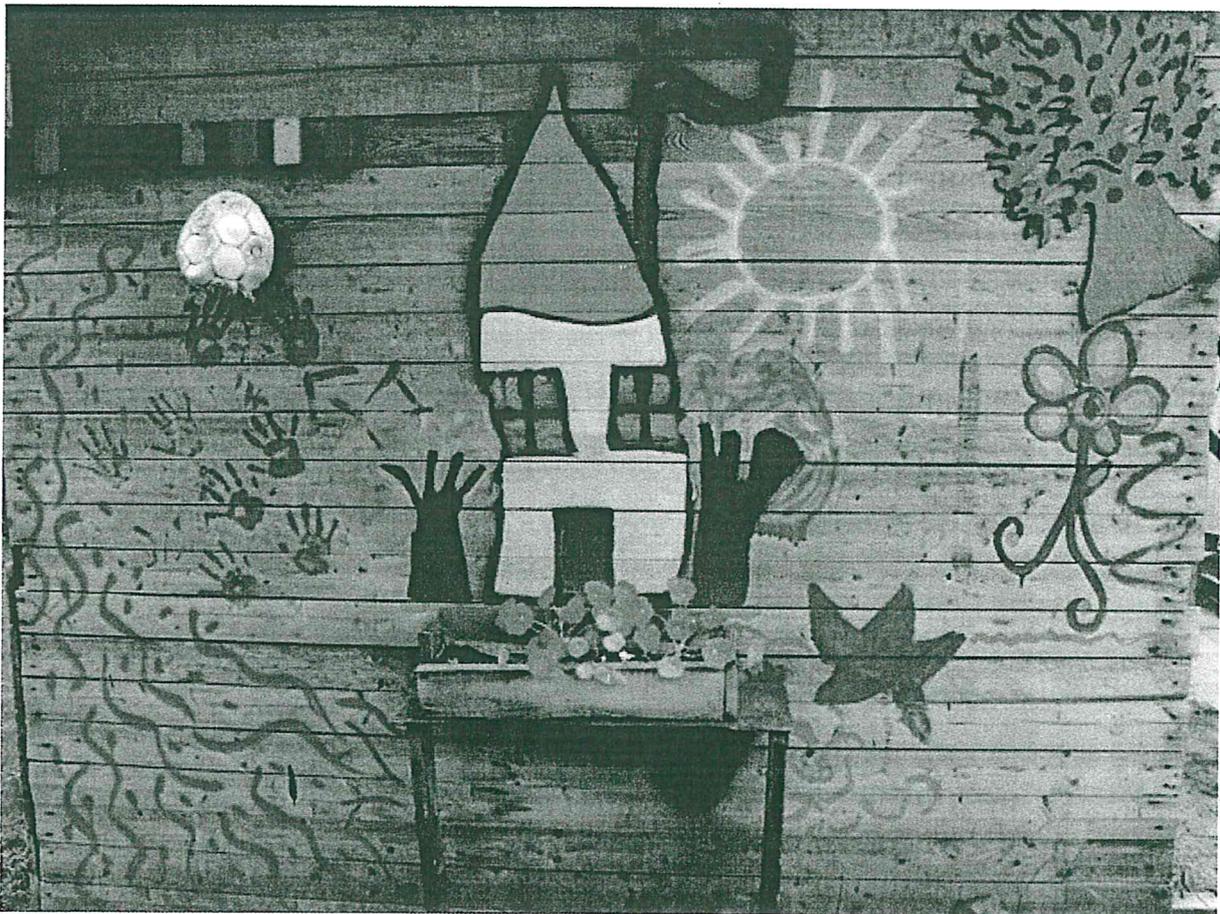


Anlage 1



Elterninitiative Spielhaus e.V.
Spielhaus Kunterbunt
Essener Str. 87b
22419 Hamburg
Betriebsnummer 15329617

Konzept und Leitfaden des Spielhaus Kunterbunt



Inhalt

Das Spielhaus wird zur Kita	3
1. Spielhaus Kunterbunt: Eine Elterninitiative stellt sich vor	4
2. Elternarbeit	4
3. Pädagogisches Leitbild	5
3.1. Bild vom Kind	5
3.2. Kind und Erzieher	5
4. Unsere Erziehungsziele und ihre Umsetzung	6
4.1. Unsere pädagogische Zielsetzung	6
4.2. Soziale Kompetenz	6
4.3. Vermittlung von Werten und Normen	7
4.4. Selbständigkeit	9
4.5. Partizipation	10
4.6. Bewegung	11
4.7. Das kindliche Spiel	11
5. Bildung in der Kita	13
5.1. Vor-schulische Erziehung	13
5.2. Lernen mit Spaß	15
5.3. Natur- und Gartenpädagogik	17
5.4. Sprache und Kommunikation	18
5.5. Deutsch als Fremdsprache	21
6. Körper und Ernährung	21
7. Die Reise	22
8. Die neue Kita. Wie wir sie uns vorstellen	22
8.1. Kitastruktur	22
8.2. Betreuungszeiten	22
8.3. Essen	22
9. Schlusswort Konzeption	22

Das Spielhaus wird zur Kita. Ein Wort vorweg.

Als eine Institution zur Betreuung von Kindern im Kindergartenalter ist das Spielhaus nicht neu, sondern es gibt uns schon länger. Allerdings gehörten wir bislang in die Landschaft der Hamburger Betreuungseinrichtungen, und unser Standort war der Bauspielplatz Essener Straße (vgl. Abschnitt 1).

Mit seinem Umzug nach Norderstedt wird das Spielhaus zur Kita. Damit stehen wir vor neuen Herausforderungen. Bislang haben wir mit einer einzigen Familiengruppe gearbeitet. In der neuen Kita werden eine Elementar-, eine Familien- und eine Krippengruppe oder eine Elementar- und zwei Familiengruppen entstehen. Die Betreuungszeiten werden ausgeweitet: Aus einem Vormittagsangebot wird ein Ganztagesangebot. Das bedeutet unter anderem, dass wir künftig ein Mittagessen anbieten werden und die Möglichkeit zum Mittagsschlaf. Ein Gebäude wird auszugestaltet sein, dessen Planung noch in den Anfängen steht, dazu auch ein Außengelände. Denn natürlich wünschen wir uns eine große Spielfläche für draußen und einen Garten.

Das vorliegende Konzept ist entstanden in einer Zeit der Veränderungen. Große Teile der Planung unserer neuen Kita hängen ab von den räumlichen Gegebenheiten, die wir vorfinden werden: Werden es die räumlichen Gegebenheiten zulassen, dass wir Kinder mit besonderen motorischen Einschränkungen aufnehmen? Auch die Suche nach pädagogischem Personal steht erst in den Anfängen, denn bislang haben wir vorwiegend mit Honorarkräften gearbeitet. Noch können wir den tatsächlichen Bedarf an Fachkräften allerdings gar nicht einschätzen. Und dann sind wir eine Elterninitiative, was bedeutet, dass auch die Elternschaft der zukünftigen Kita in bestimmten Bereichen Einfluss nehmen wird auf die praktische Ausgestaltung des Kita-Alltags.

Ein unter solchen Umständen entstehendes Konzept kann natürlich nur ein Konzept des Wandels sein. In der vorliegenden Darstellung beginnen wir mit dem Bekannten, nämlich mit der Vorstellung unserer Elterninitiative und mit unseren pädagogischen Zielsetzungen und deren Umsetzung. Hier können wir – und das sind in der vorliegenden Konzeptfassung die Mitglieder des derzeitigen Spielhaus-Teams, das sich aktuell zusammensetzt aus einer Erzieherin und fünf Honorarkräften – auf langjährige Erfahrungen aus unserer Arbeit auf dem Gelände des Bauspielplatzes Essener Straße zurückgreifen. Wir werden also zunächst einen Eindruck vermitteln von den Grundsätzen und Schwerpunkten unserer bisherigen Arbeit am alten Standort. In dem Abschnitt „Die neue Kita. Wie wir sie uns vorstellen“ nennen wir Eckdaten hinsichtlich unserer künftigen Arbeit am neuen Standort. Die Grundzüge unserer Konzeption stehen – Aber vieles wird sich erst in der Praxis entwickeln.

1. Spielhaus Kunterbunt: Eine Elterninitiative stellt sich vor

Die Elterninitiative „Spielhaus Essener Straße“ e.V. wurde 1991 von engagierten Eltern ins Leben gerufen, die ihre Kinder stundenweise, in der zu dieser Zeit noch offenen und kostenfreien Einrichtung der Stadt Hamburg, betreuen ließen. Zielsetzung des Vereins war damals die Förderung und Unterstützung der Arbeit des Spielhauses (z.B. die Organisation von Veranstaltungen, wie Flohmärkte, Osterfeuer, Sommerfeste, usw.), die von zwei hauptamtlichen Erziehern und zusätzlichen Honorarkräften geleistet wurde. Nach Kürzungen von öffentlichen Geldern und der drohenden Schließung des Spielhauses, haben sich auf Wunsch der Eltern, der Verein und das zuständige Bezirksamt zu einer Kooperation entschieden, die von 1998 – 2017 die erfolgreiche Betreuung von 3 – 6 jährigen Kindern weiterhin sicherte. In dieser Zeit bekam der Verein auch einen neuen Namen, nämlich das „Spielhaus Kunterbunt“. Die Eltern leisteten einen geringen finanziellen Beitrag und konnten ihre Kinder so nach wie vor betreuen lassen.

Aufgrund der Aufkündigung des Kooperationsvertrages im Januar 2017, entschieden sich der Vorstand und die Mitarbeiter des Vereins, ermutigt durch den ausdrücklichen Wunsch der Eltern weiterzumachen, nun eine Kindertagesstätte im angrenzenden Norderstedt zu gründen.

Wir verstehen uns unverändert als eine Elterninitiative. So wie zu Gründungszeiten das Engagement der Eltern zur Erfolgsgeschichte beitrug, ist es nun für die Neugründung einer Kita ausschlaggebend. Denn Elternaktivität beschränkt sich im Spielhaus nicht ausschließlich auf das Bringen und Abholen des eigenen Kindes, sondern die Eltern bringen sich auch bei der Organisation von Festen, Reisen und Ausflügen ein, bei Reparatur- und Renovierungsarbeiten, bei der Gartenarbeit oder der Gewinnung von Sponsoring- Partnern.

2. Elternarbeit

Da wir eine Elterninitiative sind, sind Eltern und Familienangehörige im Spielhaus jederzeit willkommen.

Elternarbeit heißt für uns eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, mit dem Ziel das Kind gemeinsam nach besten Kräften in seiner Entwicklung zu fördern. Die Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen für ihre Kinder. Niemand kennt die Kinder und ihre häuslichen Hintergründe besser als sie. Und möglicherweise erleben sie ihr Kind zuhause völlig anders als wir in der Kita. Denn mit dem Wechsel aus dem unmittelbaren, familiären Umfeld in die Kindertagesstätte wird das Kind zu einem Bestandteil zweier grundsätzlich sehr unterschiedlicher sozialer Systeme: dem System seiner Familie und gleichzeitig jenem der Tagesstätte. Beide Bereiche unterscheiden einander in ihren Regeln und Anforderungen, aber auch in dem, was sie dem Kind mitgeben an Kenntnissen und Orientierung und welchen Rahmen sie ihm bieten können für seine Erfahrungen. Für das Kind bedeuten diese Unterschiede zwischen seinen alltäglichen Erfahrungswelten eine Bereicherung. Nach einer Phase der Eingewöhnung wechselt es mühelos vom Familienalltag in den Kitaalltag und umgekehrt. Aber natürlich bleiben die beiden Lebensbereiche des Kindes nicht völlig getrennt, denn das *Kind* bleibt ja stets dasselbe. Die Erfahrungen, die es im einen Bereich seiner Lebenswelt macht, beeinflussen auch sein Erleben im anderen. Wir erachten es deshalb für wichtig, mit den Eltern der Kinder im Gespräch zu bleiben.

Tür- und Angelgespräche sind erwünscht, ausführlichere Gespräche, etwa über den Entwicklungsstand des Kindes oder über sonstige Sorgen, die das Kind betreffen, vereinbaren wir gern. Überdies finden regelmäßige Entwicklungsgespräche statt. Im Rahmen solcher Gespräche

bieten wir unsere Unterstützung in Erziehungsfragen an, und gegebenenfalls beraten wir auch über bzw. vermitteln an geeignete Fachstellen wie Fachärzte, behördliche Beratungsstellen oder sozialpädiatrische Institute.

3. Pädagogisches Leitbild

3.1 Bild vom Kind

Wir sehen und achten jedes Kind als eine einzigartige Person, die mit der großen Herausforderung befasst ist, ein Verhältnis zu sich selbst, zu den anderen und zu der es umgebenden Welt zu entwickeln. Wir sind der Überzeugung, dass das Kind selbst in diesem Prozess das eigentliche bestimmende und handelnde Subjekt sein will, sein kann, und – soweit dies mit den Regeln und den Bedingungen der es umgebenden Form der Gemeinschaft vereinbar ist – auch sein sollte. Wir sehen in ihm eine Persönlichkeit im Werden, die vorerst noch unserer Sorge und Zuwendung und Unterstützung, sowie in manchen Punkten auch einer Begrenzung, bedarf. Und wir sehen zugleich die Grenzen, die unserem unterstützenden und begleitenden Handeln gesetzt sind durch die jeweilige Individualität des Kindes, die seinen Wesenskern und den Grundzug seiner Persönlichkeit ausmacht.

3.2 Kind und Erzieher

Jedes Kind ist einzigartig. Wir als Erzieher nehmen es vorurteilsfrei an, wie es ist, und begegnen ihm mit einer Grundhaltung der Achtung und der Wertschätzung.

Wir begegnen den uns anvertrauten Kindern mit Empathie. Wir hören ihnen aufmerksam zu und bringen ihren Fragen und Neigungen Interesse entgegen. Wir nehmen Anteil an ihrer Freude, ihrem Stolz, ihrer Traurigkeit, wir respektieren ihr grundsätzliches Recht darauf, wütend zu sein und sich unverstanden zu fühlen.

Vom ersten Tag an verfügt das Kind über eine unverkennbare und unverwechselbare Individualität. Entsprechend individuell und selbstbestimmt ist auch seine Art und Weise, nach und nach ein Verhältnis zu sich, zum anderen und zur Welt zu entwickeln. Wir als Erzieher sehen unsere Rolle darin, das Kind in diesem Prozess behutsam zu begleiten, indem wir uns ihm als zugewandte Ansprechpartner und Bezugspersonen anbieten und ihm einen sozialen Rahmen schaffen, in dem es angstfrei und unbesorgt neugierig sein und seine sozialen, kognitiven und motorischen Kompetenzen entwickeln und erproben kann. Wir lassen uns von den Fragen und Interessen der uns anvertrauten Kinder inspirieren, greifen ihre Vorschläge auf und nutzen Gelegenheiten, sie reale, alltägliche Situationen mitgestalten zu lassen, die sich aus dem Kita-Alltag ergeben. So übernehmen die Kinder in der Kita bestimmte Aufgaben (Den Frühstückstisch decken), sie helfen bei kleinen Malheuren (Ein Wasserbecher kippt um), sie backen einen Kuchen für die Gruppe oder sie wirken mit bei der Gartenpflege.

Die Möglichkeit von Nähe, auch körperlicher Nähe, ist gerade für die kleineren Kinder von grundlegender Bedeutung für eine vertraute Beziehung. Gerade die Kleinsten sind ja auch darauf angewiesen, körperliche Nähe zuzulassen, etwa in der Situation des Windelwechsels. Wir als Erzieher suchen die körperliche Nähe zu den Kindern nicht aktiv, lassen sie aber in einem bestimmten, nicht

sexualisierten Rahmen zu, sofern sich beide Seiten damit wohlfühlen. Wir lassen sie zu als einen Ausdruck von Wertschätzung und von Empathie. Neinsagen ist aber unbedingt erlaubt, und ein Abstand der Vertrautheit zwischen Kind und Erzieher zu der ungleich größeren Vertrautheit zwischen dem Kind und seinen Eltern muss unbedingt gewahrt bleiben.

Um in der beschriebenen Weise arbeiten zu können, ist ein wichtiger Aspekt unserer Aufgabe als Erzieher die der Beobachtung. Die Kinder in ihrer Individualität wahrzunehmen, ihren aktuellen persönlichen Entwicklungsstand angemessen einzuschätzen und etwaige Handlungsimpulse darauf abzustimmen, erachten wir als eine wesentliche Voraussetzung unserer pädagogischen Arbeit.

4. Unsere Erziehungsziele und ihre Umsetzung

4.1 Unsere pädagogische Zielsetzung

Unser gemeinsames Ziel ist es, die uns anvertrauten Kinder in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken und sie auf ihrem Weg zu einer eigenständigen, eigenverantwortlichen und glücklichen Persönlichkeit zu unterstützen. Durch unsere Gruppenarbeit möchten wir ein Bewusstsein dafür schaffen, dass jeder einzelne immer auch Teil einer Gemeinschaft ist, in der es gilt, anstehende Aufgaben gemeinsam zu bewältigen, die Schwächeren zu schützen und mit der Natur achtsam umzugehen. Und wir möchten die Kinder darin unterstützen, sich Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, die sie befähigen, in komplexen Alltagssituationen angemessen zu handeln.

4.2 Soziale Kompetenz

Für viele Kinder ist die Kindertagesstätte die erste Erfahrung im Umgang mit neuen Bezugspersonen und anderen Kindern. Sie sind noch sehr auf sich fixiert und gewohnt, im Mittelpunkt zu stehen. Für sie ist es eine neue Erfahrung, teilen zu müssen und die Interessen und Gefühle anderer achten zu müssen.

Im Spielhaus nehmen wir die uns anvertrauten Kinder an, wie sie sind. Wir nehmen sie ernst, wir achten sie sowohl im Hinblick auf das, was sie sind, als auch auf das, was sie dereinst sein können. Wir respektieren die Persönlichkeitsrechte der Kinder und begegnen ihnen mit Empathie. Damit beginnt bei uns im Spielhaus die Einübung eines moralischen Urteilvermögens: Weil ein Kind, das dadurch, dass es selbst Wertschätzung und Achtung erfährt, eine hohe Selbstachtung besitzt, um so leichter begreift, was es heißt, jemanden oder etwas anderes wertzuschätzen.

Wir legen großen Wert auf die gegenseitige Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft. Wir bieten den Kindern ein soziales Erfahrungsumfeld, welches darauf ausgerichtet ist, sein Leben in und außerhalb seiner Familie zu bereichern. Wir unterstützen die Kinder in der Ausbildung ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung und befördern die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und das Entstehen von Freundschaften. Wir schulen und bestärken die Fähigkeit der Kinder, Konflikte zu lösen.

Verhaltensweisen, die darauf ausgelegt sind, einzelne andere Kinder auszuschließen, tolerieren wir nicht, sondern wir erklären den betreffenden Kindern die Problemlage und suchen mit ihnen gemeinsam nach Lösungen. Wo jemand sich schwertut, seinen Platz in der Gruppe zu finden, stehen wir ihm unterstützend zur Seite.

Behutsam führen wir die Kinder daran, sich in die Gemeinschaft der Gruppe einzubringen. Wir bestärken die Kinder darin, Verantwortung zu übernehmen, wo sie dazu in der Lage sind. Wir schulen ihren Sinn für Gerechtigkeit und wecken gleichzeitig ein Bewusstsein dafür, dass es Situationen gibt,

in denen aus guten Gründen Nachsicht geboten ist. Überdies beziehen wir die Kinder in unsere täglichen Abläufe ein. Je nach Alter und Fähigkeit übernehmen sie kleinere oder größere Pflichten im Spielhausalltag und bekommen so einen Begriff davon, dass eine Gemeinschaft die Mitarbeit und Zuverlässigkeit aller erfordert.

Wir lenken den Blick auf individuelle Stärken und Vorzüge und unterstützen jedes Kind dabei, sich zu einer starken, verantwortungsbewussten, einfühlsamen und selbstsicheren Persönlichkeit zu entwickeln (Ich - Kompetenz). Wir helfen ihm dabei, Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und weiterzuentwickeln, wir bestärken es darin, eigene Stärken in die Gruppe einzubringen, und zeigen ihm, wie es mit Misserfolgen umgehen kann.

4.3 Vermittlung von Werten und Normen

Kinder wollen wissen, wie die Welt geartet ist, in der sie leben. Sie erwerben Kenntnisse und Fertigkeiten, um sich in zunehmendem Maße selbständig in der sie umgebenden Welt bewegen zu können. Nun lebt das Kind in sozialen Zusammenhängen: Es ist Mitglied einer Gruppe (z.B. seiner Familie, seiner Kitagruppe), einer Organisation (z.B. seiner Kita, seinem Sportverein), einer Gesellschaft. Innerhalb solcher Gemeinschaften gibt es Übereinkünfte, welche Verhaltensweisen verbindlich erwartet werden, welche wünschenswert sind und welche Formen des Verhaltens nicht hingenommen werden können und sanktioniert werden müssen. Es gibt also gemeinsame Werte und daraus abgeleitete Normen: Aus gemeinschaftlich vorausgesetzten Grundüberzeugungen leiten sich in dem Grad ihrer Verpflichtung gestaffelte Verhaltens- und Handlungsregeln ab.

Um in einer Gemeinschaft als vollwertiges Mitglied anerkannt zu werden und agieren zu können, muss ein Kind wissen, welches Verhalten dort aus Sicht der anderen erwartet wird, und es muss lernen, sein eigenes Handeln mit diesen Erwartungen in Einklang zu bringen. Indem sie eine derartige Anpassung verlangt, sichert die jeweilige Gemeinschaft ihren eigenen Bestand. Es liegt aber auch im Interesse des Kindes, einen souveränen Umgang mit den Werten und Normen der es umgebenden Gemeinschaft zu erlernen. Denn es will ja selbst dazugehören, es will ergründen, nach welchen Gesetzen das Leben in der es umgebenden Welt geordnet ist, und es will wissen, was es aus Sicht der anderen tun muss, um sich in dieser Gemeinschaft zu bewähren. Feste Verhaltensregeln und klare Ziele geben Sicherheit und Orientierung. Genau diese Orientierung benötigt aber ein Kind, das gerade erst im Begriff ist, eine Welt für sich zu entdecken, deren Möglichkeitsvielfalt vor dem Hintergrund eines noch rudimentären Verstehens überwältigend wirken kann.

Kinder erlernen soziale Werte und Normen auf dem Wege über alltägliche Beobachtungen und Erfahrungen. Sie orientieren sich hierfür vorrangig an den Erwachsenen. Das Kind nimmt sich deren Verhalten zum Vorbild, um auf dieser Grundlage sein eigenes Verhalten zu modifizieren. Neue oder veränderte Verhaltensweisen können erworben und verinnerlicht werden, bereits vorhandene sich festigen.

Wir Erzieher sind uns dessen bewusst, dass in einer pluralistisch und individualistisch ausgerichteten Gesellschaft wie der unseren im Hinblick auf die geltenden Normen kein absoluter Konsens herrscht. Gleichwohl braucht eine Gemeinschaft (wie die des Spielhauses) Normen, um funktionieren zu können. Das Kind braucht Normen, um allgemein Erfahrung im Umgang mit gesellschaftlichen Erwartungen zu sammeln und um sich sicher und selbstbestimmt in seiner direkten Umgebung (hier: dem Spielhaus) bewegen zu können. Wir Erzieher brauchen Normen, um den Kindern Orientierung geben zu können. In diesem Sinne einigen wir uns auf bestimmte Normen, die wir gemeinsam leben – Nicht mit dem Ziel, das Individuum einzuengen, sondern mit dem Ziel, ihm eine sichere Basis für

sein selbstbestimmtes Handeln und seine Erkundungen und für ein gutes Zusammenleben mit den anderen zu verschaffen. Hier hat sich in unserer Spielhaus-Arbeit ein fester Kern an verbindlichen Verhaltensregeln herausgebildet, die wir als Erzieher vorleben und vermitteln:

So gibt es einen Grundbestand an praktischen Verhaltensregeln, die im Kita-Alltag unbedingt gelten, z.B.:

Wir achten einander und hören einander zu.

Religion ist Privatsache.

Niemand wird verspottet, weil er anders ist oder etwas noch nicht kann.

Niemand haut mit Stöcken, tritt, kneift, beißt oder zieht an den Haaren.

Ein „Nein“ ist ein „Nein“ (Stop-Regel)

Konflikte werden mit Worten gelöst, nicht mit Gewalt.

Die Spielzeuge der Kita werden von allen gleichberechtigt benutzt.

Wir nehmen niemandem etwas weg.

Eigenes Spielzeug darf nur zu vereinbarten Zeiten oder nach Absprache mitgebracht werden.

Andere Verhaltensregeln gehören eher in den engeren Bereich der Umgangsformen, z.B.:

Wir gehen rücksichtsvoll und höflich miteinander um.

Wir begrüßen und verabschieden uns.

Wir bedanken uns, wenn jemand etwas für uns tut.

Wir entschuldigen uns, z.B. wenn wir jemanden gekränkt, verletzt, verängstigt haben.

Wenn wir sprechen, bemühen uns um einen klaren und deutlichen Ausdruck.

In der Kita-Gruppe sprechen wir deutsch, damit alle uns verstehen können.

Wir erledigen uns aufgetragene Aufgaben gewissenhaft.

Wir gehen umsichtig mit dem Kitaeigentum um.

Wir achten auf Sauberkeit (Toilettengang, Händewaschen auch vor dem Essen).

Unsere Mahlzeiten nehmen wir gemeinsam am Tisch ein.

Wir halten uns an die Essensregeln.

Was wir bespielt haben, räumen wir auch wieder auf.

Andere Verhaltensweisen sind ausdrücklich erwünscht, z.B.:

Große helfen Kleinen.

Wir sind nicht schadenfroh.

Grundlage der Wertevermittlung im Spielhaus wie unserer pädagogischen Arbeit überhaupt ist eine Grundhaltung der Wertschätzung und Achtung. Sie ermöglicht und fördert eine Bereitschaft zu moralischem Urteil und Handeln. Denn ich bin bereit, das achtsam zu behandeln und zu schützen, was ich für wertvoll erachte.

4.4. Selbständigkeit

„Das bewusste Streben des Kindes geht dahin, sich durch die Loslösung vom Erwachsenen und durch Selbständigkeit zur freien Persönlichkeit zu entwickeln. Unsere Erziehung trägt diesem Streben Kindes Rechnung; und unser Bemühen ist es, dem Kind zu helfen, selbständig zu werden“ (M. Montessori)

Gemäß diesem Grundsatz und dem der Montessori-Leitprinzip *„Hilf mir, es selbst zu tun“* richten wir unsere pädagogische Arbeit darauf aus, die Kinder in ihrem Streben nach Selbständigkeit individuell

zu begleiten und zu unterstützen. Denn jedes Kind soll die Möglichkeit haben, sich zu einer selbstbewussten, selbständigen und verantwortungsbewussten Persönlichkeit zu entwickeln. Während allerdings die Montessori-Pädagogik mit eigens auf ihre erzieherischen Ziele abgestimmten Materialien arbeitet, orientieren wir uns an der realen Erfahrungswelt der Kinder. Kinder erleben ihre eigene Fähigkeit zur Selbständigkeit vorrangig dadurch, dass sie sich in Alltagssituationen bewähren. Sie wollen nicht dauerhaft auf die Hilfe der „Großen“ angewiesen sein, sondern sie wollen selbst zu Gestaltern ihres eigenen Lebens werden: eine Situation *selbst* beurteilen können, *selbst* entscheiden, *selbst* handeln. Die Frage *Wer bin ich?* ist für Kinder, die ja ihren Platz in der Welt erst noch finden müssen, eng verknüpft mit der Frage *Was kann ich (schon)?* Selbst handeln zu können, verschafft Bedeutung und einen erweiterten Spielraum an Möglichkeiten. Das erfährt schon ein kleines Kind. In diesem Sinne „wächst“ ein Kind mit jeder Fertigkeit, die es erwirbt.

Wir unterstützen die uns anvertrauten Kinder dabei, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die ihnen helfen, die Herausforderungen ihres Alltags selbständig und selbstbestimmt zu meistern:

Sie lernen, sich allein an und auszuziehen

Sie lernen, ihr selbst Frühstück aus- und einzupacken.

Sie üben sich darin, Verschlüsse zu öffnen und zu schließen.

Wir unterstützen die Sauberkeitserziehung.

Sie beschmieren ihre Brötchen selbst.

Sie lernen, die von ihnen verwendeten Spielsachen hinterher ordentlich wegzuräumen.

Wir geben den Kindern die Zeit und die Gelegenheit, sich auszuprobieren und neu erworbene Fertigkeiten einzuüben. Wir ermutigen sie in ihrem Bemühen, nehmen Anteil an ihren Erfolgserlebnissen. Wo erhoffte Erfolge nicht erzielt werden, trösten und ermutigen wir und lenken den Blick auf bereits erzielte Fortschritte.

Allgemein vermeiden wir es, den Kindern vorschnell Lösungen für auftretende Fragen und Probleme zu präsentieren. Aber wir stehen den Kindern begleitend zur Seite und geben ihnen auf der Grundlage unseres eigenen Wissens und unserer Erfahrung die nötige Hilfestellung, damit sie ihre Fertigkeiten erweitern und eigene Antworten finden können.

Wir sind darauf bedacht, dass wir den Kindern vielfältig Gelegenheit geben, sich im Kita-Alltag als Problemlöser zu betätigen und zu bewähren. Geeignete Gelegenheiten ergeben sich oft ganz zufällig, etwa wenn ein Interessenkonflikt zwischen mehreren Kindern gelöst werden muss. Freilich müssen die betreffende Situation und die mit ihr verbundenen Herausforderungen für den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder angemessen sein. Nach Möglichkeit sollten sie das Kind weder über- noch unterfordern, damit es sein Entscheiden und Handeln wirklich als etwas *Eigenes* erfährt. Wir Erzieher bieten uns dabei als Gesprächspartner an, beschränken uns aber möglichst weitgehend darauf, die Diskussion zwischen den Kindern als Impulsgeber und Moderatoren zu begleiten. Die Gelegenheit, das Kind als „Problemlöser“ den Kita-Alltag mitgestalten zu lassen, kann sich auch durch einen unvorhergesehenen Zwischenfall ergeben: Was tun wir, wenn eine Kaninchenmutter mit ihren Jungen in unsere Sandkiste zieht? Oder: ein Kind hat eine Frage, die auch auf das Interesse der anderen in der Gruppe stößt – und unversehens entwickelt sich aus dieser Fragestellung ein ganzes Projekt. Ergänzend schaffen wir Erzieher lebensnah gestaltete Situationen, in denen sich die Kinder auf der Grundlage von eigenem Nachdenken und Handeln bewähren können: Gemeinsam backen wir einen Kuchen, wir gestalten ein Terrarium, in dem vorübergehend eine Weinbergschneckenfamilie zu Gast sein kann, oder wir bemalen die Außenwand des Geräteschuppens. Ein fortwährendes Projekt ist die Arbeit im Garten, wo den Kindern der Erfolg ihrer Mühen direkt vor Augen geführt wird, wenn

beispielsweise aus den eingepflanzten Samen erste Keimlinge sprießen oder wenn Früchte reifen, von denen wir gemeinsam essen.

4.5 Partizipation

Unter Partizipation verstehen wir im Spielhaus, dass die Kinder an hierfür geeigneten, den Spielhausalltag betreffenden Entscheidungen beteiligt werden. Auf diese Weise lernt ein Kind, seine eigenen Ideen, Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äußern. Es lernt, seine Meinung vor einer Gruppe zu vertreten, und erfährt dabei, dass man ihm Achtung entgegenbringt und dass seine Bedürfnisse Berücksichtigung finden. Das Kind gewinnt durch solche Erfahrungen an Selbstvertrauen. – ein Selbstvertrauen, das eine notwendige Grundlage dafür darstellt, dass das Kind seinerseits anderen Achtung und Akzeptanz entgegenbringen kann. Denn nur, wer selbst Achtung und Akzeptanz erfahren hat, vermag anderen die gleiche Form der Wertschätzung entgegenzubringen. Und nur, wer selbst gehört wird, kann seinerseits die Bereitschaft entwickeln, auch andere Meinungen und Standpunkte anzuhören und zu akzeptieren.

Partizipation im Spielhaus bezieht sich in der Praxis primär auf die Planung von gemeinsamen Aktivitäten und Angeboten. Das können kleinere Entscheidungen von geringer Tragweite sein. Da geht es dann beispielsweise darum, welche Lieder gesungen oder welche Spiele gespielt werden sollen. Aber wir besprechen auch größere Projekte und gemeinsame Unternehmungen. Die Ideen der Kinder werden gehört und gemeinsam diskutiert, Anregungen aufgegriffen. Und es gibt andere Themen, zu denen die Kinder unserer Auffassung nach unbedingt gehört werden müssen, weil sie unmittelbar die ureigenen Interessen der Kinder betreffen: Hierzu zählen etwa die Gruppenregeln. Diese werden bei uns gemeinsam mit den Kindern besprochen und begründet. Gemeinsam entscheiden wir auch über Essensangebote oder über bestimmte Aspekte der Raumgestaltung. Wir befürworten die Partizipation aus psychosozialer Sicht. Wir nehmen das Kind ernst als das eigentliche bestimmende und handelnde Subjekt im Prozess seiner Persönlichkeitsentwicklung: Damit verbietet es sich für uns von selbst, das Kind zu einem reinen Objekt fürsorglicher Betreuung zu machen. Wir befürworten die Partizipation vor dem Hintergrund unseres situationsbezogenen Erziehungskonzepts. Denn ein Kind, das sich darauf vorbereitet, später ein vollwertiges Mitglied eines demokratisch organisierten Gemeinwesens zu werden, sollte aus unserer Sicht frühzeitig die Gelegenheit haben, an demokratischen Entscheidungsprozessen teilzuhaben zu üben, und es sollte mit Rücksicht hierauf beizeiten begonnen haben, seine kommunikativen Fähigkeiten auszubilden. Grundsätzlich sind wir zur Partizipation aber auch verpflichtet. Dies regelt die 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedete und 1992 auch von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierte Konvention über die Rechte des Kindes. Ihr zufolge hat das Kind das Recht, seine Meinung in allen es betreffenden Belangen frei zu äußern. Es hat ferner ein Anrecht darauf, dass diese Meinung angemessen und seinem Alter und seiner Reife entsprechend Berücksichtigung findet.

4.6. Bewegung

Kinder haben viel Freude daran, sich zu bewegen: Mit wachsender Begeisterung springen, hüpfen, klettern sie, sie laufen um die Wette, rollen oder kullern übereinander. Dabei schulen sie ihr Verständnis von ihrem eigenen Körper und dem ihn umgebenden Raum, sie *schaffen* sich Raum und bilden diesen zugleich in ihrem raumgreifenden Handeln ab. Es geht also um mehr, als um den reinen Erwerb sensu-motorischer Fertigkeiten, welche dem Kind die Bewegung von A nach B ermöglichen: Indem es sich bewegt, bestimmt das Kind das Verhältnis zwischen seinem Körper und der ihn umgebenden Welt. Die Ausbildung der kindlichen Sensomotorik, welche *in* und *durch* Bewegung

erfolgt, ist dementsprechend auch eine wichtige Grundlage für die Intelligenzentwicklung. Diesen Zusammenhang entdeckte in den 40er Jahren der Schweizer Jean Piaget, ein Biologe und Pionier der Entwicklungspsychologie. Freilich interessierte sich Piaget noch sehr eingeschränkt auf das Zusammenwirken von Bewegung und (abstraktem) Denken. Heute betrachten wir Bewegung in einem weiter gefassten Sinne als eine Form des mimetischen (d.h. abbildenden) Lernens, bei dem das Kind die Welt formt und seinerseits von der Welt ergriffen und von ihr geformt wird (Gebauer, Wulf). Sein Körper verschafft dem Kind einen bestimmten Platz in der Welt und begrenzt diesen zugleich auch. Mit seiner physischen Präsenz ist das Kind an einem bestimmten geographischen Ort beheimatet, es lebt in sozialen und kulturellen Zusammenhängen. Einen wichtigen Teil seines Wissens über diese, „seine“ Welt erwirbt das Kind nicht zuletzt dadurch, dass es sich *in* dieser Welt bewegt. Bewegungen fördern und schaffen Erinnerungen, sie halten auf dem Wege über unsere leiblichen Erfahrungen auch unser Wissen von der Welt in Bewegung.

Im Spielhaus geben wir den Kindern viel Zeit und Raum für unterschiedlichste Form von Bewegung. Wir schaffen Anreize, indem wir bewegungsfördernde Geräte anbieten, wie Rollbretter, Bälle, Drehscheiben oder Springseile. Wir nutzen Kissen, Polster und Matten, um in Innenräumen Bewegungslandschaften entstehen zu lassen. Wir bewegen uns nach Musik, ahmen Tiere nach, üben die Beweglichkeit unserer Hände mit Fingerspielen. Zudem geben wir den Kindern möglichst viel Gelegenheit, draußen zu spielen, zu toben, zu matschen, zu buddeln. An unserem alten Standort standen den Kindern auf dem Außengelände verschiedene Schaukeln, ein Klettergerüst, eine Rutsche und verschiedene eingeschossige Hütten zur Verfügung. Das Gebäude war umgeben von einem Rundweg für Fahrzeuge, so manches Kind hat im Spielhaus das Fahrradfahren erlernt. Eine große Wiesenfläche lud ein zum Herumtollen, es gab Büsche zum Sich-Verstecken und Bäume zum Klettern, dazu auch einen Wall, von dem die Kinder in der warmen Jahreszeit herunterrollten und im Winter mit Schlitten herunterrodelten. Für unseren neuen Standort wünschen wir uns ein ähnlich vielseitiges und zur Bewegung anregendes Außengelände. Dessen konkrete Anlage und Ausgestaltung wird allerdings von den örtlichen Gegebenheiten abhängen.

4.7. Das kindliche Spiel

Schon der Dichter Friedrich Schiller erklärt, der Mensch sei nur da ganz Mensch, wo er spiele; denn nirgendwo sonst könne der Mensch eine vergleichbare Einheit von Erleben und Handeln erfahren. Das Spielen ist die Hauptaktivität des Kindes, denn das Spiel ist ein wesentlicher Motor im Prozess der kindlichen Selbstbildung. Im Spiel erkundet das Kind die Welt. Schon der Säugling übt sich in der einfachsten Form des Spielens. Er beschaut, berührt, begreift, beschnuppert, schmeckt die Dinge und Personen, die ihn umgeben und versucht sich in ersten Manipulationen (*Funktionsspiel*). Das ist für sich genommen eine rein senso-motorische Tätigkeit, aber sie bildet die Grundlage für kognitive Strukturen und für jedes weitere Lernen. Bereits im Säuglingsalter beginnt auch das soziale Lernen (Ich schaue dich an, lächle dir zu und probiere aus, was diese Form der Kontaktaufnahme bei dir bewirkt)(*Soziale Interaktionsspiele*). Indem wir als Erzieher auf dieses Spiel eingehen, befördern wir beim Kind das Bewusstsein, dass es in der Lage ist, in der Welt etwas zu bewirken, und wir vermitteln ihm zudem eine positive Bindungserfahrung. Im nächsten Schritt tastet sich das Kind an die unserem Leben in der Welt zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten heran (*Übungs- und Erkundungsspiel*). Es beschäftigt sich dabei anfangs ganz grundlegend mit reinen Erfahrungstatsachen (Was passiert, wenn ich meinen Löffel in Richtung der Tischkante schiebe? Wann fällt er?). Es folgen erste Bewegungsspiele, die Vorformen späterer Ball- und Fangspiele, in denen das Kind spielerisch seine motorische Geschicklichkeit übt. Und selbst *Rollen- und Fantasiespiele*, die bis weit in die Grundschulzeit die bevorzugte Spielform der Kinder bleiben, nehmen früh, nämlich bereits im

zweiten Lebensjahr, mit den einfachsten „Als-Ob“-Spielen ihren Anfang (Ich bin eine Lokomotive, ein Hund ein Auto. Ich koche, backe, esse). Ab dem dritten Lebensjahr beginnen die Kinder auch mit dem Zusammenspiel, wobei sie zu diesem Zeitpunkt noch einen Erwachsenen als Spielpartner bevorzugen. Untereinander praktizieren die Kinder in diesem Stadium eher das Parallelspiel (Ich spiele mit einem Auto, du spielst auch mit einem Auto). Aber allmählich beginnen sie auch, kleine Geschichten mit verteilten Rollen zu spielen (Du bist ein Löwe und ich muss vor dir weglaufen), und sie lernen, ihre mit den Spielpartnern vereinbarte Rolle sicher einzunehmen. Parallel dazu entwickeln Kinder erste *Bau- und Konstruktionsspiele*. Sie nutzen das ihnen zur Verfügung stehende Material, um damit entsprechend ihrer Vorstellung einen vorher festgelegten Gegenstand zu gestalten (ich baue ein Haus aus Duplosteinen).

Im freien, kindlichen Spiel nach selbstbestimmten Regeln erkundet das Kind die es umgebende Welt und die möglichen Wechselbeziehungen, die zwischen dieser und ihm selbst gegeben sind. Spielerisch ergründet das Kind die ihm zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten. Sein Spiel ist lustbetont, was ein ungemein förderlicher Faktor für kindliches Lernen ist: Spielen macht, mit anderen Worten, *Spaß*. Im Spiel verarbeitet das Kind Eindrücke und Erfahrungen aus seinem alltäglichen Erleben. Spielend hat es die Möglichkeit, dieses Erleben gemäß seinen Wünschen zu verändern; denn im Spiel (er)findet das Kind, das sich im Alltag vielfach als Objekt der Fürsorge durch Erwachsene erfährt, Handlungsspielräume, in denen die Erfüllung seiner Wünsche möglich wird. So passt das Kind mit Hilfe seiner Spielidee die (aus seiner Sicht möglicherweise in Teilen bedrohliche) Wirklichkeit an die Strukturen seines eigenen Ich an. Es schafft sich auf diese Weise eine eigene Realität, innerhalb derer es sich angstfrei mit der Herausforderung beschäftigen kann, seinen Platz in der es umgebenden Welt zu finden.

Im Spielhaus messen wir dem freien, un gelenkten Spiel eine große Bedeutung zu, denn wir verstehen dieses als die vom Kind selbst angestoßene und seinem speziellen Wirklichkeitsbezug in besonderem Maße angemessene Form des Lernens und als Grundlegung seiner Persönlichkeitsentwicklung. Wir erachten das freie, kindliche Spiel zudem als eine wesentliche Grundlage für die Ausbildung verschiedenster Kompetenzen. Hierzu zählen

- die senso-motorische Intelligenz (Funktionsspiele, Bewegungsspiele)
- emotionale und soziale Kompetenzen (Soziale Interaktionsspiele, Rollenspiel)
- kommunikative und sprachliche Kompetenzen (Soziale Interaktionsspiele, Rollenspiel)
- räumliche und mathematische Vorstellungen (Bewegungsspiel, Bau- und Konstruktionsspiel)
- sowie der Erwerb von Frustrationstoleranz und die Verinnerlichung von Normen.

Aus diesem Grunde geben wir den Kindern viel Zeit und Gelegenheit zum in seiner Grundausrichtung zweckfreien, un gelenkten Spiel, bei dem wir Erzieher häufig nur am Rande in Erscheinung treten, als Beobachter, indem wir Spielmaterial zur Verfügung stellen, oder indem wir Streitigkeiten klären und in unklaren Situationen eine Änderung des Spielverlaufs anregen.

Daneben führen wir die Kinder heran an die eigenen Herausforderungen des Spiels nach vorgegebenen Regeln. Das können in ihren Regeln festgelegte Bewegungsspiele sein (z.B. *Fischer, Fischer wie tief ist dein Wasser*), oder aber Gesellschaftsspiele am Tisch (z.B. *Memory* oder *Mensch ärgere dich nicht*). Für solche Spiele, deren Anforderungen das Kind bereits bis zu einem gewissen Grade vorbereiten auf die Art des Lernens in den ersten Schuljahren (Alle lernen zusammen nach vorgegebenen Regeln, bestimmte Ziele müssen erreicht und damit verbundene Frustrationen ausgehalten werden), können sich insbesondere Vorschulkinder begeistern. Wir nutzen hier gezielt auch Spielformen, anhand deren Kinder Kompetenzen erwerben und erweitern können, die sie für die Schulzeit benötigen (*Lernspiele*). Anfangs spielen die Kinder diese in Begleitung eines Erwachsenen, nach und nach entwickeln sie aber auch hier eine zunehmende Eigenständigkeit.

5. Bildung in der Kita

5.1. Vor-schulische Erziehung

Grundsätzlich beginnt für jedes Kind mit seinem ersten Spielhaustag die vorschulische Erziehung. Denn mit dem Übergang in die Kita bekommt es das Kind mit einer Institution zu tun, deren interne Organisation in Teilen der einer Schule gleicht. Da sind die großen Kindergruppen, nicht unähnlich einer Schulklasse: In keiner auch noch so kinderreichen Familie muss sich ein Kind mit vergleichbar vielen Kindern in ähnlichem Alter arrangieren. Geleitet werden die Kindergruppen von Erziehern. Das sind noch keine Lehrer, der Umgang mit ihnen ist vertrauter und kann, da kein Lehrplan zu erfüllen ist, stärker den individuellen Bedürfnissen des Kindes angepasst werden; aber Erzieher sind eben auch nicht die Eltern, denen das Kind ungleich näher steht. Wie ein Schulkind verbringt das Kindergartenkind bestimmte feste Zeiten, deren Dauer es nicht selbst festlegt, in der für es zuständigen Einrichtung. Es muss an den betreffenden Tagen rechtzeitig aufstehen, und es bleibt in der Kita bis zur vereinbarten Abholzeit, auch wenn es an diesem Tag vielleicht lieber ausschlafen und am nächsten durchaus gern schon nach einer halben Stunde nach Hause gehen würde. Des weiteren gibt es auch in der Kita schon einen Tagesablauf, der auf die Erfordernisse einer größeren Gruppe und bestimmter Lernziele hin ausgerichtet ist: Vieles ist stärker festgelegt als in der ungleich kleineren Gemeinschaft der Familie, spontane Änderungen gegenüber dem normalen Ablauf gehen sich schwerfälliger an. Bereits das Kita-Kind steht zudem vor der Herausforderung, im Gefüge einer größeren Gruppe seine eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu kommunizieren: Um dem eigenen Standpunkt und den eigenen Wünschen in einer Kindergartengruppe in einer Weise Ausdruck verleihen zu können, dass es wahrgenommen und verstanden wird, muss das Kind mit wesentlich komplexeren kommunikativen Fertigkeiten aufwarten, als dies in seiner eigenen Familie erfordert ist, wo die Eltern in ihrer großen Vertrautheit mit dem Kind oft schon die einfachsten Signale verstehen.

Um sich später mühelos ins Schulleben eingliedern zu können, muss das Kind in der Lage sein, Regeln zu verstehen und sie einzuhalten. Es muss dazu befähigt sein, ihm auftragene Aufgaben zuverlässig zu erledigen, und es muss grundlegende Höflichkeitsregeln kennen. Das Kind muss gelernt haben, anderen zuzuhören, und es muss in der Lage sein, sich eine Weile konzentriert mit einem Gegenstand zu beschäftigen, es benötigt vielfältige motorische Fähigkeiten. Alles dies wird gezielt im Kita-Alltag und durch die darin den Kindern angebotenen Projekte eingeübt. Spielkameraden zu finden und Freundschaften zu schließen, Konflikte durchzustehen und nach Möglichkeit sogar selbst zu lösen, Kritik auszuhalten und den Rat anderer annehmen zu können, ein Spiel zu Ende zu spielen, auch wenn es nicht mehr zu gewinnen ist, kurz, das ganze Spektrum des sozialen Lernens in der Kita fördert soziale Kompetenzen, die in der Schule hochwillkommen sind. Im Spielhaus lernen die Kinder überdies bereits, sich ein Stückweit selbst zu organisieren: So gibt es für jedes Kind einen eigenen Garderobenhaken und ein Ablagefach für den Frühstücksrucksack und persönliche Dinge, in dem auch Platz ist für selbstgemalte Bilder oder kleinere Basteleien. Den Frühstückstisch aufzudecken und die Rucksäcke mit den Brotdosen auf die Stühle am Tisch zu verteilen, damit jeder einen Sitzplatz hat, ist Aufgabe der Kinder. Und auch das Freispiel, das teilweise in spontane Projektarbeit übergeht, ist letztlich eine Form der Selbstorganisation.

Eine zentrale Aufgabe der vorschulischen Erziehung in der Kita, die spätestens bei den Dreijährigen ihren Anfang nimmt, ist auch die Ausbildung der feinmotorischen Fähigkeiten. Wenn ein Kind in die Schule kommt, muss es in der Lage sein, einen Stift zu halten und zu führen, und es muss gelernt haben, seinen Bleistift oder Buntstift selbstständig anzuspitzen, ohne dass die Mine dabei abbricht. Es

muss mit einer Schere umgehen können, dazu sollte es in der Lage sein, seine Schuhe selbst zu binden und ohne Hilfe sämtliche Verschlüsse seiner Kleidung und Taschen zu öffnen und zu schließen. Denn damit es den komplexen motorischen Anforderungen des Schreibenlernens gewachsen ist, muss das Kind eine beträchtliche Fingergeschicklichkeit sowie eine gute Auge-Hand-Koordination entwickelt haben.

Eine Geschicklichkeit der Finger und die hierfür erforderliche Auge-Hand-Koordination erwirbt ein Kind durch langes Üben. Das beginnt mit den ersten Greifübungen im Säuglingsalter. Es folgen die unterschiedlichsten Betätigungen, je nach Interessenlage des Kindes, die aber allesamt dem gleichen Zweck dienen, nämlich die Beweglichkeit und das Geschick der Hand sowie die Zielgerichtetheit ihrer Bewegungen zu verbessern. Oft sind es die immer gleichen Arten der Betätigung, die in unterschiedlicher Gestalt wiederkehren: So beginnt das Auffädelspiel bei dem primitiven Aufstecken von Holzscheiben oder Plastikringen auf einem Stab, mit dem sich bereits ein größerer Säugling beschäftigen kann. Von hier führt der Weg über dicke Schnüre und große Perlen zu den dünnen Fäden und den kleinen Perlen, den Bügelperlen oder den ersten Versuchen, einen Faden einzufädeln und eine Naht zu nähen. Was als Buddel- und Matschspiel in der Sandkiste begann, wird später zum Knetspiel, zur Bäckerei mit echten Zutaten, zum kunstvollen Gestalten mit Ton. Und das erste primitive Klotz-gegen-Klotz-Schlagen entwickelt sich zum Stapelspiel mit verschiedenen Materialien, bis zuletzt komplizierte Lego-Konstruktionen nach einem vorher festgelegten Plan entstehen.

Auch unter den Verrichtungen des Alltags sind viele, die geeignet sind, die kindliche Fingergeschicklichkeit und die Auge-Hand-Koordination zu üben. Das kann das Öffnen und Schließen eines Knopfes oder einer Zahnpastatube sein, der selbstständige Umgang mit Reißverschlüssen, das Anzünden einer Kerze mit dem Streichholz. Wer selbst die Zahnpasta auf seine Zahnbürste drückt, muss gelernt haben, seine Kraft zu dosieren; und wer sich selbst oder jemand anderem die Haare flechtet oder wer einen Knoten macht oder seine Schnürsenkel selbst bindet, muss dafür gleich eine Abfolge unterschiedlicher Bewegungen übergangslos miteinander kombinieren.

Eine Förderung der feinmotorischen Fertigkeiten unserer Kinder erfolgt im Spielhaus zum einen auf einem indirekten, zum anderen auf einem direkten Wege. *Indirekt* fördern wir die kindliche Fingergeschicklichkeit und Hand-Auge-Koordination dadurch, dass wir dem Kind im Alltag Gelegenheit geben, sich auszuprobieren. Dies tun wir, indem wir beispielsweise einem Zweijährigen die Zeit geben, den Knopf an seiner Hose selbst zu schließen, ihn bei seinem Tun ermutigen und uns mit ihm freuen, wenn seine Bemühungen zum Erfolg führen. Solche und vergleichbare Gelegenheiten bieten sich häufig im Spielhausalltag, denn tatsächlich *wollen* die Kinder ja selbständig werden, es selbst zu tun ist ein erstrebtes Ziel. Aber nur zu oft *behindern* Erwachsene ein derartiges Streben nach kindlicher Selbständigkeit, indem sie vorschnell eingreifen und „helfen“, indem sie das Kind mit ihren Zweifeln verunsichern oder mit überzogenen Perfektionsansprüchen frustrieren.

Als eine indirekte Förderung feinmotorischer Fertigkeiten verstehen wir es auch, wenn wir Gelegenheiten, bei denen ein Kind entsprechende Fertigkeiten einüben kann, *schaffen*, etwa indem wir geeignetes Material oder Spielzeug bereitstellen, die das Interesse der Kinder wecken (Das kann etwa eine Schüssel mit Knete sein oder ein Puzzle, ein Hammerspiel oder ein Zauberwürfel), oder indem wir einzelne Kinder bei Interesse teilhaben lassen an praktischen Verrichtungen, die wir Erzieher im Hintergrund zu erledigen haben (z.B. am Schnippeln von Obst und Gemüse für das gemeinsame Frühstück oder am Ausräumen der Spülmaschine).

Eine *direkte* Förderung feinmotorischer Fertigkeiten erfolgt über gezielte Angebote oder Aufforderungen. Hierunter fallen die unterschiedlichsten Angebotformen wie Mal- und Bastelangebote unterschiedlicher Art, das Fertigen von Ketten und Armbändern und das Gestalten mit so unterschiedlichen Materialien wie Bügelperlen oder Ton; dazu auch das Kneten von

Brötchenteig, das Winden von Blumenketten und -kränzen aus Löwenzahnstengeln oder das Einpflanzen von Blumenzwiebeln. *Aufgefordert* wird zum Beispiel ein Kind, das gerade mit dem Tischdienst an der Reihe ist, den Frühstückstisch zu decken. Auch eine derartige Tätigkeit erfordert neben der (Selbst-)Organisation einiges an Fingerfertigkeit und Hand-Auge-Koordination. Und manches Kind muss gezielt verlockt oder sogar ausdrücklich dazu aufgefordert werden, überhaupt einmal einen Stift oder eine Schere in die Hand zu nehmen. Das wird bei einem normal entwickelten Kind aber spätestens im Alter von vier Jahren unausweichlich, denn ein geübter Umgang mit Stift und Schere ist nun einmal eine notwendige Voraussetzung für den Übergang in die Schule, und ein Kind, das erst in der Vorschule beginnt, sich mit diesen Werkzeugen vertraut zu machen, wird Schwierigkeiten haben, die erforderliche Geschicklichkeit im Umgang mit diesen noch bis zum Zeitpunkt seines Eintritts in die Schule auszubilden.

5.2. Lernen mit Spaß

Der Begriff der „Bildung“ beschränkt sich im alltagssprachlichen Gebrauch zumeist auf „Wissen“ bzw. „Wissenserwerb“ und „Unterricht“. Dieser Begriff ist mit Blick auf das kindliche Lernen zu eng gefasst. Wir verstehen Bildung in einem weiteren Sinne, nämlich als einen Begriff, der die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit der sie umgebenden natürlichen, kulturellen, technischen, sozialen, ... Welt als ganzer bezeichnet. Der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner hat für dieses Bildungsverständnis den Begriff der „interaktiven Bildsamkeit“ geprägt. Das Subjekt kindlicher Bildung ist das Kind. Das Objekt: die es umgebende Welt, in der sich das Kind wiederfindet und zu der es sich in Beziehung setzen will, um handlungsfähig zu werden und im Umkehrschluss ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst zu gewinnen. Denn auf dem Wege über die Bestimmung seines Verhältnisses zu den anderen und zur Welt beantwortet das Kind letztlich die Frage nach seiner eigenen Identität.

Kinder *wollen* lernen. Sie wollen die Welt um sich herum verstehen und sie wollen lernen, selbstbestimmt in ihr zu handeln. Freilich ist die sie umgebende Welt ein komplexes Zusammenspiel aus unzähligen Einzelsystemen, die in irgendeiner Weise aufeinander einwirken. Manches Kind scheut vor dieser Komplexität zurück und widmet sich mit all seiner Kraft und all seinem Interesse dem Ausschnitt seiner Erfahrungswelt, der ihm persönlich am wichtigsten erscheint: Es geht ganz darin auf, seine Geschicklichkeit am Ball zu üben, weil es sich für Fußball interessiert; es lernt, perfekte Holzeisenbahnstrecken zu bauen, weil aus seiner Sicht nichts spannender ist als Züge; oder es züchtet heimlich unter dem Bett Mückenlarven, weil sein Hauptinteresse den Tieren gilt.

Wir begrüßen grundsätzlich den kindlichen Lernwillen jedweder Art und teilen die Freude eines jeden Kindes an seinen jeweiligen Spezialinteressen. Als Erzieher sehen wir uns jedoch auch aufgefordert, den Horizont der uns anvertrauten Kinder zu erweitern. Denn wenn die Kinder unsere Einrichtung nach der Vorschulzeit verlassen, wünschen wir uns und ihnen, dass sie tatsächlich auch schulreif sind. Schulreif wird ein Kind zum einen dadurch, dass es bestimmte Fertigkeiten erwirbt, die es braucht, um am Unterricht teilnehmen und die dort an ihn gestellten Anforderungen bewältigen zu können. Zur Schulreife gehört es aber auch, dass das Kind sich eine gewisse Offenheit erworben hat gegenüber anderen Auffassungen und gegenüber Themen, die von Haus aus nicht den Kern ihres Interesses bilden. Für uns Erzieher ergibt sich hieraus ein doppeltes Bildungsziel:

1. Wir fördern und verfeinern kindliche Kompetenzen.
2. Wir wecken Neugier und Interesse für noch Unvertrautes.

Bildung in der Kita kann kein „Lehren“ sein. Haben schon weitaus größere Kinder Schwierigkeiten, aus dem schlichten Grunde, weil Erwachsene dies von ihnen erwarten, bestimmte Kenntnisse und

Fertigkeiten zu erwerben, so gilt dies um so mehr für Kindergartenkinder. Manches lernen Kinder, um ihnen vertrauten Erwachsenen zu gefallen; da mag man dann bisweilen ein angestregtes Gefallen-Wollen verwechseln mit einem tatsächlich dem Gegenstand geltenden Lerneifer. Aber ein ungleich größerer Lerneffekt ist zu verzeichnen, wenn zu der Zuneigung zum Lehrenden auch ein vitales eigenes Interesse tritt. Deshalb sehen wir unsere zentrale Aufgabe auch nicht darin, Bildung zu *vermitteln*; sondern es geht immer darum, (Selbst-)Bildungsprozesse *anzuregen*. Und indem wir Bildungsprozesse anregen, möchten wir Bildungsprozesse *ermöglichen*.

Eine Anregung kindlicher (Selbst-)Bildungsprozesse beginnt in unserer Kita damit, dass wir eine Atmosphäre schaffen, in der es dem Kind überhaupt erst möglich ist, zu lernen. Um zu lernen, braucht das Kind eine Situation, in der es sorgenfrei ist. Es ist angewiesen auf Menschen, die ihm zugewandt sind; die ihm etwas zutrauen und denen es seinerseits vertrauen kann; und die ihm mit aktivem Interesse begegnen, wenn es das Bedürfnis hat, gewonnene Eindrücke zu teilen oder die Ergebnisse seines Tun zu präsentieren. Das lernende Kind benötigt ein anregendes Umfeld, in dem es sich möglichst selbständig und frei bewegen und seine eigenen Kräfte und Fertigkeiten erproben kann. Und es braucht Zeit und Muße, um sich dem, was es interessiert, auf seine eigene Weise und in seinem eigenen Tempo anzunähern. Bevor an eine Umsetzung unseres Bildungsauftrags gegenüber dem Kitakind auch nur zu denken ist, stehen wir Erzieher also in der Pflicht, dem Kind ein Gefühl der Sicherheit und des Angenommenseins zu vermitteln.

Eine weitere Voraussetzung für eine erfolgreiche Anregung kindlicher (Selbst-)Bildungsprozesse in der Kita ist ein grundsätzliches Verstehen von Bildungsprozessen bei Kindern. So nehmen viele Kenntnisse und Fertigkeiten, die Kinder für die Schule benötigen, ihren Ausgang in der Raumerfahrung. Wer beispielsweise nicht rückwärts gehen kann, wird sein Leben lang Schwierigkeiten mit dem Subtrahieren haben. Da kann es dann gelegentlich sinnvoller (und nebenbei auch für alle Seiten vergnüglicher) sein, wenn sich zum Zweck der Förderung mathematischer Kompetenzen alle in Autos verwandeln und bei der „Parkplatzsuche“ auf der Wiese das Rückwärts-Einparken üben, als wenn sich die Gruppe direkt mit Zahlen und Maßen beschäftigt.

Anregungen zur (Selbst-)Bildung bekommt ein Kind deshalb in unserer Kita auf vielfältige Weise. Bisweilen ist der Bezug zu den allgemeinen Bildungszielen auf den ersten Blick gar nicht erkennbar. Bei kleineren Kindern verzichten wir im Zweifelsfall lieber auf das sofortige Erreichen eines (vielleicht in der konkreten Situation zu hoch angesetzten) Bildungsziels und begnügen uns damit, mit unseren Anregungen allgemein die Freude des Kindes am *Prozess* der Bildung zu befördern. Die älteren Kinder führen wir aber auch bereits behutsam an Lernsituationen heran, die dem schulischen Lernen gleichen. Aufs Ganze gesehen gilt aber auch hier: „Der Weg ist das Ziel“.

5.3. Natur- und Gartenpädagogik

Im Spielhaus messen wir der Naturpädagogik einen hohen Stellenwert bei. Dies können wir in zweierlei Weise begründen, und beide Aspekte sind aus unserer Sicht von gleichrangiger Bedeutung:

1. Mit Hinblick auf das unserer Arbeit zugrundegelegte Bildungsverständnis lässt sich feststellen: Die „freie“ Natur und der Garten bieten vielfache Anregungen für die kindlichen Sinne und sind so in besonderem Maße geeignet, einen Ausgangspunkt dafür zu bilden, dass das Kind beginnt, die es umgebende Welt zu „begreifen“ und sich selbst zu ihr in ein Verhältnis zu setzen.
2. Uns Erziehern ist es ein gemeinsames Anliegen, dass die uns anvertrauten Kinder einen achtsamen Umgang mit der Natur erlernen. Wir sind der Überzeugung, dass unsere natürliche Umwelt, die ja die

Lebensgrundlage für uns und alle nachfolgenden Generationen ist, schützenswert ist und dass diese in Anbetracht der Herausforderungen, vor die unsere technologisierte Gesellschaft sie stellt, tatsächlich auch geschützt werden *muss*. Allerdings sind Menschen nur bereit, zu schützen, was sie kennen. Deshalb haben wir ein großes Interesse daran, Kindern dazu anzuregen, sich mit der sie umgebenden Natur vertraut zu machen.

Wie kann ein hierauf ausgerichtetes naturpädagogisches Arbeiten im Kindergarten aussehen? Sinnvoll ist es mit Sicherheit *nicht*, den Kindern ein lexikalisches Sachwissen zu vermitteln. Denn nicht über die Kenntnis der korrekten Bezeichnungen von Tieren und Pflanzen und ihrer systematischen Zuordnung wird ein Kind mit der Natur vertraut; sondern es muss ein *Gefühl* für die es umgebende Natur entwickeln.

Grundsätzlich muss das Kind hierzu erst einmal die Gelegenheit haben, sich in der Natur zu *bewegen*. Denn das ist die dem kindlichen Lernen angemessene Art und Weise, sich mit der Natur vertraut zu machen. Es muss die natürliche Umwelt sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen können. Im Spielhaus geben wir den Kindern reichlich Gelegenheit, sich draußen in der Natur zu bewegen und die Natur zu beobachten. Bei uns dürfen Kinder matschen, durch das Gras rollen und auf Bäume klettern. Wir regen die Kinder an, genau hinzuschauen, statten sie mit Becherlupen aus und ermutigen sie, den Regenwurm, der sich auf dem Weg windet, behutsam auf die Hand zu nehmen oder das Kitzeln von Käferbeinen auf dem Arm einen Moment lang auszuhalten. Gemeinsam mit den Kindern beobachten wir den Wandel der Natur im Lauf der Jahreszeiten. Wir gehen auch im Regen nach draußen, spüren wie kalte Regentropfen auf die Haut prasseln. Im Winter bestaunen wir Schneeflocken und lassen sie in der Wärme auftauen, im Sommer kochen wir gemeinsam Tee aus Brennesselblättern. Dazu holen wir uns Anregungen vom NABU, der einmal im Jahr mit dem Fuchsmobil zu uns kommt. Dann gehen wir gemeinsam auf Spurensuche und spielen Spiele, in denen sich die Kinder spielerisch in die Rolle eines Tieres versetzen.

Einen zentralen Platz in unserer Spielhausarbeit nimmt auch der Umgang mit der vom Menschen nutzbar gemachten, kultivierten Natur ein. Gemeinsam mit den Kindern haben wir am alten Standort einen eigenen Garten gepflegt. Und auch am neuen Standort werden wir mit der Hilfe der Kinder und ihrer Eltern einen Garten anlegen. Gemeinsam sähen und ernten wir, und wir nehmen Anteil daran, wie Pflanzen in unserem Garten von Frühjahr bis Herbst gedeihen und im Winter eine Zeit der Ruhe einkehrt. Durch die Arbeit im Garten lernen die Kinder Verantwortung: Jede Pflanzenart braucht ihre eigene Pflege. Und ein Garten muss an allen heißen und trockenen Tagen gewässert werden, nicht nur dann, wenn man gerade Lust dazu hat. Die Kinder sind begeistert wenn sie das selbst geerntete Obst oder Gemüse einmal roh kosten dürfen. Und sie sind mit Stolz und Freude dabei, wenn wir nach der Ernte eigenes Gemüse oder Kräuter aus dem Garten in der Küche zu einfachen und leckeren Gerichten verarbeiten. Dabei erleben sie zum Teil ganz unbekannte Geschmackswahrnehmungen, und viele sind ganz erstaunt, wie knackig und lecker Gemüse und Obst sein kann.

Was wir mit unserer naturpädagogischen Arbeit bezwecken, ist zum einen, dass die Kinder mit der Natur vertraut werden als etwas, das zu ihnen gehört: Denn jedes Kind hat einen Körper, der sich in seinen Grundfunktionen und Bedürfnissen nur in Einzelpunkten von den Körpern der Tiere, die es beobachtet, unterscheidet. Damit ist die Welt der Tiere für das Kind auch *seine* Welt und *seine* Lebensgrundlage. Wir möchten zum anderen in dem Kind das Bewusstsein wecken, dass ihm die Welt der Natur, gleich wie nahe es sich ihr fühlt und wieviel Wissen es sich über sie aneignen mag, doch immer auch fremd bleiben wird. Denn das Selbstverständnis des Kindes wird wesentlich dadurch geformt, dass es in einer bestimmten Gesellschaft, einer bestimmten Kultur aufwächst; und dieser Kultur liegen *Werte* zugrunde. Die Natur dagegen kennt keine Werte. So wird die Spinne, die ihren

Partner bei lebendigem Leibe auffrisst, keine Gewissensbisse empfinden, denn im Gegensatz zum Menschen kennt sie kein Tötungsverbot.

Dass das Kind lernt, die Natur zu achten als etwas, was ihm zugleich zu eigen und fremd ist; dass es eine Ahnung davon bekommt, dass ihm die Natur zugleich notwendige Lebendgrundlage und mögliche Bedrohung ist; dass es also die Natur in einem ausgewogenen Verhältnis zu lieben und zu achten und in ihrem Anderssein zu respektieren lernt und auf dieser Grundlage die Bereitschaft entwickelt, die Natur zu schützen: das ist letztlich das Ziel unserer naturpädagogischen Anregungen. Lehren können wir die Kinder eine solche reflektierte Grundhaltung nicht; aber wir können zu Erkundungen anregen, die dazu angetan sind, hierfür die emotionalen Voraussetzungen zu schaffen.

5.4. Sprache und Kommunikation

Sprache ist, neben der Bewegung, der wesentliche Motor für den (Selbst-)Bildungsprozess des Kindes, auf dessen Grundlage sich die Persönlichkeit des Kindes formt. Ermöglicht uns die Bewegung eine grundsätzliche Orientierung im Raum, wie sie unverzichtbar ist für die Scheidung zwischen dem Selbst und dem Anderen, so ist die Sprache dasjenige Vermögen, das den Menschen überhaupt erst zum Menschen macht. Wir sprechen: Damit können wir auf komplexe Weise und nicht nur in konkreten, sondern auch in übertragenen Begriffen (Metaphern) denken und urteilen; und damit sind wir wiederum in der Lage, gemäß diesen Urteilen zu handeln. Diesen Zusammenhang zwischen Sprechen, Denken und Handeln arbeitete schon Lew S. Wygotski (1896-1934) heraus.

Sprache ist die Grundlage unserer Kommunikation. Sie ist der Schlüssel zum Verstehen der Welt und des Anderen. Sie ist der Schlüssel zum Verstanden-Werden.

Der Spracherwerb, dessen Grundlegung bereits im Mutterleib sowie in den ersten Lebensjahren erfolgt, stellt an das Kind hohe Ansprüche. Soll er gelingen, setzt das voraus, dass das Kind über ein intaktes Gehör verfügt und dass es in kognitiver, motorischer und sensorischer Hinsicht altersgemäß entwickelt ist. Dazu muss beim betreffenden Kind das Zusammenspiel (Integration) aller Sinne (Hören, Sehen, Fühlen, Riechen, Schmecken, Bewegungssinn, Gleichgewicht) funktionieren. Das Kind muss sich in einem seelischen Zustand befinden, der es ihm erlaubt, sich der Herausforderung des Spracherwerbs angstfrei zu stellen, d.h. es muss den Rückhalt einer sicheren Bindung haben, es muss sich geachtet und wertgeschätzt fühlen, es muss möglichst weitgehend frei von Sorge und innerer Anspannung sein und es braucht eine Bestätigung durch Erfolgserlebnisse. Hierzu bedarf der Kind einer Begleitung durch liebevolle, ihm zugewandte und präsente Bezugspersonen, es braucht in seiner Familie, als seinem engsten Umfeld, das Vorbild eines kommunikationsfreudigen Umgangs miteinander und es benötigt darüber hinaus eine sprachanregende Umwelt.

Für ein Kind im Kindergartenalter ist die Kita ein prägender Ausschnitt seiner Umwelt. Im Spielhaus nehmen wir die Herausforderung, jedem Kind ein sprachanregendes und –förderndes Umfeld zu schaffen, gerne an. Wir tun dies *erstens*, indem wir eine Atmosphäre der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung schaffen, in der ein erfolgreicher und angstfreier Spracherwerb möglich ist. Wir bringen *zweitens* jedem einzelnen Kind und seinen Äußerungen ein aktives, liebevoll zugewandtes Interesse entgegen und freuen uns mit ihm über seine Fortschritte. Wir beachten *drittens* im Hinblick auf unsere jüngeren Kinder, dass unterschiedliche Altersstufen eine unterschiedliche Form der Kommunikation erfordern. Von engen Bezugspersonen wird die hierfür erforderliche Modifikation der eigenen sprachlichen Äußerungen intuitiv vorgenommen:

So erfordert die Ansprache eines Säuglings die sogenannte Ammensprache (angehobene Tonhöhe, starke Übertreibung der Satzmelodie, Pausen nach wichtigen Phrasen). Sie regt beim Kind das Gefühl für den Sprachrhythmus an.

Im zweiten Lebensjahr benötigt das Kind eine einfache Dialogstruktur mit begrenzter Informationsfülle („Soll Papa dir den Ball geben?“ – „Papa ba.“).

Im dritten Lebensjahr verwendet das Kind gemäß seinem Entwicklungsstand Ausdrucksformen und Satzstrukturen der Erwachsenen. Unsere Aufgabe besteht jetzt darin, seine grammatischen Kenntnisse und sein Gespür für die richtige Aussprache durch sanfte Korrekturen zu erweitern: „Das Auto put?“ – „Ja, das stimmt, das Auto ist kaputt.“

Ergänzend setzen wir, in begrenztem Rahmen schon bei den Kleinsten, Sprachspiele ein. Das können Kniereiterspiele sein, Fingerspiele, Lieder, Singespiele oder Reimspiele. Hier steht die Freude am Spiel mit der Sprache im Vordergrund, aber natürlich nutzen wir auch den günstigen mnemotechnischen Effekt von rhythmisierter und gereimter oder mit festgelegten Bewegungen verknüpfter Sprache.

Eine zentrale Aufgabe in der sprachanregenden Bildungsarbeit in der Kita ist auch die Vorbereitung der Lese- und Schreibkompetenz, in Fachkreisen *Literacy* oder *Literalität* genannt. Denn die Lese- und Schreibkompetenz schließt ihrerseits weitere Fähigkeiten ein, darunter die Befähigung zum Text- und Sinnverstehen, die Befähigung zur sprachlichen Abstraktion oder eine grundlegende Vertrautheit mit Büchern.

Die Grundlegung der Lese- und Schreibkompetenz beginnt in der frühen Kindheit. Erste Schritte in diese Richtung unternimmt das Kind für gewöhnlich mit der *Bilderbuchbetrachtung*. Sie gehört nach unserer Einschätzung zu den wirksamsten Formen der Sprachförderung im frühesten Kindesalter. Das Kind, das sich gemeinsam mit einem Erzieher oder einer Erzieherin ein Buch anschaut, genießt zunächst einmal die Situation der Zuwendung und Nähe durch einen ihm vertrauten Erwachsenen. Gleichzeitig befindet es sich in einer besonders sprachintensiven Situation. Denn angestoßen durch die Bilder, treten Kind und Erzieher in einen Dialog. Der kann in einem schlichten wechselseitigen Benennen der einzelnen Gegenstände auf den Bildern bestehen, aber auch in ersten Ansätzen von Geschichtenerzählen.

Den nächsten Entwicklungsschritt in Richtung der Ausbildung von Lese- und Schreibkompetenzen unternimmt das Kind, wenn es in der Lage ist, sich auf Erfahrungen mit dem *Erzählen und Vorlesen* einzulassen. Das beginnt mit ganz einfachen Geschichten, denn die Fähigkeit, sich auf einen Text in nicht-alltäglicher Sprache einzulassen und dessen rein sprachliche Botschaft in eigene Vorstellungen umzusetzen, muss erst erworben werden. Sukzessive lernt das Kind, die „erzählte“ Welt zu verstehen und auch selbst von Fernem zu erzählen und sprachlich zu abstrahieren. Es macht sich vertraut mit der im Vergleich zur Alltagssprache reichhaltigeren und gehobeneren Sprache der Kinderbücher, und es lernt, sich zunehmend länger auf immer komplexer werdende Texte zu konzentrieren. Nebenbei entwickelt es ein Gespür für die Struktur von Geschichten. Im Spielhausalltag lesen wir viel in den Büchern unserer kleinen Spielhausbibliothek. Wir lesen Geschichten, und wir belesen uns gemeinsam zu Fragen, mit denen die Kinder an uns Erzieher herantreten. Mit den Größeren lesen wir zu sich bietenden Gelegenheiten auch längere Geschichten, wobei wir abschnitt- oder kapitelweise vorgehen. Für die Vorschulkinder kann das dann auch schon einmal ein Kinderbuch von Ottfried Preußler sein. Und im Rahmen unserer täglichen Vorleserunde in der Adventszeit werden auch die übrigen Kinder aus dem Elementarbereich an längere Erzählungen herangeführt, die über mehrere Tage gelesen werden (so z.B. der *Findfuchs* von Irina Korschunov oder Erzählungen von Astrid Lindgren).

Wir erzählen den Kindern aber auch und lassen uns von ihnen erzählen. Als ein Geschehen, an dem die ganze Gruppe beteiligt ist, findet das täglich im Rahmen unserer Frühstücksrunde. Aber wir nehmen auch sonst die sich hierzu bietenden Gelegenheiten wahr. Wir verändern gemeinsam den Verlauf einer vorgelesenen Geschichte, der den Kindern missfallen hat. Wir stellen das Ende einer

gerade gehörten Geschichte in Frage und ermutigen dazu, die Geschichte weiterzuspinnen („Aber was meint ihr, wäre passiert, wenn das Mädchen den Schlüssel *nicht* zurückgegeben hätte?“). Wir ermuntern dazu, länger Zurückliegendes zu erzählen („Wie war das im Winter, als es so lange und so viel geschneit hat?“), in der Zukunft liegendes („Was meint ihr, wie wird es sein, wenn ...“) oder auch Dinge, die überhaupt nur in der Vorstellung geschehen („Also, einmal angenommen, wir wären alle Fledermäuse ...“). Und unsere Größeren laden wir im Anschluss an die Vorschulreise ein, gemeinsam eine auf das Ziel der Reise bezogene Geschichte zu erfinden, die wir Erwachsenen aufschreiben und den Kindern bei ihrem Abschied aus dem Spielhaus in der Form eines von ihnen „geschriebenen“ Comic-Heftes mitgeben.

Hervorragend geeignet zur Unterstützung der Ausbildung von Lese- und Schreibkompetenzen sind auch *Reime*, *Gedichte* und das *darstellende Spiel*. Reime und sprachliche Rhythmen begegnen in vielen Zusammenhängen, darunter Gedichte, Lieder, Fingerspiele, Nonsensreime, Wort- und Silbenspiele, aber auch Zungenbrecher, Zaubersprüche, Witze oder Sprichwörter. Sie wecken im Kind die Lust an der eigenen sprachlichen Kreativität und regen es an, selbst mit sprachlichen Rhythmen und Lauten herumzuspielen. Im Spielhaus begegnen die Kinder solchen Reim- und Sprachspielereien in vielfältiger Form. Im Rahmen unserer Frühstücksrunde singen wir täglich mit den Kindern, und wir machen mit großer Regelmäßigkeit Fingerspiele. Es gibt einen festen Tischspruch, den wir vor jedem Essen mit gefassten Händen gemeinsam aufsagen. Gedichte lesen wir nicht nur vor, sondern wir üben sie auch gemeinsam ein (z.B. *Die Tulpe* von J. Krüss). Einzelne Kinder, die sich dies trauen, tragen die betreffenden Gedichte dann an den Folgetagen im Rahmen der Frühstücksrunde den anderen Kindern vor. Witze erzählen nicht nur wir Erzieher, sondern auch die Kinder tragen (selbst ausgedachte) Witze vor. Und wir lachen gemeinsam über lustige Versprecher, die uns Erziehern unterlaufen, und lassen uns hiervon anregen, zusammen mit den Kindern Sprachalbernheiten zu erfinden. Wir spielen Reim-Spiele. Mit den Größeren wagen wir uns im Rahmen des jährlichen Theaterprojektes der Vorschulkinder an die Einstudierung eines längeren Textes mit verteilten Rollen. Und wir lassen uns anregen durch die Theater- und Musikdarbietungen für Kinder, die einmal monatlich im Ella-Kulturhaus stattfinden (für Kinder ab vier Jahren).

Bücher sind den Kindern im Spielhaus zugänglich in einer eigenen Lesecke. Diese können bei Interesse und Bedarf auch nach Hause ausgeliehen werden. Wir Erzieher bringen aber auch Bücher von zuhause mit. Oder wir lassen uns Bücher mitbringen, etwa vom Bücherkoffer, der einmal im Monat mit einer Geschichte und mit einer daraufbezogenen Bastelidee bei uns zu Gast ist. Für die Zukunft können wir uns vorstellen, eine Kita-Bibliothek einzurichten. Diese könnte auch pädagogische Literatur für die Eltern enthalten. Weiter planen wir, regelmäßig das Bilderbuchkino in der Stadtbücherei in Garstedt zu besuchen. Wir werden bei solcher Gelegenheit auch Zeiten freihalten, in denen die Kinder selbst in der „großen“ Bücherei stöbern können.

Für einen wichtigen Aspekt der Sprachförderung erachten wir im Spielhaus auch die Einübung des Freien Sprechens vor der Gruppe. Gelegenheit hierzu bieten wir den Kindern täglich in unserer Frühstücksrunde, in der grundsätzlich jeder eingeladen ist, den anderen zu erzählen, was es Besonderes erlebt oder entdeckt hat. Aber wir nutzen auch Sitzkreise zu besonderen Anlässen (Wir feiern gemeinsam den Geburtstag eines Kindes, treffen uns in einer besinnlichen Adventsrunde) oder gemeinsame Spielsituationen, in denen für alle geltende Regeln aufgestellt und besprochen werden.

5.5. Deutsch als Fremdsprache

Eine spezielle Herausforderung im Bereich der Sprachförderung ist der Umstand, dass viele Kitakinder inzwischen nicht Deutsch, sondern eine andere Sprache zur Muttersprache haben. Die Muttersprache ist von grundlegender Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes, denn in ihren Begriffen legt das Kind die Grundlage für sein erstes Verstehen seiner Selbst und der es umgebenden Welt: Sie ist die Sprache, in der das Kind seine ersten Gespräche führt, und das Band zu seinen wichtigsten Bezugspersonen. Und in seiner Muttersprache drücken sich für das Kind die Emotionen, die inneren Bilder, die Werte, Normen und Traditionen seiner Familie und ihrer kulturellen Herkunft aus.

In der Kita ist Deutsch die allgemeine Umgangssprache. Damit steht das von Haus aus nicht deutschsprachige Kind spätestens mit dem Eintritt in die Kita vor der Herausforderung, Deutsch als Zweitsprache erlernen zu müssen. Damit dieser zweite Spracherwerb gelingt, ist es erforderlich, dass das betreffende Kind seine Muttersprache in altersgemäßer Weise beherrscht. Das Kind muss ein Interesse daran entwickeln, die deutsche Sprache zu erlernen. (Das tut es im Normalfall spätestens dann, wenn es beginnt, sich für die anderen Kinder in der Kita zu interessieren). Aber das Erlernen einer neuen Sprache verlangt dem Kind im Kindergartenalter auch Mut ab. Hierzu braucht das Kind ein gutes Selbstvertrauen. Es muss sich von den anderen wertgeschätzt und geachtet fühlen – als Person, aber auch im Hinblick auf seine kulturelle Herkunft.

In der Kita unterstützen wir den Spracherwerb, indem wir dem Kind ein Gefühl des Angenommenseins vermitteln. Wir bringen seinen Sprachäußerungen ein aktives Interesse entgegen, beschränken uns in der Ansprache des Kindes anfangs auf klare, einfache Sätze. Wir beziehen das betreffende Kind ein in alle allgemeinen Angebote, die es interessieren, geben ihm aber auch die Möglichkeit, sich einzelnen Bereichen des Spracherwerbs langsamer zu nähern, als dies seinem sonstigen Entwicklungsstand entspricht. So kann es beispielsweise sinnvoll sein, die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz bei einem fünfjährigen Nicht-Muttersprachler damit zu beginnen, dass sich Kind und Erzieher gemeinsam einfachste Bilderbücher anschauen.

6. Körper und Ernährung

Wir legen im Spielhaus Wert auf eine gesunde und ausgewogene **Ernährung**. Die gemeinsamen Mahlzeiten sind bei uns ein wichtiger Bestandteil des Gruppenlebens. Unsere gemeinsame Frühstücksrunde ist ein gemütliche Runde in der wir zugleich Lieder singen Gedichte lernen und Informationen mit den Kindern austauschen. Die Erzieher essen mit.

An drei Tagen in der Woche bringen die Kinder, ein gesundes Frühstück von zu Hause mit. Es sollte vollwertiges Brot mit ungesüßtem Aufstrich so wie Obst und Gemüse beinhalten.

Einmal in der Woche bieten wir ein Müslifrühstück in Form eines Buffets an. Die Kinder füllen sich die zur Verfügung stehenden Frühstückscerealien selbständig auf.

Neben der Nahrungsaufnahme steht die soziale Bedeutung der Tischrunde mit der Freude und Lust am Essen im Vordergrund. Das Erlernen der Esskultur ist ein Ziel, Freiräume zum Experimentieren müssen jedoch bleiben. Die Kinder sollen Lebensmittel als Erlebnis für Auge, Hand, Zunge und Ohren erleben.

Auch bei der Ernährung wird das Recht auf Selbstbestimmung respektiert. Die Kinder bedienen sich bei uns selbst. Sie entscheiden allein was und wieviel sie essen wollen. Wir zwingen die Kinder nicht etwas zu essen das sie nicht mögen- ermuntern sie jedoch auch unbekanntes zu probieren. Das

Angebot wird so vielfältig gestaltet dass jedes Kind etwas findet, das ihm schmeckt. Obst und Gemüse sowie Getränke (Wasser und Tee) stehen den Kindern den ganzen Tag freizugänglich zur Verfügung.

7. Die Reise

Jedes Jahr fahren wir, über Himmelfahrt, mit den Kindern der Vorschulgruppe für 3 Nächte auf die Spielhausreise nach Friedrichskoog an die Nordsee.

Für viele Kinder ist es die erste Reise ohne ihre Eltern. Und allein schon deshalb ein Abenteuer. Gemeinsame Erlebnisse verbinden und die Kinder lernen sich in dieser Zeit noch intensiver kennen. Am Ende einer jeden Reise kommen die Kinder, ein Stück größer, zu ihren Eltern zurück.

8. Die neue Kita. Wie wir sie uns vorstellen.

In dem eingeschossigen und barrierefreien Gebäude stehen uns ca. 500 qm Fläche zur Verfügung. Der Außenbereich umfasst ca. 1400 qm und wird komplett eingezäunt. Auf dem zum größten Teil naturbelassenen Grundstück werden natürlich altersgerechte Spielgeräte aufgestellt werden. Außerdem soll wieder ein Obst- und Gemüsegarten mit Hochbeeten und Obstbäumen entstehen und ein Gewächshaus aufgebaut werden.

8.1. Kitastruktur

Wir planen die Einrichtung von 3 Gruppen. Je nach Bedarf werden wir zunächst eine Elementar-, eine Familien- und eine Krippengruppe oder eine Elementar- und zwei Familiengruppen in Betrieb nehmen.

Insgesamt möchten wir zwischen 40 und 50 Kindern einen Betreuungsplatz anbieten.

Die personelle Besetzung der Gruppen und der Kindertagesstätte richtet sich nach der Vorgabe durch die Personalvereinbarung (KiTaG SH, der KiTaVO SH), sowie nach den Bestimmungen des Kreises und der Stadt Norderstedt.

8.2. Betreuungszeiten

Betreut werden die Kinder von ca. 7:30 – 16:00 Uhr.

Bedarfsorientiert werden in einer Familien- bzw. in der Krippengruppe Öffnungszeiten von 7:00 - 15:00 Uhr angeboten.

8.3. Essen

Schon jetzt achten wir auf eine gesunde, ausgewogene und vitaminreiche Ernährung. Es gibt viel frisches Obst und Gemüse ergänzend zum Frühstück, welches die Kinder von Zuhause mitbringen, oder auch als Snack zwischendurch.

Zurzeit planen wir das Mittagessen nach diesen Kriterien anliefern zu lassen.

9. Schlusswort Kooperation

Diese Konzeption spiegelt die pädagogische Grundorientierung unserer Einrichtung wider, befindet sich aber zurzeit noch im Aufbau. Dieser Prozess ist abhängig von unserer aktuellen Situation.

