



KONZEPT

Inhaltsverzeichnis

1.	Grundverständnis des integrativen Kinderhauses St. Gabriel.....	3
2.	Wissenschaftliche Grundlagen.....	4
2.1	Aktueller Forschungsstand im Bereich Kindertagesbetreuung.....	4
2.2	Untersuchte Auswirkungen von Kindertagesbetreuung	5
2.3	Entwicklungspsychologisch bedingte Betreuungsanforderungen ..	5
3.	Pädagogische Leitlinien	6
3.1	Stabilität und Kontinuität.....	6
3.2	Persönlichkeit des Kindes	7
3.3	Kindgerechte Bildungs- und Lernprozesse.....	8
3.4	Kooperation und Vernetzung.....	9
4.	Struktureller Rahmen.....	9
4.1	Gruppenaufteilung	9
4.2	Raumaufteilung.....	10
4.3	Personal.....	11
5.	Regelangebote	11
5.1	Emotionale, motivationale Förderung	12
5.2	Kognitive Förderung.....	12
5.3	Sprachförderung	12
5.4	Förderung sozial-kommunikativen Lernens	13
5.5	Bewegungsförderung	14
5.6	Gesundheitsförderung und Ernährung	14
5.7	Inter- und soziokulturelles Lernen	15
5.8	Lernförderung.....	15
5.9	Ethische, religiöse Bildung und Erziehung.....	16
6.	Familienunterstützende Angebote	17
6.1	Familien- und Elternbildung	17
6.2	Freizeit und Begegnung.....	17
6.3	Beratung / Therapie	18
6.4	Workshops und Seminare	18
6.5	PEKIP	18
6.6	Freizeit und Begegnung.....	18
7.	Förderplanung.....	19
8.	Elternarbeit	19
9.	Qualitätsentwicklung und Evaluation.....	20
	Literatur	21

1 Grundverständnis des Kinderhauses St. Gabriel

Bildung und Erziehung werden heute eine wachsende gesellschaftliche Bedeutung beigemessen. Lange Zeit wurden im Sinne von Einzelzuständigkeiten Erziehung der Familie und Bildung der Schule zugeordnet. Betreuung war ausschließliche Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Nach heutigem wissenschaftlichen Verständnis und im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen müssen die wechselseitigen Bezüge dieser Systeme stärker und gezielter in den Blick genommen werden. Erziehung, Bildung und Betreuung bzw. Familie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe sind nicht mehr als getrennte gesellschaftliche Instanzen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu verstehen. Kindertagesbetreuung steht als Sozialisationsinstanz nicht in Konkurrenz zur Familie. Vielmehr kommt es darauf an, die Unterschiedlichkeit dieser Entwicklungs- und Bildungsräume qualitativ zu erfassen und die Wechselseitigkeit der Einflüsse zu verstehen. In diesem Sinne übernimmt das Kinderhaus eine weitaus größere Aufgabe als die reine Versorgung und Betreuung. Es versteht sich als Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Eltern gleichermaßen. Es folgt dem übergeordneten und gemeinsamen Ziel, die Entwicklung und Bildung der Kinder partnerschaftlich zu begleiten und Eltern und Familien in deren erzieherischen Aufgaben und Anforderungen zu unterstützen.

2 Wissenschaftliche Grundlagen

2.1 Aktueller Forschungsstand im Bereich Kindertagesbetreuung

Die Fachdiskussion im Bereich der Kindertagesbetreuung wird in Deutschland bislang noch weitgehend ohne ausreichend gesicherte empirische Datengrundlage geführt (vgl. Roßbach 2005). Umfangreiche Längsschnittstudien fehlen, Auswirkungen institutioneller Kinderbetreuung wurden bislang nur oberflächlich untersucht und es bestehen erhebliche Defizite in der Evaluation von Bildungsprogrammen im Elementar- und Vorschulbereich. Vor allem müssten spezifische Einflussfaktoren von Kindertagesbetreuung wie Altersmischung oder versch. Betreuungsformen trotz aller fachlicher Plausibilität noch gezielter wissenschaftlich untersucht werden. Gleichzeitig ist der Bezug zum aktuellen wissenschaftlichen und forschungstechnischen Kenntnisstand für die vorliegende Konzeption aufschlussreich. Denn trotz aller Forschungsdesiderata belegen aktuelle Forschungsergebnisse nachweislich, dass qualitativ gute Kindertagesbetreuung positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat. Besonders zeigen sich positive Effekte für Kinder aus benachteiligten Familien (vgl. ebd.). Bei dieser zusammenfassenden Einschätzung sind folgende Aspekte in der Fachwelt relativ einhellig und eindeutig positiv hervorzuheben:

- Die Verfügbarkeit von Betreuungspersonen, die soziale Nähe sicherstellen, stellt eine wesentliche entwicklungspsychologische Forderung für Kindertagesbetreuung dar (vgl. ebd.).
- Feste Gruppenangebote, klare Tagesstrukturen und geregelte Arbeitszeiten müssen einen stabilen und kontinuierlichen Betreuungsrahmen bilden. Die Betreuung muss sich der Entwicklung des Kindes gemäß von dyadischen zu sozial gruppenorientierten Betreuungsmustern verändern (vgl. ebd.). Gewachsene Beziehungsnetze sind dabei möglichst stabil zu halten.
- Die fachliche Qualifikation der Betreuerinnen ist eine weitere wesentliche entwicklungspsychologische Forderung für gute Kindertagesbetreuung (vgl. Ahnert 2005). Einzelne Faktoren sind hierbei ein fundiertes entwicklungspsychologisches Wissen, die Fähigkeit im Gruppenkontext auf individuelle kindliche Bedürfnisse eingehen zu können und die Unterstützung durch Supervision.

2.2 Untersuchte Auswirkungen von Kindertagesbetreuung

In Bezug auf nicht-elterliche Betreuung von Kindern unter drei Jahren besteht nach wie vor die Befürchtung, dass die Mutter-Kind-Beziehung beeinträchtigt wird. Diese pauschale Hypothese konnte empirisch bislang nicht nachgewiesen werden (vgl. Roßbach 2005). Feststellbar ist jedoch, dass qualitativ gute Kindertagesbetreuung die Feinfühligkeit der Mutter gegenüber ihrem Kind positiv unterstützen kann. Ferner ist zu beachten, dass Kinder auch zu Betreuungspersonen gute Bindungen aufbauen können, ohne dass diese in Konkurrenz zur Mutter-Kind-Beziehung stehen.

Bei Kindern unter drei Jahren wirken sich vor allem Strukturqualitäten wie kleine Gruppen, ein geringer Betreuungsschlüssel und eine gute fachliche Qualifikation der Betreuungspersonen positiv auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen aus. Diese Effekte treten besonders deutlich bei Kindern aus benachteiligten Familien auf, wobei sich diese Benachteiligungen auf die ökonomischen Verhältnisse und das Anregungsniveau für die Kinder beziehen. Bei Kindern über drei Jahren machen sich zudem auch Prozessqualitäten positiv bemerkbar (vgl. Roßbach 2005).

Eindeutig sind positive Auswirkungen von Kindertagesbetreuung – auch im Krippenalter – auf die Entwicklung des Kindes im kognitiven und leistungsbezogenen Bereich (vgl. ebd.). Insbesondere spielt die Sprachförderung eine zentrale Rolle. Durchgängig wurden in Untersuchungen im Kindergarten positive Effekte der Prozessqualität auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten festgestellt. Auch hier gilt wiederum: Besonders bei benachteiligten Familien zeigen sich positive Auswirkungen einer entsprechenden Förderung und Unterstützung. Neben Prozessqualitäten haben vor allem auch Strukturmerkmale positive Auswirkungen auf die Entwicklung kognitiver, leistungsbezogener Kompetenzen im Kindesalter.

2.3 Entwicklungspsychologisch bedingte Betreuungsanforderungen

In der Frühphase des Kleinkindalters (bis zum 18. Lebensmonat) sind dyadische Beziehungsstrukturen maßgebend. Stabile dialogische Interaktionsbeziehungen sind in dieser Entwicklungsphase besonders für die Sprachentwicklung bedeutsam. Die Bedeutungsfunktion der Sprache ist an die gemeinsame und ungeteilte Aufmerksamkeit von Kind und Betreuungsperson gebunden. Man spricht auch von Joint Attention (vgl. Carpenter, Nagell & Tomasello 1998). Kinder in diesem frühen Entwicklungsstadium brauchen eine stabile Sicherheitsbasis. Wichtig sind unmittelbare Reaktionen auf die Be-

dürfnisse und Signale des Kindes und eine positive Regulation der negativen Emotionen des Kindes. Daraus abgeleitet wird ein Betreuungsschlüssel von 1:3 bzw. 1:4 empfohlen (vgl. Ahnert 2005).

In der Spätphase des Kleinkindalters (bis zum 3. Lebensjahr) gewinnen gruppenorientierte (Bildungs-)Angebote an Bedeutung. Exploration und Selbsterkundung müssen gezielt gefördert werden. Für die Steuerung der Gruppenarbeit werden Stabilität, eine konfliktreduzierende Gruppenatmosphäre, die Intervention bei belastenden Peerinteraktionen sowie ein Normen- und Regelkodex als notwendige Faktoren benannt. Auftretende Konflikte sollen mit Hilfestellung der Betreuerinnen und Betreuer konstruktiv gelöst werden. Insgesamt können Gruppen- und Beziehungsangebote parallel bestehen. Es wird ein Betreuungsschlüssel von mindestens 1:5 empfohlen.

Im Vorschulalter zielt Kindertagesbetreuung schwerpunktmäßig auf die Schulfähigkeit ab. Neben den klassischen intellektuellen sind auch sozial-kommunikative Fähigkeiten als wichtig einzustufen. Die komplexeren kognitiven Leistungen des Kindes erfordern eine gezielte und intensive Sprachförderung. Auch die Identitätsentwicklung und die Ausbildung des Selbstbildes gründen auf sprachlichen Kompetenzerwerb. Gruppenangebote stehen im Vordergrund, da der Kontakt mit Gleichaltrigen eine zentrale entwicklungspsychologische Bedeutung hat. Gleichzeitig sind auch in dieser Entwicklungsphase stabile Beziehungsstrukturen und eine gute Gruppensteuerung wichtig, um positive soziale Lernerfahrungen zu gewährleisten.

3 Pädagogische Leitlinien

Die pädagogischen Leitlinien stellen die wichtigsten fachlichen Grundlagen für die Gestaltung und Entwicklung der fachlichen Arbeit im Kinderhaus St. Gabriel dar. Dabei werden wissenschaftliche Erkenntnisse gezielt berücksichtigt.

3.1 Stabilität und Kontinuität

Eine der wichtigsten und belegbaren Qualitätsanforderungen des Kinderhauses St. Gabriel ist die Gewährleistung von Stabilität und Kontinuität in der Erfahrung- und Lebenswelt der Kinder.

In erster Linie werden daher verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen zwischen den Kindern und den Betreuungspersonen angestrebt. Um dies zu

erreichen, ist ganz besonders eine entsprechende Personalausstattung und Dienstplanung notwendig. Kinder, die mehrere Jahre im Kinderhaus betreut werden, sollten möglichst von konstanten Bezugspersonen begleitet werden. Stabilität und Kontinuität sind darüber hinaus nicht nur eine Konsequenz struktureller Planung, sondern auch der qualitativen Gestaltung von Interaktion und Kommunikation zwischen Betreuungspersonen und Kindern. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Kinderhaus St. Gabriel zeichnen sich durch ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, kommunikativer Klarheit und Verbindlichkeit in der Interaktion mit den Kindern aus.

Stabilität und Kontinuität sind auch zentrale Faktoren bei der Gestaltung sog. Transitionen. Transitionen sind „komplexe Veränderungsprozesse“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik 2005, 97) im Bildungs- und Entwicklungsverlauf von Kindern. Hierzu zählen die Eingewöhnung ins Kinderhaus und mögliche Wechsel zwischen verschiedenen Gruppen und Betreuungssettings. Die Planung und Gestaltung dieser Übergangsprozesse geschieht unter Beteiligung aller Betroffenen. Allen voran sind dies natürlich die Kinder und Eltern, aber z.B. auch andere Kinder. Letztlich zielt die pädagogische Arbeit darauf auf „die Stärkung der Kinder und Eltern ab, ihre Übergänge selbstbestimmt und eigenaktiv zu bewältigen“ (ebd., 99).

3.2 Persönlichkeit des Kindes

Kinder sind als eigenständige Persönlichkeiten zu sehen. Das bedeutet, Kinder individuell zu fördern, ihre spezifischen Ressourcen und Entwicklungsbedürfnisse zu kennen und die persönlichen und familiären Lebensumstände mit zu berücksichtigen. Kinder nehmen von Geburt an aktiv Einfluss auf ihre Umwelt. Demnach werden die Kinder auch aktiv an Lern- und Bildungsprozessen beteiligt. Alle Ansätze von Kreativität und Eigeninitiative sind aufzugreifen und zu bestärken. „Es kommt darauf an, dass die individuellen Anlagen, Begabungen und Talente des Kindes erspürt und zum richtigen Zeitpunkt in angemessener Weise gefördert werden. Ebenso sollen ihm baldmöglichst Wege zur aktiven und eigenständigen Auseinandersetzung mit Gegenständen seiner Umwelt aufgezeigt werden“ (Kasten 2005, 51).

Die eigenständige Persönlichkeit des Kindes kommt nicht nur in dessen individueller Förderung zum Tragen, sondern ist auch Grund für eine tiefergehendere Wertschätzung und Anerkennung des Kindes.

Letztlich ist diese pädagogische Grundhaltung auch Ausgangspunkt und Maßstab gesetzlich festgeschriebener Rechte, die u.a. universell in der UN-

Kinderrechtskonvention niedergeschrieben sind und auch für das Kinderhaus Gültigkeit haben. Kinder haben danach „insbesondere ein Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an; ihre Persönlichkeit, Begabung und geistig-körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen, ist oberstes Ziel ihrer Bildung. Sie haben ein Recht auf umfassende Mitsprache und Mitgestaltung bei ihrer Bildung und allen weiteren, sie (mit) betreffenden Entscheidungen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik 2005, 23).

3.3 Kindgerechte Bildungs- und Lernprozesse

Bildung stellt keinen einseitigen und passiven Lernprozess dar, sondern ist „ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet“ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2005, 83) und zur Ausbildung „vielfältiger und unterschiedlicher Kompetenzen“ (ebd., 89) führt. In den frühen Entwicklungsjahren vollziehen sich Lernprozesse immer in sozialen Kontexten. Darin besteht die engste Verknüpfung von Bildung und Erziehung.

Lernen und Spielen hängen aufs engste zusammen. Das Spiel ist „die ureigenste Ausdrucksform des Kindes“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2005, 30) und die „elementare Form des Lernens“ (ebd., 31). Es ist daher wichtig, je nach Entwicklungsstand des Kindes durch Materialien und situative Anreize kindliche Spiel- und damit auch Lernprozesse zu initiieren und zu fördern.

Die Gestaltung solcher Lernumgebungen muss dabei der Maßgabe der Ganzheitlichkeit folgen. Wenn Kinder lernen, „dann lernt immer das ‚ganze Kind‘ mit all seinen Sinnen, Emotionen, geistigen Fähigkeiten und Ausdrucksformen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2005, 29). Dementsprechend müssen Lernumgebungen vielfältige Lernanreize und Verarbeitungsformen ermöglichen. „Je mehr Bezüge zu einem Thema hergestellt werden, je breiter und häufiger ein Thema bearbeitet wird, umso besser gelingen kindliche Lernprozesse“ (ebd. 30).

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Bildungs- und Lernprozesse niemals einseitig erfolgen, weder im Sinne eines instruierenden Wissenstransfers, noch im Sinne eines rein selbstbildenden Kindes. Erwachsene und Kinder bilden vielmehr „Lerngemeinschaften“ (Bayerisches Staats-

ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik, 32). Sie sind auf ihre Weise interagierend am Lernprozess beteiligt.

3.4 Kooperation und Vernetzung

Aus dem bisher Gesagten ist schließlich abzuleiten, dass die Aspekte Kooperation und Vernetzung zusammen eine weitere wichtige pädagogische Leitlinie des integrativen Kinderhauses St. Gabriel darstellen. Um für die Kinder optimale Entwicklungsbedingungen und für Eltern bestmöglich Unterstützung bieten zu können, ist eine enge, partnerschaftliche Zusammenarbeit und Vernetzung notwendige Voraussetzung. Betroffen ist die interne Zusammenarbeit der Fachkräfte, die Kooperation mit den Eltern und schließlich auch mit externen Fachkräften und -stellen. Das Kinderhaus St. Gabriel versteht sich ergänzend zu bestehenden familienbildenden, ärztlichen und therapeutischen Fachstellen, aber auch zu Bildungseinrichtungen und anderen Stellen, die für Eltern und Kinder unterstützend tätig sind.

4 Struktureller Rahmen

4.1 Gruppenaufteilung

Die Planung des Kinderhauses St. Gabriel sieht 4 altersgemischte Gruppen vor, wobei eine Gruppe Integrationsplätze anbietet.

Die entsprechende Aufteilung der Altersstufen ist wie folgt:

- (1) 3 altersgemischte Gruppen von 0 – 6 Jahren mit 15 Plätzen (8 Krippen- und 7 Kindergartenplätze)
- (2) 1 integrative altersgemischte Gruppe von 0 – 6 Jahren mit 11 Plätzen (6 Krippen- und 5 Kindergartenplätze).

Die Betreuung von behinderten Kindern bzw. Kindern mit seel. Entwicklungsrisiken und -störungen hat zur Folge, dass der damit verbundene heilpädagogische Betreuungsbedarf konzeptionell, also fachlich, personell und strukturell fest zu integrieren ist. In der integrativen Gruppe wird daher heilpädagogisch qualifiziertes Personal eingesetzt werden und der Betreuungsschlüssel ist entsprechend niedrig angesetzt (siehe 4.3 Personal). Heilpädagogische

qualifizierte Personal ist in den anderen Gruppen im Bedarfsfall bereitzustellen.

Die Kinder sind einer festen Gruppe zugeordnet. Dadurch wird für die Kinder das Gefühl von Sicherheit und Überschaubarkeit gewährleistet. Daneben gibt es gruppenübergreifende Angebote und Projekte, an denen die Kinder nach Neigung und Alter teilnehmen.

4.2 Raumaufteilung

Das Raumkonzept orientiert sich am Grundgedanken des Kinderhauses, Kinderbetreuung und Familienbildung und -begleitung in dynamischer und partnerschaftlicher Kooperation zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiterin, Eltern und Kindern bereitzustellen und weiterzuentwickeln. Hierfür bedarf es einerseits einer kompakten, zentralisierten räumlichen Grundstruktur und andererseits einer ausreichenden baulichen Flexibilität, um zukünftigen Bedarfsentwicklungen Rechnung tragen zu können.

Neben Gruppenräumen, Schlaf-/Ruheräumen und Sanitäreinrichtungen stehen mehrfach nutzbare Räume zur Verfügung, so z.B. zum Turnen, Werken, für Freizeitaktionen, offene Treffs, Seminare und Workshops und auch zur Vermietung an externe Leistungsanbieter und Kooperationspartner.

Die Räume entsprechen allen notwendigen fachlichen, baulichen und technischen Anforderungen.

Für die Gruppe der behinderten Kinder sind sämtliche Räume des Kinderhauses ebenerdig zugänglich. Behindertengerechte Toiletten stehen mehrfach zur Verfügung.

Eine besonderer Vorzug des Geländes St. Gabriel sind die großzügig angelegten Frei- und Grünflächen mit Spielplätzen, Sportanlagen und Gärtnerei. Dadurch ergeben sich ausgezeichnete und außergewöhnliche Erfahrung- und Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder in jeder Altersgruppe, eingebettet in einer gesunden und geschützten Umgebung.

4.3 Personal

Eine zentrale Voraussetzung für die optimale Förderung kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse sind eine gute Ausbildung und Qualifikation der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Kinderhaus.

Die notwendige Personalqualität wird durch ein geeignetes Auswahlverfahren, durch eine systematische Einarbeitung und ein zielorientiertes Personalentwicklungssystem erreicht. Das Personalentwicklungssystem basiert im

Wesentlichen auf regelmäßigen Zielvereinbarungen mit allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, durch kontinuierliche Schulung und Weiterbildung, Supervision und die Gewährleistung eines wertschätzenden und motivierenden Arbeitsklimas.

Die Personalschlüssel in den Gruppen orientieren sich an aktuellen wissenschaftliche Erkenntnissen und Empfehlungen. So ist der Personalschlüssel in den normalen Gruppen 1:4,5 und in der Integrationsgruppe 1:4,0. Im integrativen Bereich wird anteilig heilpädagogisch qualifiziertes Fachpersonal eingesetzt.

Die Leitung durch eine Dipl.-Sozialpädagogin ist Vollzeit freigestellt.

Im hauswirtschaftlichen Bereich werden zwei entsprechend ausgebildete Kräfte in Teilzeit eingesetzt.

Die Reinigung erfolgt durch eine Fremdfirma.

5 Regelangebote

Die Regelangebote kommen in allen Gruppen gleichermaßen zur Anwendung. Sie orientieren sich grundsätzlich an den pädagogischen Leitlinien. In erster Linie geht es darum, die sog. Basiskompetenzen des Kindes zu fördern (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik, 55). Die Grenzen zwischen den einzelnen Entwicklungsbereichen sind fließend und bedingen einander.

5.1 Emotionale, motivationale Förderung

Die Kinder finden im Kinderhaus St. Gabriel eine Atmosphäre vor, in der sie sich geborgen und sicher fühlen. Sie erfahren von den Erwachsenen Wertschätzung, Akzeptanz und Respekt. Die Kinder bekommen Gelegenheiten, sich selbst in positiver Weise mit den eigenen Fähigkeiten und persönlichen und kulturellen Eigenheiten einzubringen. Durch positive Rückmeldungen auf verschiedenen Ebenen (sozial, emotional, körperlich) entwickeln die Kinder ein Bild von sich selbst, bauen ihrerseits ein positives Selbstkonzept auf.

Die Kinder erhalten gezielt Gelegenheiten, altersabhängig eigene Entscheidungen zu treffen und Aufgaben zu lösen. Sie erfahren sich dadurch als autonom und kompetent und es entsteht das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Verbunden mit einer angstfreien und wertschätzenden Grundatmosphäre lernen die Kinder auch Frustrationen konstruktiv zu verarbeiten.

5.2 Kognitive Förderung

Die kognitive Förderung ist im Kinderhaus St. Gabriel ein vielschichtiger Bereich. Grundlegend ist zunächst die Entwicklung der Wahrnehmung wie Sehen, Hören, Tasten, Schmecken und Riechen. Hinzu kommt die dem jeweiligen Alter des Kindes angepasste Förderung der Denkfähigkeit. Grundsätzlich bewegt sich das Denken bis ins Vorschulalter in der sog. voroperationalen, anschaulichen Phase (vgl. Maier 1983).

Kognitive Förderung umfasst auch die Gedächtnisschulung. Die Entwicklung des Gedächtnisses wiederum hängt eng mit der sprachlichen und begrifflichen Entwicklung zusammen.

Eine zentrale kognitive Lernerfahrung ist die Ausbildung einer allgemeinen Problemlösefähigkeit. Hierfür sind ausreichend Möglichkeiten des Explorierens und Experimentierens Voraussetzung. Förderlich ist in diesem Zusammenhang eine entsprechende Fehlertoleranz von Seiten des Kinderhauses.

Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten geht eng einher mit der Entwicklung von Phantasie und Kreativität. Sie kommt insbesondere in bildnerischen, gestalterischen Aktivitäten zum Tragen.

5.3 Sprachförderung

Die Sprachförderung ist gesondert zu erwähnen, da sie für die kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung eine zentrale Bedeutung hat (Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnbauer, A. & Best, P. 2006). Sie wird auch als Querschnittsaufgabe bezeichnet (ebd.). Das heißt, dass Sprache „in all ihren Facetten im Alltag systematisch wahrgenommen und gefördert“ wird (ebd., 10). Der Spracherwerb bzw. die Sprachförderung geschieht nicht separat in Form eines isoliertem Wissensaufbau.

Kinder haben „eine Disposition für den Spracherwerb“ (ebd., 16), in dem sie menschliche Stimmen gegenüber auditiven Reizen bevorzugen, die Offenheit zunehmend eingeschränkt und schließlich eine eindeutige Präferenz für die Sprache der eigenen näheren Umgebung herausgebildet wird. Die daraus folgenden Lernprozesse sind Kindern in frühen Entwicklungsphasen noch nicht bewusst, noch nicht explizierbar, sondern prozedural oder implizit (vgl. ebd.). Mit dem Hinzukommen expliziten, bewussten Lernens entstehen zunehmend Ansätze pädagogischer sprachlicher Förderung. Noch präziser ist diese Entwicklung durch den Begriff der „inneren Repräsentation“ von Erfahrungen beschreibbar (Karmiloff-Smith 1997; Elman u.a. 1996). Erst solche

Repräsentationen ermöglichen es Kindern, erworbene Erfahrungen und prozedurales Handlungswissen zu verbalisieren und schließlich auf einer metasprachlichen Ebene auch zu verändern und zu erweitern. Die Bedeutung der Sprache für die kognitive und sprachliche Entwicklung wird schließlich vor allem dann deutlich, wenn „Sprache nicht ausschließlich als Medium zwischenmenschlicher Kommunikation“ verstanden wird (Diller 2006, 20). Indem soziale Erfahrungen in Form innerer Sprache repräsentiert und reflektiert werden, „wird das Denken verändert und auch die Kommunikation mit anderen wird auf ein neues, mit der Zeit vollgültiges, symbolisches Niveau geführt“ (ebd.).

Zur konzeptionellen Verankerung der Sprachförderung im Kinderhaus St. Gabriel sei auf die von Diller (2006, 43ff) formulierten allgemeinen Prinzipien verwiesen: Sprachliche Förderung muss dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen und kontinuierlich erfolgen. Anknüpfungspunkte sprachlicher Förderung sind immer die Fähigkeiten, Interessen und Wissensbestände des Kindes. Die unterschiedliche sprachliche Herkunft der Kinder, Eltern und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden gezielt als Chance zusätzlicher Sprachförderung genutzt. Schließlich zählt zur sprachlichen Förderung auch die Heranführung an die Schrift.

5.4 Förderung sozial-kommunikativen Lernens

„Emotionale und soziale Kompetenzen sind Voraussetzung, dass ein Kind lernt, sich in die soziale Gemeinschaft zu integrieren. Sie sind mit sprachlichen und kognitiven Kompetenzen eng verknüpft“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2005, 186). Als zentrale Lernerfahrung ist die Fähigkeit zur Perspektiven- und Rollenübernahme zu sehen. Nur auf diesem Wege entwickelt sich das Gefühl für soziale Verantwortung.

Grundlage hierfür sind wiederum zunächst stabile und vertrauensvolle Beziehungen zwischen den Kindern und den Betreuerinnen und Betreuern. „Die Entwicklung des Kindes im Bereich Kommunikation und Sozialverhalten hängt auch von der Fähigkeit der Bezugspersonen ab, die Kommunikationssignale des Kindes richtig zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren“ (vgl. Rauh 1995, 207).

Auf der Basis sicherer Beziehungserfahrungen und Bindungen lernen die Kinder den Umgang mit ihren Gefühlen. Diesen Lernprozess beschreibt der Begriff der Selbstregulation.

5.5 Bewegungsförderung

Bewegungsförderung ist für alle Entwicklungsbereiche von großer Bedeutung. Bewegung „zählt zu den grundlegenden Betätigungs- und Ausdrucksformen von Kindern“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2005, 354). Es stärkt das Wohlbefinden des Kindes und unterstützt seine motorische Entwicklung. Ausgangspunkt ist das natürliche Bewegungsbedürfnis des Kindes.

Bewegungserfahrungen haben Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbildes und der Ich-Identität des Kindes. „Das Gefühl, etwas bewirken zu können, wurzelt in der Erfahrung körperlicher Geschicklichkeit und Sicherheit“ (ebd., 356). Schließlich unterstützt Bewegungserfahrung und -förderung das Erlernen sozialer Kompetenzen wie Kooperation und Rücksichtnahme.

5.6 Gesundheitsförderung und Ernährung

Grundlage einer Gesundheitsförderung ist ein umfassendes Verständnis von Gesundheit. Dieses Begriffsverständnis geht über die reine körperliche Gesundheit und Ernährung hinaus und „bezieht die Stärkung der individuellen und sozialen Ressourcen des Kindes und seines positiven Selbstkonzeptes mit ein“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2005, 372). Dadurch lernen Kinder besser mit negativen und belastenden Situationen und Erfahrungen umzugehen. In diesem Sinne ist Gesundheitsförderung auch als Präventionsförderung zu verstehen.

Zentrales Element der Gesundheitsförderung ist ein fundiertes Ernährungskonzept, das neben lebensmitteltechnischen auch individuelle und kulturell bedingte Bedürfnisse von Kindern und Familien berücksichtigt. Im Kinderhaus St. Gabriel wird eine vollwertige und ökologisch einwandfreie Verpflegung gewährleistet.

5.7 Inter- und soziokulturelles Lernen

Die Kinder im Kinderhaus St. Gabriel erleben andere Kinder, Eltern und Betreuungspersonen mit unterschiedlichem Alter, sozialem und kulturellem Hintergrund und unterschiedlichen Geschlechts. Diese Heterogenität bietet zahlreiche Möglichkeiten des Lernens. „Für die Kinder entstehen vielfältige Möglichkeiten, Beziehungen einzugehen und soziale Kompetenzen zu entwickeln“ (ebd., 129).

Eine geschlechterbewusste pädagogische Grundhaltung sieht Mädchen und Jungen prinzipiell gleichberechtigt und berücksichtigt den Einfluss sozialer Interaktion auf die Entwicklung des sozialen Geschlechts. Der Umgang mit dieser pädagogischen Leitlinie erfordert von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Kinderhaus ein entsprechendes Maß an Sensibilität und Reflexionsbereitschaft, auch hinsichtlich eigener Geschlechterrollen.

In diesem Zusammenhang haben kulturelle Prägungen eine große Bedeutung. Interkulturelles Lernen beschreibt einen „komplexen Entwicklungsprozess, der auf verschiedenen Ebenen angesiedelt ist. Nicht nur Wertvorstellungen und Erwartungen gehören dazu, auch Gefühle und alltägliche Handlungen sind davon betroffen“ (ebd., 141). Durch aktive und beteiligende Elternarbeit werden kulturelle Gewohnheiten und Sprache integriert und Wertschätzung und Offenheit vermittelt.

5.8 Lernförderung

„Lernmethodische Kompetenz ist die Grundlage für einen bewussten Wissens- und Kompetenzerwerb und der Grundstein für schulisches und lebenslanges selbst gesteuertes Lernen“ (ebd., 66). Die Lernförderung basiert im Grunde auf einem metakognitivem Ansatz. Danach wird angenommen, dass Wissen besonders dann erfolgreich erworben und anwendbar ist, wenn die Kontexte des Wissenserwerbs transparent und selbst Bestandteil des Lernprozesses sind. Dabei baut lernmethodische Kompetenz auf anderen Basiskompetenzen wie Denkfähigkeit, Gedächtnis oder Kommunikationsfähigkeit auf (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2005, 66). Nach dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan liegen der Gestaltung effektiver Lernprozesse fünf Prinzipien zugrunde (ebd., 69f). (1) In den Lernprozessen werden die Inhalte wie auch das Lernen selbst betont. (2) Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich auf jene Lebensweltaspekte, die die Kinder als selbstverständlich betrachten. (3) Reflexion und Gespräch sind als Methode zu verste-

hen. (4) Unterschiede in den Gedanken verschiedener Kinder werden bewusst eingesetzt. (5) Lernen wird als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst.

5.9 Ethische, religiöse Bildung und Erziehung

„Kinder sind darauf angewiesen, vertrauensbildende Grunderfahrungen zu machen, die sie ein Leben lang tragen. Sie brauchen Ausdrucksformen und Deutungsangebote, um das ganze Spektrum möglicher Erfahrungen positiv verarbeiten zu können“ (ebd., 173). Wertorientierte, ethische und religiöse Erziehung und Bildung vermitteln dem Kind grundlegende Sinn- und Deutungsmuster, die den Umgang mit verschiedensten Lebens- und Lernbereichen erleichtern.

Ausgangspunkt ethischer und religiöser Bildung und Erziehung ist eine reflektierende, aufgeschlossene und wertschätzende Grundhaltung gegenüber eigenen und andersartigen ethischen und religiösen Grundhaltungen. Ethische und religiöse Bildung und Erziehung manifestiert sich in der Auseinandersetzung mit Sinn- und Deutungsfragen, in der Praxis religiöser Rituale oder in der Offenlegung unterschiedlicher Werthaltungen des eigenen Handelns.

6 Familienunterstützende Angebote

Neben den regulären pädagogischen Angeboten werden weitere familienbildende und -unterstützende Angebote bereit gehalten, die sich gezielt an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Eltern ausrichten wird. Dieser Bedarf ist in enger Zusammenarbeit mit den Eltern zu ermitteln und konzeptionell umzusetzen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt könnten die nachfolgenden Leistungsbestandteile daher als Kernangebot integriert werden.

6.1 Familien- und Elternbildung

Durch gezielte elternbezogene, einrichtungs- oder sogar gänzlich offene Angebote können die Eltern und Familien vielseitig unterstützt werden.

Themenbezogen können in den Räumen des Kinderhauses St. Gabriel Elternabende, Vorträge, Workshops oder Seminare abgehalten werden. Dafür wird eigenes Personal eingesetzt, es können aber auch externe Referentinnen oder Referenten eingeladen werden.

Daneben können feste Gruppen nach Interesse und Neigung organisiert werden. Darunter wären bspw. offene Gesprächsrunden und Elterntreffs zu verstehen bis hin zu thematisch festgelegten Gruppen, wie konzeptionell fundierte Spielgruppen.

Auch Trainingsangebote zur Stärkung der Erziehungskompetenz (z.B. „Starke-Eltern-Stärke-Kinder“) könnten von den Eltern in Anspruch genommen werden.

6.2 Freizeit und Begegnung

Die Zusatzangebote im Bereich Freizeit und Begegnung sind noch zu entwickeln, da sie unmittelbar mit dem jeweiligen Bedarf der Eltern und Familien des Kinderhauses zusammenhängen. Im Kinderhaus wird hierfür eine räumliche und organisatorische Grundstruktur zur Verfügung gestellt, die Aktivitäten und Planungen in diesen Bereichen möglich machen und unterstützen. Im Kinderhaus St. Gabriel stehen den Eltern verschiedene Räume zur Verfügung, um gemeinsame Treffen und Aktionen bzw. Projekte zu planen. Dies können offene Gesprächs- und Freizeitgruppen sein, ebenso wie ein Elterncafé. Darüber hinaus werden gemeinsam mit und für die Eltern und Kinder Ferienprogramme und -freizeiten organisiert.

6.3 Beratung / Therapie

Im Kinderhaus könnten die Leistungen des psychologischen Fachdienstes aus dem Jugendhilfebereich von Haus Debora genutzt werden. Die Hauptaufgaben der Psychologin wären die Beratung der Eltern, die Beobachtung und psychologische Einschätzung von Kindern und die praxisbegleitende Unterstützung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Darüber hinaus bestünde die Möglichkeit, auch in Kooperation mit anderen Fachkräften im Kinderhaus oder mit externen Stellen elternbildende Angebote zu entwickeln bzw. zu erschließen.

Ferner wäre es denkbar, externe Therapeutinnen und Therapeuten gezielt in die Struktur und das Angebot des Kinderhauses bei Bedarf einzubeziehen.

7 Förderplanung

Die optimale und individuelle Betreuung jedes Kindes wird durch die Förderplanung organisiert und sichergestellt. Die Förderplanung beschreibt das Kind in seinem aktuellen Entwicklungsstadium. Dabei werden alle Entwicklungsbereiche erfasst. Auf dieser Grundlage werden die spezifischen Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes ausfindig gemacht und entsprechende Förderangebote geplant.

Das entscheidende Arbeitsinstrument der Förderplanung ist die systematische und fachlich fundierte Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung des Kindes. Hierfür stehen unterschiedliche Beobachtungsschemata zur Verfügung: die tägliche Verlaufsbeobachtung bzw. Dokumentation, die Verlaufsbeobachtung nach Beller (Beller & Beller 2004), in vereinbarten Einzelfällen die Münchner Funktionelle Entwicklungsdiagnostik (Hellbrügge et al. 2002) oder der Einsatz von Videotechnik.

Die Förderplanung wird in enger Zusammenarbeit mit allen betroffenen Personen, insbesondere mit den Eltern durchgeführt. Zum Verständnis der Entwicklung des Kindes ist vor allem die Einschätzung der Eltern unerlässlich. Förder- und Lernperspektiven lassen sich nur mit dem Wissen um die familiären Lebensbedingungen optimal entwickeln.

Grundsätzlich versteht sich Förderplanung als ein der Entwicklung des Kindes angepasstes, also offenes und flexibles Planungsinstrument. Die Förderplanung wird regelmäßig aktualisiert.

8 Elternarbeit

Elternarbeit intendiert die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen dem Kinderhaus und den Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2005, 438) und gehört zu den Wesensmerkmalen des Kinderhauses (siehe 3 Pädagogische Leitlinien). Elternarbeit bezieht sich dabei einerseits auf das einzelne Kind und andererseits auf die allgemeine Angebotsentwicklung. Elternarbeit manifestiert sich in Form von Begleitung, Beratung, Information, Vermittlung, Beteiligung und Mitbestimmung.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern beginnt bereits während der Anmeldung des Kindes im Kinderhaus. Besonders wichtig ist die Begleitung der Kinder

und Eltern im Rahmen der Eingewöhnung und bei Übergängen in andere Gruppen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern organisiert sich über individuelle und regelmäßige persönliche Gespräche, Elternabende und Kooperation mit dem Elternbeirat. Die Eltern werden gezielt in die Angebotsentwicklung einbezogen. Sie beteiligen sich selbst bei Aktionen und Projekten. Hierzu können auch Initiativen und Interessengruppen gebildet werden. Die individuellen und kulturellen Interessen, Bedürfnisse und Traditionen der Eltern und Familien werden bewusst einbezogen und berücksichtigt.

Jährlich werden schließlich gemeinsame Ferien- und Freizeitprojekte durchgeführt. Diese können von Eltern und Familien allein und mit Unterstützung des Kinderhaus organisiert werden.

Der Bedarf der Eltern und Familien soll systematisch eruiert und gemeinsam mit der Gesamtleitung programmtechnisch und konzeptionell umgesetzt werden. Die zentrale Bedeutung der Elternarbeit und die damit verbundenen Aufgaben müssen außerhalb des regulären Gruppenbetriebs zentral wahrgenommen und koordiniert werden.

9 Qualitätsentwicklung und Evaluation

Die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit im Kinderhaus basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, fachlichen Einschätzungen und auch persönlich begründeten Vorstellungen. Sowohl wissenschaftliche, fachliche, als auch persönliche Einschätzungen und Haltungen sind zeit- und kontextabhängig und damit veränderlich. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Interaktion der jeweils Beteiligten generiert wird. Qualität pädagogischer Arbeit weist also eine dynamische und dialogbezogene Struktur auf. Im Kinderhaus St. Gabriel ist daher ein Qualitätsentwicklungssystem integriert, das eine kontinuierliche, systematische und beteiligungsorientierte inhaltliche Begründung der pädagogischen Arbeit ermöglicht.

Es werden geeignete Qualitätsgremien, wie z.B. Qualitätszirkel eingerichtet. Die Arbeit im Kinderhaus wird in Form evaluativer Verfahren reflektiert und analysiert. Die ausgehandelten und definierten Qualitätskriterien werden schließlich in einem einsehbaren und plausiblen System dokumentarisch und fixiert.

Literatur

Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht (Bd. 1. Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren, 9–54). München.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2005). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2. Auflage). Weinheim, Basel.

Beller, E. K. & Beller, S. (2004). Kuno Bellers Entwicklungstabelle (4. Aufl.). Berlin.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2005). 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Carpenter, M.; Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 63 (176ff).

Diller, A. (2005). Eltern-Kind-Zentren. Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen. Grundlagenbericht im Auftrag des BMFSFJ. München.

Elman, J. L.; Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., Plunkett, K. (Hrsg.). (1996). Rethinking Innateness. A Connectionist Perspective on Development. Cambridge.

Hellbrügge, T. et al. (2002). Münchner Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. Lübeck.

Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnauer, A. & Best, Petra (2006). Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimer, Berlin.

Kasten, H. (2005). 0 – 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim, Basel.

Karmiloff-Smith (1992). Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognition. Cambridge.

Maier, H. W. (1983). Drei Theorien der Kindheitsentwicklung. New York.

Rauh, H. (1995). Frühe Kindheit. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (167–248). Weinheim.

Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht (Bd. 1. Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren, 55–174). München.

München, Juni 2008

Dr. Jochen Ribbeck