaltig und lebendig zu gestalten.

Unsere Konzeption verstehen wir nicht als starres Dokument, sondern als lebendiges Instrument, das täglich durch das pädagogische Handeln unserer Fachkräfte mit Leben gefüllt wird. Reflexion, kollegialer Austausch, kreative Gestaltung von Lernumgebungen und der kontinuierliche Dialog mit Familien sind dabei zentrale Bestandteile unserer Arbeit.

Ein oft zitiertes Sprichwort aus China bringt unseren pädagogischen Auftrag auf den Punkt: „Es gibt zwei Dinge, die wir unseren Kindern mitgeben sollten: das eine sind Flügel, das andere sind Wurzeln.“ Dieses Zitat begleitet uns als Leitgedanke unserer pädagogischen Haltung. Wir möchten den Kindern die Sicherheit und Verwurzelung bieten, die sie für eine gesunde Entwicklung brauchen – und zugleich ihre Neugier, Selbstständigkeit und Begeisterung für Neues fördern.

Die nachfolgende Abbildung visualisiert diesen Leitgedanken und steht symbolisch für unsere Haltung: Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten, ihnen Halt zu geben – und sie zugleich mutig in die Welt hinausziehen zu lassen.



Abbildung 17: Begleiten, stärken, loslassen – unser pädagogisches Leitbild

Quelle: Eigene Darstellung (KI generiert mit Co-Pilot)

Literaturverzeichnis

Ahnert, L. (2010) *Woran Kinder wachsen. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: C. H. Beck.

Ahnert, L. (2017) *Woran Kinder wachsen. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: C.H. Beck.

Andresen, S. (2016) *Partizipation in der Kindheitspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

Auernheimer, G. (2014) *Interkulturelle Pädagogik. Grundlagen, Konzepte und Praxisfelder*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.

BAG-BEK e.V. (2010) *Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit*. Berlin: BAG-BEK.

Bertelsmann Stiftung (2019) *Frühe Bildung und Naturerfahrung. Chancen für Kindertagesstätten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, T. (2015) *Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen und Praxis*. Freiburg: Herder.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021) *Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII). Kommentar und Grundlagen*. Berlin: BMFSFJ.

BMFSFJ (2021) *KitaG Rheinland-Pfalz – Neuregelung Kita-Zukunftsgesetz*. Mainz: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. London: Hogarth Press.

Bowlby, J. (2018) *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. 11. Aufl. München: Reinhardt.

Carr, M. & Peters, S. (2014) *Te Whāriki and the Early Childhood Curriculum*. Wellington: NZCER Press.

Cloos, P. & Demmer-Dieckmann, I. (2018) *Situationsorientierter Ansatz in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen und Praxis*. Freiburg: Herder.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2021) *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Deutsches Jugendinstitut (2021) *Qualität in Kindertagesstätten: Konzepte, Standards und Praxisbeispiele*. München: DJI Verlag.

dbl – Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (2010) *Alltagsintegrierte Sprachförderung*. Köln.

Dreyer, R. (2009) *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Franz, M. (2017) *Heute wieder nur gespielt – und dabei viel gelernt! Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen*. München: Don Bosco Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2019) *Resilienz und Resilienzförderung in der Kita*. Freiburg: Herder.

Fthenakis, W. (2003) *Elementarpädagogik nach dem Situationsansatz*. Weinheim: Beltz.

Fthenakis, W. (2010) *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.

Gäng, M. (2014) *Das offene Konzept in Kindertagesstätten. Praxisbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Freiburg: Herder.

Gasteiger-Klicpera, B. (2012) *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Kindesalter*. München: Reinhardt.

Grunwald, A. (2016) *Kooperation und Vernetzung in der frühkindlichen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haas, K. (2012) *Neurodidaktik: Lernen und Gehirn*. München: Reinhardt.

Hengartner, M. (2010) *Kindliche Entwicklung und Autonomiephase*. München: Reinhardt.

Hoppmann, S. (2019) *Netzwerke in der frühkindlichen Bildung*. Berlin: Springer VS.

Hüther, G. (2012) *Wider die Trägheit des Denkens: Neurobiologische Grundlagen für Lernen und Bildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hüther, G. (2016) *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum*. München: Beltz.

Kasten, W. (2011) *Pädagogische Grundprinzipien in der Kita*. Wiesbaden: VS Verlag.

König, A. (2018) *Beschwerdemanagement in der Kita. Kinderrechte im Alltag umsetzen*. München: Ernst Reinhardt.

Korczak, J. (1929) *Wie man Kinder liebt*. Warschau: Nasza Księgarnia.

Korczak, J. (1929) *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Warschau: Verlag der Kinderfreunde.

Laewen, H.-J. (2010) *Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen.

Laewen, H.-J. (2019) *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári-Heller, É. (2011) *Einführung und Eingewöhnung in Krippe und Kindergarten. Das Berliner Eingewöhnungsmodell*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Leu, K. & Flämig, R. (2007) *Learning Stories: Ein praxisnaher Ansatz zur Bildungsdokumentation im Kindergarten*. München: Reinhardt.

Lochner, B. (2017) *Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Metzinger, H. (2011) *Frühkindliche Bildung und Lerndispositionen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2020) *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*. Mainz: Ministerium für Bildung RLP.

Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2021) *Kita-Gesetz Rheinland-Pfalz. Kommentar und Umsetzungshilfe*. Mainz: MB.

Ministry of Education New Zealand (1996) *Te Whāriki: Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.

Ministry of Education New Zealand (2017) *Te Whāriki Early Childhood Curriculum*. Wellington: Ministry of Education.

Montessori, M. (1912) *Die Entdeckung des Kindes*. Stuttgart: Ernst Klett.

Montessori, Maria (2004) *Kinder sind anders*. Freiburg: Herder.

Nentwig-Gesemann, I. (2010) *Pädagogische Ansätze im Überblick: Situativ, situationsorientiert, funktionsorientiert*. In: Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nentwig-Gesemann, I. (2015) *Ko-Konstruktion in der frühen Kindheit. Interaktionsprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Pfad, A. (2013) *Didaktik von Ritualen und Alltagsroutinen*. In: Neuß, N. (Hrsg.) *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten*. Berlin: Cornelsen.

Prenzel, A. (2019) *Inklusive Bildung in der frühen Kindheit. Pädagogische Grundlagen und Praxis*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Regel, G. & Ahrens, S. (2016) *Offene Arbeit in der Kita: Ein Praxisbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rosenberg, M.B. (2016) *Gewaltfreie Kommunikation – Eine Sprache des Lebens*. 10. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.

Saint-Exupéry, A. de (1943) *Der kleine Prinz*. Paris: Reynal & Hitchcock.

Saint-Exupéry, A. de (2006) *Der kleine Prinz*. 63. Aufl. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag

Schäfer, G. (2011) *Die Bildung des Kindes*. Weinheim: Beltz.

Schäfer, G. (2019) *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen und Praxis*. Freiburg: Herder.

Schröder, L. (2011) *Mitbestimmung in der Kita*. Opladen: Barbara Budrich.

Schopenhauer, A. (1851) *Parerga und Paralipomena*. Frankfurt am Main: Verlag von Johann David Sauerländer.

Seiffge-Krenke, I. (2010) *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Spitta, H. (2012) *Rituale im Kindergarten: Praxisleitfaden für Erzieherinnen und Erzieher*. München: Reinhardt.

Stadt Frankfurt am Main (2021) *Leitfaden Kita-Qualität: Standards und Umsetzung*. Frankfurt: Amt für Kinder, Jugend und Familie.

Städtetag Rheinland-Pfalz (2020) *Bildungsempfehlungen für Kindertagesstätten*. Mainz: Städtetag RLP.

Stiftung Lesen (2018) *Leseförderung in der frühen Kindheit*. Mainz: Stiftung Lesen.

Thompson, R. (2008) *Early Attachment and Later Development*. London: Sage.

Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2014) *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNICEF (1989) *UN-Kinderrechtskonvention*. Genf: UNICEF.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (2012) *Die Entwicklung höherer psychischer Funktionen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Weinert, F.E. (2011) *Allgemeine Pädagogik: Eine Einführung*. 2. Aufl. München: Reinhardt.

Wild, E. & Zimmer, R. (2016) *Bildungsdokumentation in der Kita*. Wiesbaden: Springer VS.

Wocken, H. (2010) *Situationsorientierte Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zentralinstitut für Erziehung und Bildung (2018) *Qualitätsstandards in der frühkindlichen Bildung*. Berlin: ZIEB.

Ziegler, H. (2014) *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.

Zimmer, R. (2015) *Partizipation in der Kita: Konzepte und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Zinnecker, J. (2010) *Sozialisation und Erziehung im Kindesalter*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Internetquellen

Braukhane, K. & Knobloch, J. (2011). *Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*. Kita-Fachtexte. Online verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de> [Zugriff am: 30.09.2025].

Cantzler, M. (2022). *Eingewöhnung in der Peer – Das Tübinger Modell*. HDF Braunschweig. Online verfügbar unter: <https://www.hdf-braunschweig.de> [Zugriff am: 30.09.2025].

Fink, H. (2022). *Die Eingewöhnung in der Peer – Das Tübinger Modell*. Kita-Fachtexte. Online verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/220327_KitaFachtexte_Fink_02.pdf [Zugriff am: 30.09.2025].

Frisch, S. & Schulz, T. (2018) *Bildungs- und Lerngeschichten*. Kita-Fachtexte. Online verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Frisch_Schulz_2018-Bildungs-undLerngeschichten.pdf [Zugriff am: 30.09.2025].

Kruse, M. (2023) *Wie Kinder durch Rituale im Kita-Alltag Selbstkompetenz entwickeln*. Kindergartenpädagogik.de. Online verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de> [Zugriff am: 19.10.2025].

Kita RLP (o. J.) *Handreichung Kita-Beirat*. Online verfügbar unter: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/KiTa_in_RLP/Bildungs-_und_Erziehungsthemen/Demokratiepaedagogik/KiTa-Beirat/Dokumente/Handreichung_Kita-Beirat_final_20220217.pdf [Zugriff am: 30.09.2025].

Evangelisch-Lutherisches Kindertagesstättenwerk Lübeck gGmbH (2015) *Beschwerdeverfahren für Kita-Kinder entwickeln*. Lübeck: Kitawerk. Online verfügbar unter: <https://www.duvk.de/materialien/infothek/beschwerdeverfahren-fur-kita-kinder-entwickeln> [Zugriff am: 30.09.2025].

Eudenbach, W. (o. J.) *Die Kunst richtig miteinander zu kommunizieren*. aphorismen.de. Online verfügbar unter: <https://www.aphorismen.de/zitat/47065> [Zugriff am: 30.09.2025].

Schieche, M., Rupprecht, S. & Papoušek, M. (2010) *Schlafen in der Kinderkrippe*, Kita-Fachtexte, pp. 22–25. Online verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/texte->

[finden/detail/data/schlafen-in-der-kinderkrippe-paedagogische-herausforderungen-einer-alltagssituation/](#) [Zugriff am: 30.09.2025].

Kleemiß, H. (2011) *Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*, Kita-Fachtexte, pp. 12–22. Online verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_kleemissII_rhythmus_2011.pdf [Zugriff am: 30.09.2025].

Winner, A. (2015). *Das Münchener Eingewöhnungsmodell – Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätte*. Kita-Fachtexte. Online verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/> [Zugriff am: 30.09.2025].