

Inhalt

1. Wir sind die Pixies, ein Outdoorkindergarten in Marl.....	3
1.1 Die Idee.....	4
1.2 Pixies-Pädagogik.....	4
1.2.1 Soziale Verantwortung.....	5
1.2.2 Ökologische Verantwortung.....	8
2. Natur als Bildungsort.....	10
2.1 Der Wald der kleinen Forscher:innen.....	10
2.2 Die Bildungsbereiche.....	12
2.2.1 Naturwissenschaftliche Bildung.....	14
2.2.2 Soziale und emotionale Bildung.....	15
2.2.3 Sprache und Kommunikation.....	19
2.2.4 Gesundheitliche Bildung und Ernährung.....	20
Wickeln und Körperpflege.....	23
2.2.5 Mathematische Bildung.....	24
2.2.6 Künstlerische und gestalterische Bildung.....	25
2.2.7 Musikalische Bildung.....	27
2.2.8 Ethische und philosophische Bildung.....	28
2.2.9 Bewegungserziehung.....	30
2.2.10 Sexualpädagogik.....	32
2.2.11 Medienbildung.....	35
2.3 Vorschul-Arbeit.....	37
2.3.1 Elternarbeit in der Vorschulzeit.....	37
2.3.2 Der Vorschulkoffer.....	38
2.3.3 Die Projekte.....	39
2.3.4 Das Abschlussfest.....	41
3. Partizipation.....	42
3.1 Partizipation der Kinder.....	42
3.2 Autonomie im Alltag.....	43
3.3 Die Kinderkonferenz.....	44
3.4 Inklusion.....	45
3.5 Partizipation der Eltern - Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	47
4. Eingewöhnung.....	52



4.1 Das Phasenmodell der partizipatorischen Eingewöhnung.....	54
5. Alltag.....	58
5.1 ein Tag bei den Pixies	58
5.2 ein Jahr bei den Pixies	61
6. Organisation	65
6.1 das Team	65
6.2 Kooperation und Netzwerkarbeit.....	67
6.3 Entwicklungs- und Bildungsdokumentationen.....	68
6.3.1 <i>Das Modell der individuellen Entwicklungserfassung</i>	69
6.4 Schutzkonzept	70
6.4.1 <i>Kinder brauchen Schutz</i>	72
6.4.2 <i>Risikoanalyse</i>	73
6.4.3 <i>Verpflichtung</i>	74
6.4.4 <i>Prävention</i>	75
6.4.5 <i>Meldekette</i>	77
6.5 Öffentlichkeitsarbeit.....	79
6.6 Organigramm.....	80



Outdoorkindergarten Marl e.V.

Hey, ihr alle!

1. Wir sind die Pixies, ein Outdoorkindergarten in Marl.

Und ihr lest gerade unsere Konzeption.

Wir wollen euch vorstellen, was wir uns bei der Planung gedacht haben, was unsere pädagogischen Ansprüche und Ideen sind, aber auch, wie wir sie umgesetzt haben.

Es gibt so viele Kinder da draußen, die in den Wald gehören!

Deshalb laden wir alle Eltern ein, euch durch unser Konzept zu blättern, euch zu informieren, mitzudenken, auch mal den Kopf zu schütteln und euch mitreißen zu lassen von der Idee eines Outdoorkindergartens.

Es gibt noch ungenutzte Flächen da draußen, auf die Kinder gehören!

Deshalb sind auch alle anderen Interessierten herzlich eingeladen, genauso zu blättern, sich zu vertiefen, kritisch zu hinterfragen und inspirieren zu lassen. Vielleicht können wir unsere Idee so ein bisschen in die Welt tragen.

Das pädagogische Team der Pixies

1.1 Die Idee

Die Idee eines Outdoorkindergartens entstand 2016 aus zwei Gründen: Erstens gab es einfach zu wenig Kindergartenplätze und unsere Kinder hatten keine. Zweitens hatten wir schon lange herumgegrübelt, warum es eigentlich so wenig neue pädagogische Konzepte für Kindergärten gibt und wie diese aussehen können.

Uns war klar: Unsere Kinder sollen nach draußen, mehr als die eine Stunde nach dem Mittagessen, wie es in so vielen KiTas gehandhabt wird. Aber direkt ein Waldkindergarten? Den ganzen Tag draußen? Ohne Räume? Und wo die Gemütlichkeit? Ist das nicht eher etwas aus den 80ern, leicht esoterisch angehaucht und als Vormittagsbetreuung gedacht? Aber wir wissen doch gar nichts über Heilkräuter! Und wir sind berufstätig, brauchen also eine „echte“ Alternative! Und überhaupt – wo bleibt da die Wissenschaftlichkeit des Konzepts? Nichts gegen Waldkindergärten, nachdem wir unsere Vorurteile einmal losgeworden waren, aber wir stellten uns etwas anderes vor. Etwas Altes, etwas Neues, etwas Eigenes, etwas pädagogisch Standhaftes. Ein Kindergarten, aus dem selbstbewusste kleine Individuen herauskommen, die vier Jahre voller Wertschätzung und Austoben und Matscherei, Spielen und Lernen mit allen Sinnen, Kreativität und Lust auf Wissenschaft erlebt haben und die Verantwortung übernehmen wollen und können, für sich, für die Menschen um sie herum, für die Erde. Wir wollten einen Ort, an dem Kinder kleine Mitbewohner des Waldes werden können, an dem der gesamte Alltag nach draußen geholt wird – vom Frühstück bis Basteln, von der Vorschulstunde bis zum Spiel. Aber wir fanden auch: Kinder haben ein Recht auf Bequemlichkeit und Geborgenheit. Wir müssen sie locken, nicht zwingen. Deshalb brauchten wir kleine, gemütliche Räumlichkeiten, in denen man sich aufwärmen und ausruhen kann, in dem Bücher, Kuscheltiere und Spielzeug ihren Platz haben und man Frühstück machen kann, wenn es draußen zu kalt ist. Also haben wir die Pixies gegründet.

1.2 Pixies-Pädagogik

„Kinder gehören in die Natur“, damit kann man Töpfe gewinnen, das ist irgendwie jedem und jeder klar. In systematischen Erfassungsstudien der Lebenswelten von Kindern kann eindeutig festgestellt werden:

„Naturbegegnungen, besonders längerfristige, überdauernde, anhaltende, haben positive Auswirkungen auf die Bereiche der mentalen, sozialen und physischen Entwicklung (...).“¹

Aber damit gehen auch viele Vorstellungen einher: Kinder, die draußen sind, haben keine Langeweile, sind immer stark und gesund und eigentlich ist die Natur ja selbst erzieherisch tätig – es reicht, die Kinder rauszuschicken und der Rest kommt von allein. Tablets dagegen sind böse, Medienkompetenz wäre aber schon irgendwie gut, Naturwissenschaften bringen Kinder sich schon selbst bei und zum Muttertag hätten wir dann doch gern ein niedliches Bild. Ach, und im Winter sind die ja nicht draußen, oder? Und bei Regen? Wind? Hitze? Also generell bei Wetter? Und mit den

¹ A. Raith, A. Lude: Startkapital Natur. 2014, S.114

Klamotten müssen wir mal gucken, dass die Kinder sich so in den Dreck werfen, das muss ja nicht sein.

Ein bisschen komplizierter ist es aber schon. Außer beim Wetter (ja, die sind draußen. Bei jedem Wetter außer Sturm) und beim Dreck (ja, die sind dreckig. Immer. Das muss so).

„...weil Natur für Kinder eben nicht einfach eine nette Ergänzung zum Alltag ist. Natur ist für Kinder so essenziell wie gute Ernährung. Sie ist ihr angestammter Entwicklungsraum. Hier stoßen Kinder auf (...) für ihre Entwicklung unverhandelbare Quellen.“²

Kinder sind, das ist pädagogischer Konsens, die „Akteure ihres eigenen Lernens und ihrer eigenen Entwicklung“³ – sie lernen also verkürzt gesagt weniger durch das Belehrt-werden, als vielmehr im eigenen Spiel, in ihrem Tempo, nach ihren Ansprüchen, indem sie auf Reize und Impulse reagieren, sich damit beschäftigen, Ideen entwickeln und umsetzen. Sie sind also durchaus kompetent und selbständig in ihrem Drang, zu forschen. Also, wie können wir Kinder darin unterstützen, sich ihren **angestammten Lebensraum** zurückzuerobern? Wie können wir sie hier draußen in ihrer Entwicklung unterstützen? Und was wollen wir eigentlich mit dem Konzept des Outdoorkindergartens erreichen?

1.2.1 Soziale Verantwortung

Welchen riesengroßen impact das Draußensein auf das soziale Miteinander der Kinder hat, ist eigentlich erst in der Durchführung deutlich geworden. Drei Faktoren spielen hier eine große Rolle:

Ein Faktor ist der **Platz**. Wir haben ein großes Gelände, eingezäunt, im Sommer teils undurchsichtig, mit Hügeln und Büschen, Bäumen und Verstecken, Lichtungen und Brennnesseln, einem großen Sandspielbereich, einer Gartenecke mit Hochbeeten und einem teils verdichteten Vorplatz mit Feuerstelle, zeltachüberspanntem Sitzbereich und Raum für Bobbycar-Rennstrecken. Jedes Kind findet einen Ort für seine Bedürfnisse und kann sich in seinem Tempo anderen Kindern annähern. In der Eingewöhnung können wir oft beobachten, wie unsere Jüngsten erst aus der Entfernung gucken, dann von Sand und Wasser gelockt werden, sich einzelnen Grüppchen spielender Kinder nähern, aber sich auch immer wieder an ruhigere, geschützte Orte wie die Hobbithöhle im Gartenbereich zurückziehen. Wenn die „Kleinen“ an Mut gewinnen und sich anfangen, in der Gruppe wohlfühlen, wird oft der Hügel zum Ziel, von dem man sich lachend und kreischend runterrollen lassen (oder im Winter auf der Matschbahn rutschen) oder mit den Bobbycars runter rasen kann. Dann erobern sie den Wald, entfernen sich immer mehr aus der unmittelbaren Präsenz der Erzieher:innen und werden selbständiger, autonomer, suchen sich selbst ihren Platz in der Kindergruppe. Der Platz bietet das Gegenteil von engen, vollen und lauten Räumlichkeiten, in denen die einen Kinder sich herumgeschubst und überfordert fühlen und die anderen Kinder ständig zur Rücksichtnahme aufgefordert werden müssen. Bei den Pixies ist Platz für alle! Wer wild und laut sein will, kann im Wald toben, brüllen und mit Stöcken wirbeln. Wer ruhig sein mag, zieht sich in den Gartenbereich, auf die Lichtung

² H. Renz-Polster; G. Hüther: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. 2016 (4. Aufl.), S.9

³ Vgl.: J. Piaget: Die Psychologie des Kindes, 1966

oder in Gebüschverstecke zurück und träumt in den Himmel. Wer es noch geborgener mag, setzt sich ans Lagerfeuer oder wärmt sich im Bauwagen auf. „Platz für alle“ – das bedeutet auch, dass alle sich respektiert fühlen und andere respektieren können, denn:

„Es gibt kein kollektives Wohlbefinden, wenn es sich nicht auf ein individuelles Wohlbefinden gründen kann.“⁴

Der zweite Faktor, der das soziale Zusammenleben hier so schön macht, ist die **fehlende Reizüberflutung**. Der Wald an sich ist ein anregender Ort, er lädt zum Forschen und Entdecken ein, aber auch zum Pausen machen, in der Hängematte schaukeln, an Kräutern schnuppern und Ameisen beobachten. Die Kinder suchen sich oft schon selbst die Orte, die sie zur Selbstregulation brauchen. Oft gibt es wilde Räuber:innenbanden, die durch den Wald toben, aber das Gebrüll draußen ist nicht dasselbe wie Gebrüll drinnen, so dass es immer noch die Stellen gibt, an denen man dem Blätterrauschen im Wind lauschen kann. Gleichzeitig ist der Wald reich an Impulsen, die dazu einladen, zu beobachten, tätig zu werden, zu spielen. Die Natur bringt, so haben wir erst über die Jahre des Bestehens des Kindergartens festgestellt, eine große Ruhe in die Kindergruppe.

Der dritte Faktor ist das gemeinsame **Freispiel**, das sich in der Natur ergibt. Viel häufiger als in Innenräumen (so meinen wir beobachten zu können), bietet sich die Möglichkeit und auch die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit der Kinder: Das Balancieren klappt am Anfang oft nur, wenn ein anderes Kind die Hand hält, beim Klettern braucht man eine Räuberleiter, das Erforschen von Tierspuren ist viel spannender zu zweit und das Holzholen für den Budenbau sowieso weniger anstrengend, wenn man es sich teilt. In der Zusammenarbeit, im Zusammenspiel sind die Kinder auf Kommunikation angewiesen, auf Diskussionen um den richtigen Weg, das Erarbeiten gemeinsamer Strategien und das Teilen von Erfolgen. Das Freispiel, also das unangeleitete, selbst organisierte Spiel allein oder in der Gruppe ist unabdingbarer Bestandteil unserer Konzeption:

„Das freie Spiel ermöglicht Kindern, die Selbstwahrnehmung in der sozialen Umwelt zu "testen" und zu erproben. Das freie Spiel findet statt, wenn sich ein Kind freiwillig entscheidet, mit was und mit wem es seine Selbstwahrnehmung in der sozialen Umwelt phantasievoll (aus)leben möchte. Die gedankliche Welt des Kindes, der Raum, die Zeit, die Gegenstände und gegebenenfalls die Spielfreunde variieren in der wechselseitigen Relation von der Fiktion bis in die reale Welt hinein, in der Erprobung der eigenen Superkräfte, von Wünschen und wahrgenommenen realen Handlungen. Erfahrungen, die Kinder im Freispiel machen, sind für den Aufbau und Entwicklung des inneren Selbstkonzeptes unverzichtbar.“⁵

⁴ J. Juul: Das kompetente Kind. 1997, S.93

⁵ G. Moser: Das Freispiel im Kindergarten. Seine Ambiguität im Hinblick auf die Bildung des Selbstkonzeptes im Kleinkind- und Vorschulalter. 2013, S.5

Das Spiel ist der Moment, in dem Kinder erlangte Selbstbilder und –verständnisse in Beziehung zur Welt setzen. Spielen braucht nicht nur alle Zeit der Welt, sondern auch „Ruhe, Muße, Gelassenheit, Wohlbefinden, Ermutigung, Wohlwollen, Anerkennung, Respekt, Wertschätzung, kurzum ein entspanntes Feld“⁶.

Es gibt noch mehr Faktoren einer guten Basis für gelungenes soziales Miteinander, die wir direkt beeinflussen: Eine kleine, **altersgemischte Gruppe**, die dadurch ein gewisses familiäres Gefüge gewinnt – die Größeren achten mit auf die Jüngsten, fühlen sich füreinander verantwortlich und kümmern sich. Wir unterstützen alle Kinder in ihrem Streben nach **Autonomie** – dazu gehört auch, einen kühlenden Waschlappen oder ein Pflaster zu holen, zu trösten und einander zum Spielen einzuladen. Wir bemühen uns, als Team untereinander einen freundlichen, offenen, aber **kritikbereiten Umgang** vorzuleben, Bedürfnisse, Grenzen, Fehler und den Umgang damit von Großen und Kleinen wahrzunehmen und offen zu machen. Wir stellen das Konzept einer stabilen **Erziehungspartnerschaft** und **Partizipation** aller am Kindergarten Beteiligten in der Vordergrund, zeigen unsere Wertschätzung gegenüber den Eltern, Familien, ihrer Hintergründe und Erziehungsarbeit. Es ist uns wichtig, dass sich jedes Kind im Kindergarten geborgen und wertgeschätzt, gesehen und unterstützt fühlt.

„Wir sind Zusammenhalter!“⁷

Erst, wenn ein Kind sich wahrgenommen und ernstgenommen fühlt, wenn es weiß, dass es geschützt wird, kann es eigene Bedürfnisse wahrnehmen und für sie eintreten, kann lernen, über Wünsche zu verhandeln und Grenzen zu ziehen. Und erst dann haben wir eine Basis geschaffen, auf der ein Kind Verantwortung für andere übernehmen, ihre Eigenheiten respektieren, Gemeinsamkeiten stärken und unterschiedliche Standpunkte aushandeln kann.

Wir sind ein **inklusiver Kindergarten** – das ist eine Selbstverständlichkeit und läuft mit allen unseren Ansprüchen und Grundhaltungen der pädagogischen Arbeit konform. Wir sehen jedes Kind vor seinem individuellen Hintergrund, mit seinen Ressourcen, Bedürfnissen und in seiner jeweiligen Kompetenzentwicklung. Unsere pädagogische Arbeit basiert auf dieser Sicht und der genauen Beobachtung jedes einzelnen Kindes. Wir wollen jedem Kind eine Atmosphäre bieten, in der es sich wohl fühlen darf und neugierig sein kann. Wir arbeiten partizipativ, um die Akteurschaft des Kindes in seiner Entwicklung zu unterstützen, das Kind herauszufordern und seine Selbstbestimmung zu fördern. Wenn sich zeigt, dass einzelne Kinder mehr Unterstützung im strukturellen, räumlichen oder sozialen Umfeld brauchen und wenn Zugänge erst geschaffen werden müssen, ändert dies unsere pädagogische Grundhaltung in keinem Fall. Andere Bedürfnisse erfordern eventuell angepasste Strategien, mehr Zeit, intensivere Unterstützung – gleichzeitig öffnen sie unseren Blick für Heterogenität und Diversität und erinnern uns immer wieder daran, wie wichtig es ist, genau und individuell hinzuschauen.

⁶ M. Franz: "Heute wieder nur gespielt" - und dabei viel gelernt!

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/2341>. 2016, Stand 2023

⁷ Beschluss der Kinderkonferenz, März 2021. wir arbeiten noch an der genderneutralen Sprache

1.2.2 Ökologische Verantwortung

Die Notwendigkeit der Übernahme von ökologischer Verantwortung ist etwas, das erst über die letzten Jahrzehnte ins kollektive Bewusstsein kriecht. Klar, alle wissen, der Planet Erde wird zerstört, Tierarten sterben in rasendem Tempo aus, Klimaveränderungen machen sich bemerkbar – das alles rückt zunehmend in den Vordergrund und wer sollte etwas daran ändern, wenn nicht wir und unsere Kinder?

Aber das ist eine große Verantwortung und wir stehen relativ hilflos davor: Bringt es etwas, weniger Plastiktüten zu verwenden, mehr Fahrrad zu fahren oder müssen schon früh Vorträge am Abendbrottisch zum Thema schmelzende Polkappen her? Sollten wir Kinderbücher über zerstörte Welten vorlesen und Überraschungseier verbieten? Wie gelingt es uns, Kindern unsere Sorge nahe zu bringen, ohne ihnen Angst zu machen?

Im Kindergarten gibt es drei wichtige Aspekte, mit denen wir Einfluss darauf nehmen können, dass Kinder ökologische Verantwortung entwickeln.

Erstens können wir Kindern diese **Verantwortlichkeit vorleben**, weniger Plastik benutzen, Müll trennen, lieber reparieren oder gebraucht kaufen statt neu, möglichst Bio-Lebensmittel, regional und saisonal einkaufen, bei Ausflügen Müll einsammeln usw. Wir bemühen uns, in jedem Lebensbereich Nachhaltigkeit zu zeigen, Alternativen aufzuzeigen und neugierig zu machen, statt zu missionieren und zu verbieten. Wir möchten, wie jede:r gute Besucher:in, in der Natur kein Chaos und keine Zerstörung hinterlassen.

Aber wir wollen nicht nur Besucher:innen in der Natur sein! Denn der zweite Aspekt ist, dass wir Kindern die Gelegenheit geben, die Natur, ihre Zusammenhänge und ihr **Gleichgewicht zu erleben** und wertzuschätzen. Kinder sind offen und neugierig auf das, was ihnen die Natur bietet und sie sind bereit, sich für die Natur einzuschränken und andere Wege zu gehen. So verzichteten alle Kinder, ohne dass je darüber gesprochen wurde, auf ihre Wasserpumpe, wenn dort im Sommer an heißen Tagen Bienen trinken, statt diese zu verscheuchen. Sie achten auf aufgeforstete Bereiche im Wald und reißen nur selten Blätter ab (manchmal braucht man ja wirklich unbedingt Blättersuppe im Sandkasten!). Durch den Alltag draußen werden die Pixies-Kinder nicht zu Besucher:innen im Lebensraum Wald, sondern zu Mitbewohner:innen – und wer zerstört schon sein eigenes Zuhause?

„Wir sind Weltretter!“⁸

Aber wir möchten auch nicht nur Besucher oder Mitbewohner sein! Der dritte Aspekt ist deshalb das **Anpacken**. Wir möchten Kindern die Möglichkeit bieten, ihr Zuhause auf Zeit, also die Natur in ihrem Kindergarten mitzugestalten. Wir brauchen kleine Architekt:innen und Bauarbeiter:innen, Erschaffer:innen von Lebensräumen und Weltretter:innen. Die Kinder dürfen aufforsten, wenn ein Pilzbefall unsere Erlen zerstört. Sie retten Regenwürmer aus Pfützen und suchen ihnen ein Zuhause im Hochbeet, das sie gebaut und bepflanzt haben. Sie verteidigen die Pfützen auf dem Gelände gegen gutmeinende Erwachsene, auch wenn sie direkt vor dem Tor sind (Okay, wir sind uns unsicher, ob sie wirklich an die Libellen denken oder eher an den Wasserspaß für sich selbst).

Die Kinder gewinnen beeindruckende Kompetenz, sie wissen, warum der Wald nicht aufgeräumt und der hohle Baum nicht umgestürzt werden darf. Und nicht zuletzt bietet ihnen die Möglichkeit des Anpackens und Mitgestaltens auch einen Ausweg aus den Zukunftssorgen, der passiven Angst vor

⁸ Beschluss der Kinderkonferenz März 2021



Outdoorkindergarten Marl e.V.

der Umweltzerstörung. Die Kinder erleben sich selbst als mächtig, als stark und sie verstehen: Sie sind erst zwei oder fünf Jahre alt, aber sie können dem Regenwurm das Leben retten. Sie können den Igel schützen, der unter der Werkhütte überwintert. Sie können einen Unterschied machen. Und das ist die ökologische Verantwortung, die wir meinen.

Wir arbeiten also mit den verschiedensten Ansätzen und Ideen, einem Sammelsurium an pädagogischen Theorien, Erfahrungen und Spontaneität. Im folgenden Konzept werden immer wieder Bezugnahmen auf pädagogische Theorien deutlich: Der Blick auf kindliche Entwicklung als eigenbestimmte Akteurschaft im konstruktivistischen Ansatz bei Piaget, der situationsorientierte Ansatz um die Bedürfnisse von Kindern zu erfassen und ressourcenorientiert zu unterstützen nach dem Institut für angewandte Psychologie und Pädagogik (IFAP) und Armin Krenz, die Theorien zur freien Entwicklung und Sprachen des Kindes nach der Reggio-Pädagogik, die Grundannahmen des entwicklungsgemäßen Ansatzes, nach dem Kinder im Zusammenhang ihrer sozialen und kulturellen Milieus gesehen werden und viele mehr.

In unserer naturpädagogischen Ausrichtung beziehen wir Elemente der Umweltbildung und Erlebnispädagogik, der Wildnis-, Natur-, und Freilandpädagogik mit ein, wir bedienen uns an Ansätzen des „Coyote teaching“ und kombinieren sie mit den Theorien Wohllebens zur Waldpädagogik mit forstlicher Ausrichtung, kurz: Es gibt zu viele gute Theorien und Ansätze, um sich festzulegen. Wir hoffen, dass deutlich wird, wie gut sich die entliehenen, kombinierten Ansätze mit unseren eigenen Vorstellungen und Ideen zusammenfügen – denn eins ist uns besonders wichtig: Wir machen keine aus-dem-Bauch-heraus-Pädagogik. Wir haben den Anspruch, unserem Outdoorkindergarten-Ansatz wissenschaftliche und überprüfbare Theorien zugrunde zu legen.

2. Natur als Bildungsort

„Wo warst du?“
 „Draußen.“
 „Was hast du gemacht?“
 „Nichts.“
 „Warum bist du so dreckig?“
 „Ist halt so passiert.“⁹

Das klingt nach einem gelungenen Tag, einem Tag voller Abenteuer, von denen Erwachsene gar nichts wissen müssen, voller Momente zum Träumen und ruhig-Werden und sich-selbst-Spüren, voller kleiner Beobachtungen und großer Forschungsmomente. Warum ist Natur für Kinder eigentlich wichtig? Und warum mischen wir uns da überhaupt ein?

2.1 Der Wald der kleinen Forscher:innen

In der Natur können Kinder im Spiel versinken, komplexe Zusammenhänge erforschen, eine ganze Welt entdecken, ganz ohne dass sie gelenkt werden und sich Erziehende einmischen – „minimalinvasive Bildung“ nennen es Kommunikationsforscher:innen¹⁰ Aber hier erfahren sie auch darüber hinaus **Freiheit**. Das Spiel im Wald ist herausfordernd, manchmal mit Risiken verbunden, aber auf jeden Fall abwechslungsreich, es fordert zum kreativ-sein, zum kommunizieren und sich-aus-der-Komfortzone-trauen heraus. Die Natur ist der Kooperationspartner von uns Fachkräften, für die Kinder eher ein etwas unberechenbarer „partner in crime“. Kinder haben einen Anspruch auf weiträumige Bewegung, vielfältige Wahrnehmung, nach Spannung, Erlebnis, (...) Exploration und Risiko¹¹, denn:

„(Es) handelt sich nicht um pädagogische Ziele, sondern um unabdingbare Bedürfnisse. Kinder müssen sie stillen können, damit sie sich gesund entwickeln können!“¹²

Im Kindergartenalltag, der (mit wenigen Ausnahmen) draußen stattfindet, erfahren die Kinder die Natur mit allen Sinnen: Sie bekommen kalte Nasen, nasse Füße und schwitzen in der Sonne. Den Bäumen ist egal, ob sie angebrüllt, umarmt und sich an ihren Stämmen ausgeweidet wird und das macht sie so toll. Die **Unmittelbarkeit**, also der Anker im Hier und Jetzt, Erfahrungen, die unter die Haut gehen, üben einen anhaltenden Reiz auf Kinder aus. Kaum ein Kind erinnert sich später an das Drinnen-bleiben an Regentagen. Aber es wird sich an die Pfützenhopserei, das quatschende Geräusch der vollgelaufenen Schuhe, an die nasse Kleidung und den wärmenden Kakao danach erinnern. Pädagog:innen nennen das „**Resonanzenerfahrungen**“.

⁹ Alle Kinder beim Abholen, immer.

¹⁰ Vgl.: Sugata Mitra, zitiert in: H. Renz-Polster; G. Hüther: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. 2016 (4. Aufl.), S.18

¹¹ R. Schwarz: Waldkindergarten. Pädagogische Ansätze für die Kita. 2017, S.16

¹² Ebd.

Kinder erlangen **Kompetenzen**, indem sie spielen und entdecken: Sachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz. Diese Kompetenzen entwickeln sich ungeachtet spezifischer Besonderheiten und eventuellen motorischen, kognitiven und sozialen Einschränkungen wenn wir den Kindern die Gelegenheit dazu bieten, wenn wir ihnen die Tür öffnen, je nach ihren Bedürfnissen. Sie werden zu Expert:innen für spezielle Gebiete und Zusammenhänge. Sie lernen, zu beobachten, nachzufragen und sich Wissen anzueignen, um an Antworten zu kommen. Sie müssen zusammenarbeiten, um auf einen Baum zu klettern, zu balancieren oder einen Bachlauf zu verändern. Sie werden sozial kompetent, indem sie sich helfen, trösten und etwas zeigen, teilen und zusammenhalten. Ohne beengte Räumlichkeiten können sie Beziehungen ohne Stress und Druck aufbauen. Kinder erleben **Selbstwirksamkeit**, indem sie autonom sein dürfen, Entscheidungen treffen, Konstrukteure und Akteure in ihrer eigenen Welt sind und sie entwickeln Strategien. Sie spüren die Kälte und beschließen, sich warm zu rennen, am Lagerfeuer mit einem Kakao aufzuwärmen oder doch vielleicht die doofe dicke Jacke überzuziehen. Sie schütten einen Hügel auf oder bauen eine Schlitterbahn, sie suchen einen ruhigen Ort, um sich eine Pause zu gönnen oder knipsen alles um sich herum aus, wenn sie Ameisen beobachten. Sie kommen nicht auf Bäume drauf – und ein Jahr später dann doch! Kinder entwickeln ein **positives Selbstbild**, indem sie authentische Rückmeldungen bekommen, Zusammenhänge erleben und für sich selbst lernen dürfen. Sie werden zu „der, die Feuer machen kann“ und „dem, der Wasser geholt hat, als Mia sich an Brennesseln weh getan hat“, sie sind Helfer:innen und Erbauer:innen, Baumkletter:innen und Regenwurmretter:innen. Sie erobern sich Autonomie und entwickeln Verantwortungsgefühl für die Welt um sie herum – und zwar die ökologische und die soziale Welt.

„Und ihr trinkt Kaffee?“

Naja, wenn wir nur da stehen und Kaffee trinken müssen und um uns herum hüpfen sie durch Pfützen und bauen Wasserräder und halten zusammen, dann haben wir ja irgendwie alles richtig gemacht. Ein bisschen komplexer ist es aber schon.

Das Ziel des Outdoorkindergartens ist es, den Alltag nach draußen zu verlegen, die strenge Trennung zwischen dem Drinnen-und-Draußen-sein aufzuheben. Wenn es das Wetter zulässt (so lange Kälte und Regen es nicht schwer machen, Besteck zu halten) frühstücken wir draußen und essen dort auch das warme Mittagessen. Die Kinder spielen draußen, alle Angebote (bis auf wenige Ausnahmen) finden draußen statt, z.B. Bastel- und Werkprojekte, Gartenarbeit, Experimente, Kinderkonferenzen und Geburtstagsfeiern, Pausen und Vorlesen, Bilderbuchkino, Bewegungsspiele und Musikrunden. Damit dies möglich ist, müssen wir jedes Kind mit seinen Bedürfnissen besonders gut im Blick haben, wir haben Tricks und Erfahrungswerte, damit der Alltag draußen nicht zur Zumutung, sondern zur intensiv erlebten Alltäglichkeit wird.

Unsere Rolle ist es, den Kindern etwas zuzutrauen und zuzumuten, statt den „Bildungspanikdrachen“ zu füttern. Wir lassen sie erleben und ausprobieren, ohne vorschnell Antworten zu geben oder ihnen unsere Interessen, Ansichten und Sorgen aufzudrücken. Wir geben Impulse, fragen nach und unterstützen, manchmal „schubsen“ wir auch ganz vorsichtig, wenn ein Kind das braucht, damit ein Projekt weitergeht oder etwas nochmal probiert wird. Wir müssen den Kindern ein Umfeld geben, in dem sie retten, schützen und bauen können, ohne ständig unterbrochen oder gemaßregelt zu werden. Und alle Einschränkungen müssen wir gut erklären und sensibel begleiten, zum Beispiel wenn es schon wieder Mittagessen gibt, obwohl sie gerade spielen. Unsere Rolle ist es auch, Kinder für ihre Umgebung aufmerksam zu machen für ihre Umgebung, denn nicht alle haben diesen Zugang von den Eltern aus bereits mitbekommen.

Denn: **Wir leben nicht in Bullerbü!** Die Voraussetzungen für ein positives Selbstbild, Lernkompetenzen, Initiative und Offenheit bei Kindern werden durch diverse soziale, ökologische

und ökonomische Faktoren massiv beeinflusst. Dazu gehören der Bildungsstand der Eltern, die Bereitschaft der Eltern, die Welt für Erfahrungen zu öffnen und Zugang zu Wissen zu verschaffen, Wohnverhältnisse, in denen Kinder spielen können statt ständig Rücksicht nehmen zu müssen, Gärten, in denen gebuddelt werden kann und/oder Ausflüge, bei denen getobt werden kann, Kino- und Büchereibesuche, Kindermuseen und Ausstellungen, Badeseen und Schwimmkurse, Bäume zum Klettern und viele Bilderbücher und so vieles mehr. Und dann brauchen die Eltern noch Geld für all das, Zeit und Geduld und einen pädagogischen Anspruch, Zugang zu Wissen über das, was Kinder brauchen und die passenden räumlichen Verhältnisse.

Von den Fachkräften im Outdoorkindergarten erfordert dies in einem besonderen Maße die Bewusstmachung dieser Umstände und einen **empfindlichen, ressourcenorientierten und engagierten individuellen Umgang** mit Kindern. Das Ziel ist es nicht nur, Kindern in der Natur eine glückliche Blase zu bieten, sondern außerdem Erfahrungen, Strategien und Methoden des Lernens, des Selbstbilds und Umgangs mit anderen auf die Lebenswelt des Kindes übertragbar zu machen.

Die Pädagogin Freya Pausewang schreibt zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“:

„Die Zukunft und auch die Gegenwart braucht starke Menschen, die sich den großen Herausforderungen stellen, die nicht so schnell aufgeben und die Ziele verantwortlich verfolgen. Erzieher/innen, die die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder ernst nehmen, bemühen sich um den Aufbau von Stärke, von Durchhaltekraft, von Verantwortung und gewissenhafter Mitbestimmung. Neben das sozial verantwortliche Denken und Handeln tritt ökologische Verantwortlichkeit, die auch in der frühen Kindheit durchaus bereits entwickelt werden kann.“¹³

Und dann trinken wir Kaffee. Fairtrade-Bio-Kaffee.

2.2 Die Bildungsbereiche

Jeder Kindergarten hat einen Bildungsauftrag. Und der Begriff Bildungsbereiche bezeichnet die Dinge, in denen Kinder im Kindergarten Bildung erfahren sollten. So wird sichergestellt und durch das Landesjugendamt überprüft, dass es sich nicht um eine reine Betreuung, sondern eine angemessene Förderung und Unterstützung der Entwicklung aller Kinder handelt, um Impulssetzung, Anleitung und, je nach Pädagogik, Belehrung – eben Bildung. Auch der Outdoorkindergarten hat diesen Bildungsauftrag und unsere Herausforderung war (und ist) es, diese Aufgabe in unser Outdoorkonzept zu integrieren, gewissermaßen Übersetzungsarbeit zu leisten. Erst, wenn wir sicherstellen, dass alle Bildungsbereiche auch im Draußen-sein, im Spiel und bei der Arbeit in der Natur abgedeckt sind, leisten wir qualitativ solide Arbeit, an der wir uns messen lassen können. Also stellten sich uns die Fragen: Wie integrieren wir die Bildungsbereiche in den Draußen-Alltag? Wie stellen wir sicher, dass alle Bereiche abgedeckt werden – eben nicht nur der offensichtliche Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung, sondern auch die mathematische, die sprachliche, die musikalische Bildung, um nur einige Beispiele zu nennen?

Zum einen decken wir die Bildungsbereiche bis zu einem gewissen Grad in unserem **Alltag** ab. Wir schaffen Gelegenheiten für Kommunikation, wir lassen die Kinder das nötige Geschirr abzählen und

¹³ F. Pausewang: Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Thema für Tageseinrichtungen? In: M. Textor, A. Borstelmann: Das KiTa-Handbuch. 2016, S.3

die Wassermenge für das Beet messen, wir reden über die Fortpflanzung bei Schnecken (spannendes Thema!) und ahmen das Zwitschern der Vögel nach. All das ist unbestritten Bildung, sogar besonders wichtige, weil sie eben alltagsintegriert ist, zur Selbstverständlichkeit wird, Impulse setzt und Neugier auslöst.

Unser wichtigstes Instrument, um regelmäßig verschiedene Bildungsbereiche hervorzuheben und um sicherzugehen, dass kein Bereich zu wenig abgedeckt wird, ist die [Forschungsstation](#).

Die Forschungsstation ist eigentlich nur eine Kiste, die sich alle paar Wochen neu, je nach Interessensgebieten oder aktuellen Anlässen, mit Spielen, Büchern, (Schau-)Bildern und aufgebauten Szenen füllt und um die sich Ideen, Aktionen und Projekte drehen.

Die Forschungsgebiete werden vorab in einer Kinderkonferenz meistens von den Kindern selbst eingebracht, ausgiebig besprochen, und Ideen gesammelt. Anschließend tragen die Fachkräfte alle Ideen zusammen und planen die kommende Forschungsstation unter Berücksichtigung möglichst vieler Bildungsbereiche und den verschiedenen Entwicklungsständen der Kinder durch.

Die Forschungsstation „Polarstern“

Die „Polarstern“ ist ein Forschungsschiff, das im Jahr 2019 zu einer interdisziplinären Forschungsreise in die Arktis aufgebrochen ist. In unserer Forschungsstation wurde mit einem Playmobilschiff, Schleichtieren und verschiedenen Bastelmaterialien eine Szene nachgebaut. Darum hängen Bilder, die über das Ökosystem der Arktis informieren und den Innenausbau des Schiffes zeigen. Im unteren Teil der Station finden die Kinder Bilder- und Sachbücher zum Thema. Die Türen der Bauwagen werden in Mitarbeit der Kinder nach den Tiefseezonen und ihrer Bewohner gestaltet, für Tischgläser Wasser unterschiedlich gefärbt. Wir basteln Quallen und kratzen in Eis eingefrorene Tiere heraus, wir messen die Größe von Walen und die Tiefe eines Wasserfasses. Wir machen einen „Tauchgang“ (aka Schnitzeljagd) durch den Wald und springen bei Bewegungsgeschichten von Eisscholle zu Eisscholle. Wir machen ein Bobbycar-Autokino mit einem Infofilm der „Sendung mit der Maus“, malen mit bunten Eiswürfeln, ahmen Walgesänge nach, sehen ein Schattentheater zum Thema und tanzen mit der Aurora borealis. Wir reden über die arktische Dunkelheit, das Wetter und die Kleidungsschichten, über Eisbären, Frauen als Forscherinnen, über Eisbrecher-Schiffe und singen Shantys. Wir kochen die Gerichte der Mannschaft nach, überlegen uns, wie wir die Weltmeere schützen können und organisieren ein Zoom-Meeting mit einer Meeresbiologin, um Fragen zu stellen.

Zu jeder Forschungsstation gehört ein Elternbrief, um auf das Thema aufmerksam zu machen und möglichst Ideen und Geschichten anzubieten, mit denen das Thema bei Interesse zuhause vertieft werden kann. Die Forschungsstation ist ein Teil unseren Konzepts, bei dem jedes Mal neu die Begeisterung der Kinder, die je nach Entwicklungsstand wirklich tief in ein Thema eintauchen können, deutlich spürbar ist (und die der Fachkräfte auch!). Gar nicht wichtig ist dabei, in welchem Tempo und mit welchem spezifischen Interesse sich Kinder dem Thema nähern: Manche Kinder erleben den Tanz mit bunten Tüchern nicht als Nachspielen der Polarlichter – aber sie genießen die Teilhabe, das Miteinander in der Gruppe und die sinnliche Erfahrung. Manche Kinder brauchen die intellektuelle Herausforderung und informieren sich zu physikalischen Grundlagen. Wieder anderen ist der wirbelnde Tanz zu viel, sie basteln lieber in einer ruhigen Ecke an Eierkarton-Quallen mit Tentakeln aus Krepppapier, das zwischen den Fingern so schön knistert. Für jedes Alter, jeden

Entwicklungsstand, jeden Kompetenzbereich finden wir einen Anreiz, setzen wir einen Impuls, der je nach Ressourcen und Bedürfnissen genügend Herausforderung bietet, um sich weiter zu entwickeln. Wie wir die einzelnen Bildungsbereiche dabei in unserem Alltag abdecken, welche Mittel, Materialien und Werkzeuge uns dabei zur Verfügung stehen, möchten wir im Folgenden vorstellen.

2.2.1 Naturwissenschaftliche Bildung

Der Bildungsbereich der naturwissenschaftlichen Bildung ist im Outdoorkindergarten, im Alltag draußen und im Wald generell, fast schon selbsterklärend. Sobald Kinder ihre Umwelt bewusst wahrnehmen, entdecken und forschen sie, stellen sich selbst kleine und große Forschungsaufträge und beginnen im Außenbereich, auf der Wiese, am Strand, im Wald und im Garten, sich naturwissenschaftlich selbst zu bilden. Der Wald ist dabei das Biotop, das wahrscheinlich am abwechslungsreichsten ist, die meisten Impulse zum Forschen bietet und vielleicht für Kinder deshalb so attraktiv ist. Der Wald lädt zum Entdecken ein, er verändert sich jeden Tag, zu jedem Wetter, zu jeder Jahreszeit.

Wir möchten das Erleben und Entdecken, das Forschen und Beobachten im Wald zu etwas Nachhaltigem und Überdauerndem machen. Wir wollen den Kindern mit steigendem Alter und fortschreitenden Kompetenzen die Möglichkeit geben, sich der Fragen, die sie sich stellen, bewusst zu werden, Ideen und Pläne zu entwickeln und diese umzusetzen, so, wie es zur naturwissenschaftlichen Bildung gehört.

Die Fachkräfte erhalten und fördern Neugier und [Forscher:innendrang](#). Sie vermitteln eine Kultur des Nachfragens und Entdeckens statt des Erklärens, sie unterstützen methodisches Lernen und Lernstrategien, sie zeigen schon den Kleinsten, wie sie „mit geöffneten Augen“ ihre Umwelt entdecken. Dazu gehört auch, sich als Fachkraft auf den Perspektivwechsel zum Kind einzulassen und gemeinsam zu forschen, eigenes Interesse zu zeigen, aber auch Impulse zu geben: Was passiert im Wald bei Regen? Welche Tiere kommen hervor, welche verstecken sich – und wo? Wo kommt der Regen eigentlich her und wie können wir das überprüfen? Welche Kräfte bringen die Blätter zum Fallen und die Bäume zum Umstürzen – und können wir diese Kräfte für uns nutzen? Warum stirbt ein Tier und was passiert mit seinem Körper? Entdecken wir ein System dahinter, Zusammenhänge und einen Kreislauf?

Gleichzeitig ist es unser pädagogischer Auftrag, das Denk- und Handlungsspektrum der Kinder zu erweitern. Wir greifen dabei auf eigene Beobachtungen, Erfahrungen und Methoden der Wissensaneignung zurück, auf das Nachfragen bei anderen, Nachschlagen in Büchern, in Apps oder im Internet, das kritische Überprüfen der Beobachtungen anderer. Kenntnisse von Methoden, Strategien und Werkzeugen sollen gefördert werden. Wenn die Beobachtung eines Kindes zu einer Frage führt, die wiederum weitere Fragen aufwirft, ergibt sich in der Regel von selbst eine Dynamik des Forschens, für die es Zeit, Ruhe, Material, Platz und Unterstützung geben muss. Die Fachkraft begibt sich dabei in die Rolle, mit zu beobachten, eigene Denkprozesse transparent zu machen statt Lösungen vorzugeben, Werkzeuge bereitzustellen – und Abweichungen vom ursprünglichen Thema auszuhalten. Diese Art der naturwissenschaftlichen Bildung steht im krassen Gegensatz zu klassischen Methoden der Wissensvermittlung: Ein mitgebrachter Chemiebaukasten ist oft eher geeignet, einen Zaubereffekt herzustellen und Kinder zum Staunen zu bringen. Das Forschen und Entdecken in der eigenen Umgebung führt im Gegenteil dazu zum Begreifen von Zusammenhängen, überdauernden Erfahrungen und nachhaltigem Wissen.

Der Erziehungswissenschaftler Martin Textor beschreibt in einer Handreichung für die Umsetzung des Bildungsbereichs Naturwissenschaften für Kindergärten:

„Das Experiment sollte in einem ruhigen Raum aufgebaut werden, ein Teil der Kinder hereingerufen werden, damit die Fachkraft das Experiment (z.B. einen Ameisenkasten) erklären kann. [...] Sparen kann sich dies ein Kindergarten, der regelmäßige Ausflüge in den Wald unternehmen kann. Je öfter Kinder in der Natur gewesen sind, desto mehr können sie sich selbst überlassen werden. Sie verfolgen nun eigene Forschungsaufträge, „begreifen“ die Natur, beobachten, manipulieren, berühren und probieren aus...“¹⁴.

Unser Ansatz ist zudem der einer angewandten Naturwissenschaft: Wir öffnen den Kindergarten für die sogenannte **Maker-Mentalität**, also die Grundhaltung, sich zuzutrauen, Sachen selbst anzupacken. Wir beobachten im Sommer Bienen und bauen Tränken nach ihren Bedürfnissen, wir reparieren unsere Bobbycars selbst und bauen einen Meisenkasten, der natürlich ganz anders aussehen muss als ein Nistkasten für ein Rotkehlchen. Wir buddeln Löcher in die Erde und ziehen daraus Schlüsse, wie die Erdschichten im Hochbeet aufgebaut sein müssen, in dem wir Erbsen ziehen wollen. Wir konstruieren Wasserräder und löchern Elektriker:innen mit Fragen, bauen Winterquartiere für Igel und stellen mit Lupe und Mikroskop fest, wie Blätter vergrößert und noch mehr vergrößert aussehen – und wir kriegen raus, warum! Wir finden Tierspuren und malen Orientierungskarten vom Wald, wir finden raus, warum Schnecken manchmal zu zweit einen Kreis bilden und dann Schaum produzieren und wir wetten, das wusstet ihr noch nicht! Täglich werden im Outdoorkindergarten im Spiel biologische, physikalische und geologische Themen, Ingenieurwissenschaften und Architektur aufgegriffen und bearbeitet. Für speziellere Themen bedarf es manchmal eines Impulses: Schatzkarten nach topografischen Gesichtspunkten zu malen, die Wasserqualität zu messen, Säure in der Johannisbeere nachzuweisen, Stromkreisläufe zu erkennen – was uns nicht in den Schoß fällt, dafür sind wir zumindest aufmerksam und offen! Dazu gehört auch das Fördern von Gestaltungskompetenzen in der digitalen Welt: Eine Internetseite nach Wissen zu durchforsten oder noch mehr: Eine Internetseite zu gestalten und Fotos einzupflegen öffnet auch diesen Bereich der IT für aktive Beiträge statt dem vielbeklagten passiven Konsum. Als Werkzeuge stehen uns dafür unsere Technik-Kiste, der Forscherrucksack und die Werk-Hütte zur Verfügung: Alles Material von der Waage über die Pinzette, Lupe und Mikroskop, Draht, Magneten, Ferngläser, Bretter, Hammer, Sägen und Schaufeln, PH-Stäbchen und Batterien, Bretter und Schraubzwingen wartet nur auf seinen Einsatz.

2.2.2 Soziale und emotionale Bildung

Wir wünschen uns, das ist unsere Grundhaltung und war die erste Idee, als der Outdoorkindergarten entstand, **Zusammenhalter**-Kinder. Kinder, die glücklich aufwachsen, die gern und kompetent Herausforderungen annehmen und Verantwortung übernehmen – Kinder, die es besser machen als wir. Und was wollen die Kinder?

„Kinder treibt es förmlich dazu, ihre fundamentalen Lebenskompetenzen aufzubauen. (...) Das gelingt ihnen dann, wenn sie sich in funktionierenden

¹⁴ M. Textor: Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita.

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/naturwissenschaftliche-und-technische-bildung-umweltbildung/2368/>. 2016, Stand Feb. 2023

Also haben wir den Anspruch, Kindern zu diesen Lebenskompetenzen Zugang zu ermöglichen und sie in der Aneignung zu unterstützen. Die Grundbedingung hierfür ist „eine unterstützende und zugewandte Beziehung (...), insbesondere von pädagogischen Fachkräften“¹⁶. Aber worin bestehen die Kompetenzen konkret?

In der sozial-emotionalen Bildung geht es um das Selbstkonzept und Selbstbild¹⁷, also das Wissen über sich selbst und das Gefühl zu sich selbst. Es geht um den Aufbau von Selbstbewusstsein und viele einzelne Themen und Strategien, die Kindern ein gutes soziales Fundament ermöglichen. Zusammenfassend kann nach dem aktuellen Stand der Entwicklungsforschung gesagt werden, geht es um Resilienz, also um die seelische Widerstandsfähigkeit und Stabilität, die den erfolgreichen Umgang mit belastenden Umständen und Stress beinhaltet. Die Resilienzforschung sieht dabei das Kind als „aktiven Bewältiger und Mitgestalter“¹⁸ seines Lebens, der aber „dennoch auf Unterstützung von außen angewiesen“ ist. Direkt beibringen oder vermitteln können wir Resilienz also nicht, aber wir können die wichtigsten Faktoren für Resilienz unterstützen:

Der Faktor Selbst- und Fremdwahrnehmung:

Kinder können darin unterstützt werden, sich selbst und ihre Emotionen wahrzunehmen. Statt also vorschnell Strategien im Umgang mit Emotionen anzubieten, können wir die Kinder aufmerksam machen: Wie fühlst du dich? Ist das Wut? Bist du traurig? Was ist dieses Kribbeln im Bauch? Wir versuchen, die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der eigenen Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen. Die Aufgabe der Fachkräfte ist dabei auch die Sichtbarmachung eigener Emotionen im Sinne der Vorbildfunktion sowie die permanente Rückbeziehung auf das Kind, um den Zusammenhang zwischen Körper und Psyche deutlich zu machen. Wir sind im täglichen Austausch mit dem Kind über seine Wahrnehmung und Gefühle. Wir versuchen, Gefühle zu differenzieren und aufmerksam zu machen auf Freude und Wut, Traurigkeit, Kälte, Krankheit oder Erschöpfung, Gesundheit und Bewegungsdrang. So gewinnt das Kind mit der zunehmenden Fähigkeit, sich selbst wahrzunehmen und zu reflektieren auch die Kompetenz der Fremdwahrnehmung – eine wichtige Voraussetzung zur Entwicklung von Empathie. Auch dies können wir unterstützen: Guck mal, wie fühlt sich das andere Kind? Wie geht es ihm/ihr wohl? Und mir selbst geht es heute richtig gut! Hierbei helfen uns verschiedene Materialien von Stimmungsbarometern bis zu Bilderbüchern zu Emotionen, aber auch generell Materialien zur Sinneswahrnehmung oder das Herstellen von Situationen, in denen Körperwahrnehmungen im Vordergrund stehen – von einer Massage und dem „Körperteile-Tanz“ bis zum Rutschen im Matsch und Formen von Lehmkugeln.

Der Faktor Selbstwirksamkeit:

¹⁵ H. Renz-Polster; G. Hüther: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. 2016 (4. Aufl.), S.24

¹⁶ M. Rönnau-Böse: Kinder stärken. 2021, S.1

¹⁷ Vgl.: T. Künne, F. Aufhammer u.a.: Selbstkonzept und Selbstbild – zwei Partner für eine gesunde Selbstentwicklung.

¹⁸ C. Wustmann: Resilienz in der Frühpädagogik – verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: M. Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. S. 359

Selbstwirksamkeit beinhaltet das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Erfahrung, Hindernisse überwinden und Ziele erreichen zu können.

*Selbstwirksame Kinder haben das Gefühl, Situationen beeinflussen zu können und können die Ereignisse auf ihre wirkliche Ursache hin realistisch beziehen.*¹⁹

Wir können dem Kind helfen, ihm auch schwierige Aufgaben zuzutrauen, ihm Konflikte zuzumuten und es generell teilhaben lassen auch in praktischen Bereichen: Jedes selbst geplante und durchgeführte Projekt, jeder selbst gehämmerte Nagel, jeder erkletterte Ast ist ein Selbstwirksamkeits-Pusher. Der vielleicht wichtigste Aspekt hierbei ist aber, die Hände manchmal in der Tasche zu behalten und erst zu helfen, wenn das Kind nicht weiterkommt. Schablonenarbeit, das Hochheben auf den Baum, vorgetäuschte Erfolge – das alles ist gut gemeint, hat aber im Kindergarten nichts zu suchen. Ein besonderes Lern- und Förderfeld der fortgeschrittenen Selbstwirksamkeit ist die Kinderkonferenz, in der sich Kinder erfolgreich für eigene Belange einsetzen können. Aber auch die Umgebung bietet Erfahrungsräume für Selbstwirksamkeit: In der Natur, im Draußen-sein bei jedem Wetter sind Kinder immer wieder auf sich selbst zurückgeworfen. Sie entwickeln so alltäglich Strategien im Umgang mit ihrer Umgebung und werden dadurch wiederum bestärkt: Pixies-Kinder wissen selbst, was sie tun sollen, wenn es kalt wird. Sie können Feuer machen und Kakao erwärmen, sie können dicke Jacken anziehen und fordern sich zu Rennspielen auf. Und dann erleben sie: Ich schaff das schon. Ich kann die Kälte besiegen.

Der Faktor Soziale Kompetenz:

Die Pixies-Kinder sind „Zusammenhalter“, so wurde es auf einer Kinderkonferenz einstimmig beschlossen. Es ist uns wichtig, ein Fundament herzustellen, auf dem sich alle Kinder geborgen, gemocht und in ihren Bedürfnissen respektiert fühlen. Hierauf werden die Steine gesetzt, die für ein Soziales-Kompetenz-Haus wichtig sind: Angemessenes Verhalten im sozialen Zusammenhang, Empathie und Fürsorge, Übernahme von Verantwortung und Einstehen für sich selbst, soziale Kontakte aufnehmen und halten zu können, Kommunikationsregeln zu lernen und sozialen Umgang mitzugestalten. Unsere wichtigsten Mittel neben der Herstellung einer Atmosphäre der Geborgenheit und individuellen Wahrnehmung sind dabei das Vorbild und die Partizipation: Wir bemühen uns als Fachkräfte und in der Zusammenarbeit mit Eltern, Vorbilder im sozialen Umgang untereinander zu sein, Verantwortung zu übernehmen und zu übergeben, uns fürsorglich und empathisch zu zeigen, Fehler einzugestehen und miteinander im Dialog zu sein. Gleichzeitig werden Kinder durch Teilhabe und Mitarbeit darin bestärkt, soziale Kompetenzen zu übernehmen. Im Draußen-sein und gemeinsamen Spiel fällt das besonders leicht: Viele Aufgaben, vom Holzholen bis zum Balancieren oder Hütten bauen, sind nur (oder zumindest leichter) zu bewältigen, wenn man Hilfe hat.

Wir wollen Streit!

¹⁹ M. Rönnau-Böse: Kinder stärken. 2021, S.3

Naja, „wollen“ stimmt nicht so ganz. Aber echte Freund:innen streiten auch mal. Und Streit ist für Kinder eine wunderbare Möglichkeit, soziale Kompetenzen auszubilden. Deshalb kann unsere Rolle dabei weder darin bestehen, Streit zu ignorieren, zu verdrängen, abzulenken oder die Kinder damit allein zu lassen, wenn sie hilflos werden. Vielmehr unterstützen wir sie dabei, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und zu verhandeln, für Fehler und eigene Belange einzustehen und Lösungen zu finden. Dafür müssen wir in vielen Fällen Kindern einfach nur Zeit geben, in anderen intensiv begleiten^{20 21}.

Der Faktor Selbstregulation:

Hat das Kind oder die Fachkraft festgestellt, welche Bedürfnisse und Emotionen gerade wahrgenommen werden, setzt die unterstützte Selbstregulation ein: „Was brauchst du?“ Wir bieten eine Bandbreite an Vorschlägen an und entwickeln gemeinsam individuelle Strategien. Es gibt Kinder, die wollen sich in einer Umarmung verkriechen, wenn sie einen Splitter haben und es gibt Kinder, die wollen genau hingucken und über chirurgische Prozesse beim Ziehen des Splitters diskutieren. Es gibt Kinder, die vor Wut brüllen wollen und die Kinder, die allein sein wollen. Jedes Kind verdient es, seinen individuellen Weg zu entdecken und gehen zu dürfen. Hierbei helfen verschiedene Materialien von (Bilder-)Büchern und Spielideen über Boxsäcke und Klangspiele bis zu Meditations- und Entspannungsgeschichten und „Raufen- und-Rangeln“-Spiele – alles davon wird nicht zu besonderen Anlässen mal hervorgeholt, sondern ist nahezu täglich im Einsatz. Besonders wichtig ist im oft fordernden Kindergartenalltag das Bedürfnis nach Ruhe. Im Gegensatz zum Austoben fällt es oft schwer, das eigene Bedürfnis nach einer Pause wahrzunehmen. Kinder powern manchmal durch, bis sie umfallen. Was aber völlig normal und schön für Geburtstagsfeiern oder den Ausflug in einen Indoorspielplatz ist, ist im Kindergarten problematisch: Unsere Kinder sind ja täglich hier und sollen in ihrem Alltag eine ausgeglichene Zeit erleben, in der allen Bedürfnissen Platz eingeräumt wird. Deshalb machen wir hier verstärkt Kinder auf ihre Aktivität aufmerksam, bieten Pausenorte und –Ideen an. Die Kinder liegen auf Sitzsäcken in der Sonne oder sitzen mit einem heißen Kakao im Feuerkreis. Sie genießen es, zum Bilderbuchkino und Vorlesen mit den Erzieher:innen zu kuscheln oder die „Grüffelo-Massage“ auszuprobieren. Vor dem Mittagessen ist es oft eine Fantasiegeschichte oder eine kleine Klangmeditation, die dabei hilft, dem Körper und den Gedanken Ruhe zu gönnen.

²⁰ Vgl.: B. Gattringer: Wenn die besten Freunde sich plötzlich bekriegen – wie kann ich als Pädagoge Konflikte begleiten. 2022, S.3

²¹ Vgl.: M. Blank-Mathieu: Die Bedeutung von Kinderfreundschaft und Kinderstreit für die Identitätsentwicklung. 1996, S.6

„Die Sprachentwicklung von Kindern ist fast schon ein Krimi – ganz zentral ist nämlich hier wie dort die Frage nach dem Täter. Wer bringt die Sprache in die Kinder?“²²

So startet die Abhandlung des Entwicklungsforschers Renz-Polster und des Neurobiologen Hüthers über die Sprachentwicklung der Kinder, um auf der Grundlage neuer, zusammengeführter Studienergebnisse zu dem Schluss zu kommen:

„Wer Kinder sprachlich fördern will, muss – leider – einen schwierigen Weg gehen: Er muss die Kinder in eine reichhaltige Beziehungswelt eintauchen lassen – zu den Erzieherinnen und auch zu den anderen Kindern.“²³

Die Basis dessen liefert uns die Grundlage unseres Konzepts: Das Draußen-sein. Die Natur ist eine maximal **kommunikationsanregende Umgebung**, es gibt immer neue Dinge, Pflanzen, Tiere, Geschehnisse und Abläufe, die beobachtet, aber auch benannt werden wollen, über die Kinder berichten und sich austauschen wollen. Das Vokabular, das dabei entsteht, ist das eine (und Eltern wundern sich oft über die Fachbegriffe, mit denen ihre Kindergartenkinder plötzlich um die Ecke kommen), wichtiger jedoch sind die sprachlichen Verknüpfungen und Kategorien, die hier entstehen. Kinder begreifen, dass es Marienkäfer und Hirschkäfer und Glühwürmchen gibt, alle aber zur Familie der Käfer gehören. Sie stellen Verbindungen und Ähnlichkeiten her, falsche und richtige Ableitungen und erforschen ihren eigenen Sprachraum. Auch der soziale Aspekt beim Spiel in der Natur fördert diese Sprachentwicklung: Das Beobachten und Forschen, das Entdecken neuer Spiel- und Ideenwelten macht Absprachen und Kommunikation untereinander notwendig. Unsere Kleinsten ziehen sich einander aufgeregt zu der Ameisenstraße hin und gestikulieren wild, bis sie das nötige Vokabular zu Verfügung haben. Die Größeren setzen immer mehr auf gezielte, fachliche und immer komplexere Kommunikation. Das Freispiel mit seinem Raum für Phantasie und Rollenspiele ist ohne Beschreibungen, Erklärungen und das Aushandeln der Rollen schwierig zu realisieren – so kommt die Sprachentwicklung durch soziale Bedürfnisse zustande. Umso wichtiger, bei in ihrer Kommunikation eingeschränkten Kindern auf die Signale zu achten und sie richtig zu interpretieren, ihnen Ausdrucksmöglichkeiten zu geben und sich auf ihren Weg der Kommunikation einzulassen. Die Unterstützung und Anregung von Kommunikation ist also eher als **alltagsintegrierte Sprachförderung** zu betrachten. Im Alltag setzen wir dies durch Anregungen zum Reden durch Fragen, Raum für Erzählungen und Geschichten der Kinder und Zeit für jedes Kind um. Wir begleiten unser Handeln durch Sprache und erzählen auch den Kleinsten beim Schuhe anziehen, beim Obstschneiden, beim Burgen bauen und Holz stapeln, beim Trösten und Streiten was wir da machen, wie wir uns fühlen und was wir planen. Wir achten dabei darauf, dass wir verständlich, aber nicht reduziert sprechen – Kindern auch Fachbegriffe oder komplexere Sachverhalte zuzumuten ist Teil der obig beschriebenen „reichhaltigen Beziehungswelt“. Dabei ist es uns auch wichtig, Kinder nicht sprachlich zu verbessern, sondern ihre Wörter gegebenenfalls korrekt zu wiederholen: Wir möchten Kinder zum Sprechen, zum Erzählen, zum Kommunizieren ermuntern, statt sie zu korrigieren.

²² H. Renz-Polster; G. Hüther: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. 2016 (4. Aufl.), S.128

²³ Ebd.

Gemeinsame Beobachtungen in der ersten Zeit im Kindergarten führen schon früh auch zu gemeinsamen Formulierungen: „Magst du der Mama erzählen, was wir heute gesehen haben? Da haben die Ameisen...“ „...eine Straße gebaut!“. Genauso selbstverständlich gehört es zu unserem Kindergartenalltag, gemeinsam Bilderbücher anzuschauen, Bücher zu lesen, gemeinsam zu singen und zu reimen, Quatsch zu machen und Bewegungsgeschichten zu erzählen, zu dichten und zu diskutieren - beim Spielen, beim Anziehen, beim Essen... Wir rufen laut durch den Wald und trompeten wie Waldelefanten, wir flüstern Geheimnisse in den Adventskreisen und lauschen den morgendlichen Geräuschen im Wald, wenn nur wenige Kinder da sind. Es gibt bei uns so viele Anlässe zu sprechen!

Literacy heißt der Fachbegriff für die Unterstützung und breite Auffächerung von Sprache durch verschiedene Hilfsmittel: Eine große Kinderbücherei, die sowohl Bilder-, Wimmel- und Mitmachbücher als auch Vorlesegeschichten und Sachbücher umfasst, ist der wichtigste Teil davon. Bücher stehen allen Kindern immer zur freien Verfügung und werden (meist je nach Jahreszeit und Forschungsthema) regelmäßig gesondert präsentiert. Draußen oder bei Regen im Bauwagen gibt es immer eine gemütliche Ecke mit Kissen und Decken und einer Bücherkiste. In unserer Forschungsstation, in der immer neue Themen der Kinder umfangreich aufgegriffen werden, werden bestimmte Bücher passend zum Thema gesondert präsentiert. Teil unseres Literacy-Programms ist auch das „Kamishibai“ genannte Bilderbuchkino, in dem wir fast täglich der ganzen Kindergruppe Bücher zeigen können sowie die ganze Palette von Singrunden und –spielen, Puppenspielen und Schattentheatern, die sehr regelmäßig von den Kindern eingefordert oder selbst gestaltet werden. Mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand kommen eventuell Schreibkompetenzen hinzu: Die Kinder malen Buchstaben in den Sand oder die Erde, sie verständigen sich auf Geheimzeichen, die mit Kreide an die große Tafel oder Bäume geschrieben werden, sie spielen mit der Posttasche und stellen selbst geschriebene Briefe zu. In der Vorschularbeit wird dann intensiv auf diese Kompetenzen eingegangen (siehe Kapitel zur Vorschularbeit).

Kommunikation ist in den meisten Fällen auch der Schlüssel zur Partizipation. In alltäglichen Belangen und insbesondere in unseren wöchentlichen Kinderkonferenzen nehmen alle Kinder an den Entscheiden über ihre und unsere Belange teil. So entsteht eine komplexe **Diskussionskultur**, die wie selbstverständlich durch die Kinder selbst an die Jüngsten weitergegeben wird: Die Kinder stellen ihre Themen, Fragen, Probleme, Wünsche und Kritik vor der Gruppe dar, sie holen sich die verbale Unterstützung anderer und reagieren auf Nachfragen und gegenteilige Meinungen. Sie handeln aus, welche Gesprächskultur sie brauchen, um sich wohlfühlen: Dürfen wir uns unterbrechen oder wann stört das? Wie regeln wir es, wenn alle gleichzeitig reden?

Es gibt Fälle, in denen gezielte **Sprachförderung** nötig wird. Durch eine genaue, individuelle Beobachtung und Dokumentation, durch die miteinander verbrachte Zeit und die enge Beziehung zu jedem Kind wird hier schnell deutlich, ob es sich um eine sprachliche „Eigenart“, sich auszudrücken, eine Verzögerung der Sprachentwicklung oder klassische „Sprachfehler“ handelt. Wir sind mit den Eltern im engen Austausch über die Sprachentwicklung, haben verschiedene Beobachtungsbögen und Materialien um unsere Beobachtungen zu überprüfen und arbeiten beim Verweis auf externe Sprachförderstellen wie Logopädie-Praxen gern mit diesen zusammen.

2.2.4 Gesundheitliche Bildung und Ernährung

Die Förderung gesunden Essverhaltens und Bewegung bei Kindern ist der Bildungsauftrag jedes Kindergartens. Dabei rückt immer mehr die „Bedeutung von Selbstwertgefühl, Eigenaktivität, [...]

Konflikt- und Genussfähigkeit für das gesunde Aufwachsen²⁴ in den Fokus. Eine bundesweite Studie macht deutlich: Körperliche Gesundheit und Körperwahrnehmung, Selbstregulation und Selbstfürsorge hängen stark voneinander ab. Menschen, die die Bedürfnisse ihres Körpers gut erkennen, die herausgefunden haben, was ihnen gut tut und dies umsetzen, werden seltener krank und erkennen Krankheitssymptome schneller, sie sind deutlich seltener übergewichtig und haben eine individuelle Balance zwischen Wohlfühlen und auf-sich-Achten entwickelt. Kinder, die gelernt haben, auf sich zu achten, sind resilienter und widerstandsfähiger in Bezug auf Belastungen, sie „erleben Anforderungen eher als Herausforderung denn als Belastung“²⁵.

Und dennoch, nirgendwo wird die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln nach diesen Erkenntnissen im pädagogischen Zusammenhang so deutlich wie im Kindergarten: Kinder sollen ihre Teller leer essen (Iss den Brokkoli! Sonst gibt's keinen Nachtisch!) und im Winter Mützen aufsetzen, bei Regen mit Gummistiefeln laufen, wenn es unter 5 Grad ist, sollen sie nur 12 Minuten draußen sein und sich bloß nicht mit dem Popo auf Steine setzen, denn dann gibt's eine Blasenentzündung. Wenn sie traurig sind, sollen sie sich trösten lassen, dann aber bitteschön zusammen reißen und wenn es mal laut und drängelig wird, dann müssen die da halt durch. Und in geschlossenen Räumlichkeiten trägt man keine Kopfbedeckung!

Warum wundern wir uns dann aber, wenn Kinder die [Wahrnehmung für sich](#) selbst verlieren? Wenn sie nicht fühlen, wann ihnen kalt ist und wissen, was dann zu tun ist? Oder immer wieder zu viel essen, weil sie nie gelernt haben, „auf ihren Körper zu hören“?

Für die Umsetzung diesen Bildungsauftrags spielt uns der Bildungsraum Natur in die Karten: Die Freude am Entdecken, die Genussfähigkeit, das Ernstnehmen von Kindern und das gemeinsame Forschen liegen unserer Konzeption in allen Bereichen zugrunde. Im Alltag in der Natur können alle Aufgaben der Sinnenschulung, der Körperwahrnehmung und aller Strategien im Umgang damit besonders gut umgesetzt werden, denn die Aufmerksamkeit wird quasi allein darauf gelenkt: Es ist kalt und ich friere, wenn ich mir eine Jacke anziehe, wird mir warm. Ich bin wütend und brauche einen Ort für mich um zu brüllen und zu toben, deshalb gehe ich dahinten in den Wald! Ich bin erschöpft und will mich zurückziehen und in den Himmel träumen. Ich bin hungrig und kann mir eine Tomate aus dem Beet pflücken.

Und das alles bei [Wind & Wetter?](#)

Alles obig Beschriebene gilt in gleichem Maße für Gefühle wie andere Wahrnehmungen. Prozesse der Selbstwirksamkeit können nur greifen, wenn wir dem Kind zutrauen, selbst fühlen und handeln zu können. Das bedeutet im Outdoorkindergarten, Kinder an die Bedingungen des Draußen-seins heranzuführen: Alle Kinder dürfen ausprobieren, welche Kleidung sie bei welchem Wetter brauchen. Sie dürfen erfahren, wie schnell Finger ohne Handschuhe kalt werden und wie praktisch Gummistiefel sind – aber auch wie schön es ist, barfuß in Pfützen zu springen. Eine je nach Wetterbedingungen und Entwicklungsstand des Kindes angemessene Garderobe und der sensible und individuelle Blick der Fachkräfte ermöglicht es Kindern, weitgehend selbst zu entscheiden, wann sie eine dickere Jacke anziehen und die Mütze aufsetzen, ohne dem Kind die eigene „erwachsene“ Wahrnehmung auferlegen zu müssen. Dabei ist es je nach Grad der Autonomie und Entwicklungsstand individuell nötig, sehr gut auf die kindlichen Signale zu achten, immer wieder auf kaltgewordene Hände hinzuweisen, den Nacken zu fühlen, Vorschläge zu machen und sich

²⁴ bundesweite Untersuchung zur Kindergesundheit des Robert-Koch-Instituts, zitiert nach Ravens-Sieberer/Ellert/Erhart: Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, 2007

²⁵ Krause, C.: „Das Ich-bin-ich-Programm. Selbstwertstärkung im Kindergarten“, Berlin 2009

nötigenfalls durchzusetzen, wenn manche Kinder mit der eigenen Entscheidung noch überfordert sind. Wir zeigen Strategien im Umgang mit dem Wetter auf, machen es zum Thema und bieten immer wieder Lösungen an: Im Sommer sind das natürlich Wasserspiele und Pausen im Schatten, in den kälteren Jahreszeiten Bewegungsspiele, Aufwärmen am Feuer und mit warmen Getränken, Wärm-Steine oder andere Taschenwärmer, dicke Kleidung und Decken, aber auch Drinnen-Zeiten, um zwischendurch mal ganz warm zu werden.

Damit einhergehend lernen die Kinder im Outdoorkindergarten sehr schnell, eigene Strategien im Umgang mit jedem Wetter zu finden. Sie lassen sich nicht von ihren Spielen abhalten, weil es regnet, und erlangen damit gleichzeitig eine stabile Körperwahrnehmung und, wie es der Kinderarzt und Wissenschaftler Herbert Renz-Polster ausdrückt:

„(Das ist) eine wunderbare Gesamt-Impfung für das Immunsystem durch Bewegung, Sonne, Licht und Wind.“²⁶

Die Impfung mindestens gegen Masern brauchen sie übrigens trotzdem. Das Draußen-sein ist kein Garant für ein stabiles Immunsystem, aber es hilft Kindern, es zu stärken und sich selbst widerstandsfähiger zu machen gegen alle, die ihnen einreden wollen, was das Beste für sie ist, weil sie es selbst in der Regel besser wissen. Während früher die Regel „warm, satt und sauber“ für eine gute Versorgung stand, meinen wir es besser zu wissen: „auch mal kalte Nasen und eigentlich nie sauber“ ist eher unser Motto. Und das „satt“ führt uns zur...

Die **Ernährung** spielt in der Gesundheitsbildung eine wichtige Rolle. Das Essensangebot im Outdoorkindergarten ist vegetarisch, weil es eine ökologisch sinnvolle und gesunde Entscheidung ist und einen Minimalkonsens für Kinder bietet, die sich aufgrund kultureller und religiöser Gründe sehr verschieden ernähren. Wir bieten möglichst saisonales und regionales Essen an, machen aber Ausnahmen.

Das Frühstück wird aufgrund der unterschiedlichen Bringzeiten zwischen 7:00 Uhr und 9:00 Uhr in Form eines Buffets angeboten. Immer zur Verfügung stehen wechselnde Brotsorten (frisches Brot und Knäckebrot), verschiedene Müslisorten ohne Zucker, herzhafter Aufschnitt und Marmelade, Milch, je nach Jahreszeit warmer Tee oder kühles Wasser, aufgeschnittenes Gemüse und Obst. Im Laufe des Vormittags gibt es Obst und Wasser zur freien Verfügung. Das warme Mittagessen wird gemeinsam eingenommen. Die Kinder suchen sich im Wechsel im Rahmen der Kinderkonferenz selbst Gerichte aus, wofür ihnen verschiedene Kochbücher, darunter ein eigens von unseren Kindern verfasstes Buch mit Lieblingsrezepten, zur Verfügung stehen. Eine Rohkostschale mit Gurken, Tomaten, Kohlrabi, Möhren und auch mal Sellerie oder roter Bete steht genau wie wechselnde Salate immer auf dem Mittagstisch – im Sommer ergänzt durch die selbst gezogenen Tomaten und Gurken, Zuckerschoten und Radieschen und den selbst gesäten Salat. Nachtisch gibt es dagegen nicht.

Wir sehen die Ernährung im Kindergarten unter dem **Aspekt der Selbstwahrnehmung**: Die Kinder dürfen entdecken, was sie da eigentlich essen, wie das selbst angebaute Essen schmeckt und diskutieren, woher das andere Essen kommt. Die Kinder dürfen ihr Essen selbst portionieren und feststellen, wie viel ihnen reicht, um satt zu werden. Sie dürfen auch spüren, wann sie Essen als Selbstregulation einsetzen – denn manchmal versüßt einem ein Milchreis den kalten dunklen Wintertag und zu einer Geburtstagsfeier gehört ein Kuchen!

²⁶ H. Renz-Polster; G. Hüther: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. 2016 (4. Aufl.), S.88

Auch der **soziale Aspekt** der Ernährung spielt im Kindergarten eine große Rolle: Gemeinsam können Kinder feststellen, welche Regeln eigentlich nötig und sinnvoll sind, wenn viele zusammensitzen. Sie lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, nach der Wasserflasche zu fragen und füreinander zu sorgen, sich die Rohkost anzureichen und dem Nachbarkind die heruntergefallene Gabel aufzuheben. Sie werden freundlich und geduldig daran herangeführt, sich nicht bedienen zu lassen, sondern selbst abzuräumen, sich aufzutun und neues Wasser zu holen – und meist sind das die Punkte, die den Kindern am besten gefallen! Denn der **Wohlfühlaspekt** ist uns beim Essen besonders wichtig: Es soll gequatscht und gelacht werden, es darf ausprobiert und auch nicht-gemocht werden, die gesamte Ernährungssituation soll zum Genießen und Ausprobieren einladen, statt überreguliert und belastet zu sein. In der Essenssituation draußen ergibt sich das oft von selbst: Da wird am Vorschulkindertisch über (Kartoffelpüree-)Vulkane diskutiert, da werden neue Gerichte erfunden oder zumindest neue Namen für Gemüse (Brokkoli heißt „Bäumchen“, das ist ja klar), da wird über die spinatverschmierte Schnute gelacht und das neugierige Rotkehlchen beobachtet, das auf Reste spekuliert. Wir reden viel beim Essen über das Essen: Was schmeckt wem – und was nicht? Wie müsste es sein, damit es schmeckt? Denn letztlich ist die Ernährung ein sehr individueller Prozess und unbedingt unter einem **Autonomie-Aspekt** zu sehen: Essen muss freiwillig, nach eigenen Bedürfnissen, neugierig und freudig stattfinden. Nie darf ein Kind zum Essen gezwungen oder Essen als Belohnung eingesetzt werden, wir wollen keine „Sitz still, iss, statt zu quatschen und zwar bis der Teller leer ist!“- Situationen, die Eingriffe in die kindliche Selbstwahrnehmung und Autonomie bedeuten. Bei uns gibt es auch mal „Räuber-Essen“, Picknicks unterwegs oder einen „Feinen Tisch“ mit Tischdecke und Kerzenleuchter.

Wickeln und Körperpflege sind Aspekte der Gesundheitsbildung, der im Kindergarten mit größter Sensibilität behandelt wird, denn hier geht es unmittelbar um den Körper eines Kindes. Die Fachkräfte wollen (und müssen) die Autonomie in Bezug auf den eigenen Körper und die Wahrung von Intimsphäre unbedingt akzeptieren und fördern. Körperpflege – sei es das Händewaschen, das Eincremen mit Sonnenschutzmittel oder die Säuberung des Gesichts, wenn die Tomatensoße besonders lecker war – wird immer möglichst selbständig durchgeführt, mit Spaß vermittelt und sensibel unterstützt. Alle genannten Aspekte erledigen Kinder in der Regel schon früh selbständig und gern, wenn sie es denn dürfen oder zumindest entsprechend beteiligt werden. Das Nach-Cremen, um beim Spielen in der Sonne geschützt zu sein sowie die Hilfe beim Hände- und Gesichtwaschen werden deutlich besser akzeptiert, wenn sie zum einen einfühlsam erledigt und zum anderen mit der Erlaubnis und Unterstützung der Kinder durchgeführt werden. Dem Wickeln und der Entwicklung hin zum Toilettengang kommt dabei eine besondere Stellung zu: Das Wickeln ist ein intimer pflegerischer Moment, der im besten Fall zu einer schönen, wohligen Situation mit dem/der Lieblingserzieher:in wird, während der man im warmen Badezimmer auf der weichen Unterlage liegt, miteinander quatschen und lachen kann und nebenbei einen sauberen Popo bekommt.

Das „Nebenbei“ wird aber durchaus auch pädagogisch gezielt genutzt um dem Kind beim Pflegevorgang zu erklären, was gemacht wird, Körperteile zu benennen und mehr und mehr die Aufgabe gemeinsam zu erledigen. So stellen wir sicher, dass das Kind sich nicht herumgeschoben und hilflos fühlt, sondern schon früh in seiner Entwicklung Teil seiner eigenen Pflege sein kann, die Windel raussuchen und den Popo heben, die Feuchttücher anreichen und nachwischen kann. Wem es aber lieber ist, nur am Rande mitzuhelfen, der darf auch zwischendurch mit den „Wickeltieren“ spielen oder sich eins der „Wickelbücher“ angucken, die den Platz so attraktiv machen. Ähnlich sensibel und kindorientiert verfahren wir bei der Entwicklung hin zum Toilettengang. In der Regel ergibt es sich – je nach Entwicklungsstand – dass das Kind zuhause beginnt, die Windel wegzulassen und aufs (als Waldthron liebevoll gestaltetes) Töpfchen oder die Toilette zu gehen. Das unterstützen wir hier, sobald das Kind dies will. Mit oder ohne unsere Begleitung und Unterstützung

kann es dann (mit bequemem Aufsatz) auf die Toilette oder das Töpfchen gehen. Zum Alltag mit Kindern zwischen zwei und sechs Jahren kommt es dabei insbesondere in dieser Phase immer wieder zu kleinen Unfällen. Das gehört absolut dazu und wird selbstverständlich von uns nicht negativ kommentiert, sondern sensibel begleitet. Auch hier zeigen sich die Vorteile einer altersmäßig gemischten Gruppe und der fast familiären Atmosphäre: Es sind immer ältere Kinder da, die über eigene Pipi-Unfälle erzählen können und immer jüngere, die vielleicht noch gar nicht so weit sind. Automatisch entsteht so das Gefühl von einem schulterzuckenden „kann ja jedem passieren“, das wir brauchen.

Beim Thema Körperpflege muss in jeder Einrichtung besonderem Maße Sensibilität und Aufmerksamkeit für mögliche Grenzüberschreitungen gelten. Genaueres dazu ist weiter unten im Kapitel zum Schutzkonzept des Outdoorkindergartens zu finden.

2.2.5 Mathematische Bildung

„Lernen ist Erfahrung. Alles andere ist einfach nur Information.“²⁷

Der Bereich der mathematischen Bildung ist erfahrungsgemäß der am meisten durch eigene Erlebnisse aufgeladene Bildungsbereich: Die einen trauen sich an nichts, was auch nur nach Mathe riecht, andere vergleichen mathematische Bildung im Kindergarten mit Chinesisch-Lernen und halten es für eine unnütze Überforderung der Kinder. Wieder andere würden ihre Kinder am liebsten auf dem Bildungsstand des großen 1x1 in die erste Klasse schicken. Mathematik, wie wir sie kennen gelernt haben, ist so abstrakt, dass es nicht logisch erscheint, sie Kindern vermitteln zu können – und wenn, dann scheitert spätestens hier das Konzept der Ko-Konstruktion, also des begleitenden Lernens, oder?

Wir hoffen, dass es nicht so ist. Wir möchten unsere Kindergartenkinder ermuntern, Mathematik in ihrem eigenen Spielen und Handeln neu zu erfinden, sie als sinnvoll zu begreifen, ehe sie das abstrakte Konzept erfassen können. Unsere Kinder sollen eine „innere Brücke bauen von der Alltagswelt der konkreten Dinge in die abstrakte Welt der Mathematik. Rohstoff für diese Brücke sind [...] ihre Erfahrungen“²⁸. Natürlich helfen die Kinder im Kindergarten, den Tisch zu decken und zählen dabei durch, viele kennen ihr Alter und gucken auf dem Geburtstagskalender wie viele Monate es bis zum nächsten Geburtstag dauert, die meisten lernen im Vorschulalter, vorwärts und rückwärts bis zehn zu zählen. Aber das reicht uns nicht: Mathematik ist dabei deutlich mehr, als Zahlenketten auswendig zu lernen und erste Rechenoperationen durchzuführen. Mathematik bedeutet viel eher, Muster im Zahlensystem zu erkennen, Größen und Formen kennenzulernen und in den Vergleich zu setzen, schätzen und messen zu können und vieles mehr.

Also müssen wir **mathematische Alltagssituationen** fördern: Wir fragen uns, wer heute alles da ist, ob die bereitgestellten Bälle für das Spiel reichen, welcher Tag es ist und klären mit den Kindern, wann sie abgeholt werden (das kann man super mit Tagesmarken wie dem Mittagessen, manchmal aber auch mit dem Sonnenstand, Schattenmessungen oder ähnlichem erklären). Wir setzen uns in Kreise oder in ein Rechteck, wir werfen Bälle durch Reifen oder in Kästen und stellen fest, dass die Reifen nicht in die Kästen passen. Wir messen, wer gewachsen ist, wer am schnellsten durch den Wald rennt und wie viele Schritte es vom Mal-Atelier bis zur Werkhütte sind. Wir schneiden einen

²⁷ A. Einstein: Rede zur Erlangung des Nobelpreises für Physik, 1921

²⁸ G. Dahle: Mathe ist viel mehr als Zahlen. Alltagsmathematik für Kindergartenkinder. 2012, S.14

runden Apfel in Stücke und schieben sie so lange herum, bis alle gleich viel haben und wir überlegen uns Arten, die Pizza zu schneiden...wenn man genau hinguckt und wir uns den Blick nicht durch die allgegenwärtige Mathe-Angst verstellen lassen, ergeben sich überall im Alltag mathematisch zu lösende Situationen.

Das bringt uns dazu, gezielt mehr **Baustoffe** für die obig beschriebene „Brücke“ zur Verfügung zu stellen. Wir möchten über den Alltag hinaus eine spiel- und damit lernanregende Umgebung schaffen und nutzen die Natur und das durch sie zur Verfügung gestellte Material für unseren Weg ins abstrakte Denken: Wir suchen Eicheln zum Zählen, Teilen und Auffädeln, wobei sich gemischt mit kleinen Zapfen hübsche – und mathematische! – Muster ergeben. Wir legen Mandalas, formen aus Sand und Matsch und wir bauen Tipis - wie sich herausstellt, die hohe Kunst der Mathematik! Denn für ein Tipi müssen die Kinder sich eine geeignete Grundfläche überlegen, sonst hält es nicht. Sie müssen die Ausmessungen festlegen, denn es soll ja groß genug für zwei sein und hoch genug, damit sie darin stehen können. Sie müssen sich auf Maßeinheiten einigen, geeignete Äste finden („so groß wie ich! Nicht wie du, sonst sind die zu klein! Ach Manno!“) und nachrechnen, wie viele Äste sie ungefähr noch brauchen. Wenn das Wetter es mal unmöglich macht, in den Wald zu gehen oder Kinder nach konkreten Impulsen suchen, gibt es unsere Mathe-Kiste. Hier finden die Kinder Messinstrumente und Waagen, Knotenschnüre und einen Abakus, Gewichte und Draht, um Perlenmuster aufzureihen, Tangramm-Spiele und geometrische Körper, Würfel- und Zahlenbild-Spiele, Dominosteine und Bausteine aller Art, Gefäße zum (Um-)Füllen, die neugierig auf Spiele machen und damit nebenbei auch auf Mathematik.

Die Rolle der Erzieher:innen beschränkt sich aber nicht auf das Bereitstellen von Material, das die Natur meist zuverlässig übernimmt. Wir müssen, wie in allen anderen Bildungsbereichen, Mit-Forscher:innen sein, die Kinder ausprobieren lassen, eine **fähigkeits-orientierte Perspektive**²⁹ einnehmen, ihr Handeln unterstützen, sie auf Probleme aufmerksam machen, Impulse geben und mit ihnen neugierig sein. Dazu müssen auch wir uns stetig fortbilden, denn es braucht Fachwissen und Vertrauen in die Lernkompetenz der Kinder, sich auf das spielerische Entdecken einzulassen: Wir wollen nicht das Auswendig-lernen von Zahlen fördern, sondern "den Mut des Fragestellens, die Mühe des Nachdenkens, die Anstrengung der Lösungsversuche"³⁰.

2.2.6 Künstlerische und gestalterische Bildung

Bei den Pixies gibt es jede Menge Möglichkeiten, künstlerisch tätig zu werden – und vor allem gibt es **Anreize**! Kunst schaffen umfasst dabei ein breites Repertoire an Möglichkeiten, eine Art Buffet aus feinen Sachen. Fast alle Kinder finden während des Tages im Wald Dinge, aus oder mit denen sie Kunst schaffen wollen: Tannenzapfen zum Bekleben, Girlanden aus Blättern, Blumenkränze, Steine zum Bemalen, lehmige Erde, um daraus Skulpturen zu formen, Bilder aus gepressten Blüten, bunte Abdrücke von selbst gebastelten Holzstempeln... hier sind wir wenig gefragt. Je nach Fähigkeiten und bereits entwickelten Kompetenzen überschneidet sich die künstlerische Tätigkeit auch mit der sinnlichen: Manche Kindern bemalen sich gern mit Körperfarben, matschen mit dem bunt gefärbten Rasierschaum oder streicheln sich mit den Pinseln lieber im Gesicht, als sich zu schminken. Andere stellen ausgefuchste Kunstwerke her.

²⁹ Vgl.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Zahlen, zählen, rechnen – Mathematik entdecken. 2015

³⁰ N. Hoenisch, E. Niggemeyer: Bildung mit Demokratie und Zärtlichkeit, 2003, S.31

Unser Bildungsauftrag beinhaltet aber mehr als das freundliche „Probier es aus!“ auf die Frage, ob man eigentlich Löwenzahn als Pinsel benutzen kann. Denn manchmal braucht man ja doch mehr als das, was die Natur uns gibt, also stellen wir Orte und Material zur Verfügung. Vieles entsteht aus den Gedanken der Kinder heraus, aber keins muss (wenn es nicht mag) das Rad neu erfinden: Komplexe Kunstwerke entstehen auch dann, wenn Kinder die Möglichkeiten dafür erhalten, sie zu bauen oder zu malen, zu befestigen und aufzubewahren, zu trocknen und auszustellen. Dafür stehen uns eine Werkhütte und ein Atelier zur Verfügung: Zwei einzelstehende Hütten im Wald, die gefüllt sind mit den verschiedensten impulsanregenden Materialien und Werkzeugen. Hierhin können sich die Kinder auch zum Basteln und Werken zurückziehen, wenn es draußen zu kalt oder zu regnerisch ist.

Unser Atelier

Unser Atelier ist ein kleines, sechseckiges Häuschen in der Nähe des Eingangs zum Pixiesgelände. Mittlerweile ist es so mit Moos bewachsen, dass es sich gut in die Umgebung einfügt! An allen Wänden sind Regale mit Material aufgebaut, von Stoffen, Filz, Pappe, Papier und Folien über Trocken- und Flüssigkleber, Kleister und Leim, bunte Stifte, Perlen und Glitzer, Wasser-, Finger-, Acryl-, Sprüh- und Wachsfarben mit Pinseln aller Arten, Dosen und Schachteln, Bierdeckel und Kronkorken bis hin zu den verschiedensten Naturmaterialien, die sich so ansammeln. Unter der Decke hängen Trockenleinen für feuchte Kunstwerke und auf den Tischen stehen Blumenpressen und Webrahmen bereit. Selbst unsere Vorschulkinder sind noch immer ein bisschen ehrfürchtig, wenn sie das Atelier betreten und sich am Kunstbüffet bedienen.

Es gibt aber auch die auf dem Gelände **verstreuten Orte**, die zur Gestaltung anregen: Der Zaun wird mit Bändern und Stoffen verziert, ein großer Rahmen im Wald wird sowohl zum Weben von Spinnennetzen als auch für Aufführungen genutzt. Eine Tafel vor der Garderobe lädt zum Malen mit Kreide ein und innen in den Bauwagen gibt es große Wandflächen, an denen Murmelbahnen gebaut und Magnetkunstwerke erschaffen werden. Die Baustelle im Sandkasten mit ihren Holzklötzen, Rohren, Rinnen und Stämmen wird immer wieder für architektonische Kunstwerke genutzt. Wir bauen winzige Erdbauten für Hummeln, größere und entschieden luxuriöse Hotels für Insekten, Tipis und Hütten und Holzbauwerke bis in den Himmel. Wir konstruieren hängende, stehende, schwebende Bauten für die Vogelfütterung und Nistkästen, wir schnitzen Zauberstäbe und Schwerter. Wir formen Samenbomben aus der lehmigen Erde und filzen mit Schafswolle kleine Decken, damit die Igel im Winter warm schlafen können, wir entwerfen, kleben, wickeln Kostüme und machen Aufführungen auf der Lichtung im Wald. In der Regel gibt es eine hohe Eigenmotivation der Kinder, gestalterisch tätig zu werden – und „was führt schon zu schöneren Erfolgserlebnissen, als die intrinsische Motivation“³¹?

„Jetzt webe ich mir ein Kleid aus Weidenkätzchen und allem, was zum Frühling gehört!“³²

³¹ M. Charlet: Das Trauben-Dilemma. Essay über die Notwendigkeit des freien Gestaltens in der KiTa, 2007

³² Una, 2020

Manche Kinder müssen wir motivieren. Insbesondere Kinder, die sich gern wild ausagieren, die lieber durch den Wald toben als stillzusitzen, sind oft misstrauisch gegenüber allem, was nach Bastelarbeit riecht. Aber da gibt es ja noch Schatzkarten, die gemalt werden wollen und Bretter, in die man Muster hämmern kann! Es gibt Rinnen zur Konstruktion von Wasserläufen und Schalbretter, Helme, Schutzbrillen und Klemmbretter für Baupläne. Es gibt große Fuchsschwanzsägen und kleine Laubsägen, Hand- und Akkubohrer, Schrauben, Nägel und viele spannende „Erwachsenendinge“. Insbesondere das Gestalten und Werken baut Brücken zur Kunst und ästhetischen Bildung, die sonst vielleicht nie gern ausprobiert worden wären.

Unsere Werkhütte

Hinten im Wald, dort, wo sich niemand durch lautes Hämmern und Sägen (und manchmal auch Fluchen) gestört fühlen kann, steht unsere Werkhütte. Hier müssen die Kinder uns Bescheid geben, ehe sie sich bedienen – es gibt nämlich eine Menge Werkzeug, für das erst eine gewisse Gefahreinschätzung und Kundigkeit vorhanden sein muss! Aber dann (und unter fachlicher Aufsicht) hämmern und sägen auch schon die Kleinen, feilen und schmirgeln, bohren Löcher in Kastanien oder halten mit Schraubzwingen die verleimten Wände des Igelhauses zusammen. Sie schrauben Radios auseinander und Roboter zusammen, bestaunen Festplatten und probieren die besten Scharniere für die beweglichen Teile der Vogelscheuche für das Hochbeet aus. Die Kinder bekommen eine genaue Vorstellung, was technisch umsetzbar ist und kommen oft auf erstaunliche Lösungsideen für bauliche Probleme. Und wenn draußen der Regen aufs Dach trommelt, machen wir ihm mit Hämmern Konkurrenz.

Unser Konzept interpretiert ästhetische Bildung als Schaffung von Orten und Gelegenheiten, um künstlerisch tätig zu werden, aber auch als Heranführen der Kinder an die Möglichkeiten des Gestaltens. Wir haben Bildbände über Graffiti (und dann natürlich Sprühdosen und Masken), Bücher über verschiedene Arten, Häuser zu bauen, wir laden zu Schatten-, Puppen-, und Personentheatern ein und organisieren Tanzaufführungen der Kinder. Wir sammeln Ausstellungsstücke für Museen und sorgen dafür, dass alle Kunstwerke an ihrem Ort oder in den Schaukästen angemessen präsentiert werden. Das Atelier eignet sich bestens für Ausstellungen, durch die die Eltern dann geführt werden. Unser Konzept interpretiert ästhetische Bildung ganz bewusst nicht als Übungen von Feinmotorik oder Konzentration, als Schablonenarbeit oder Muttertagsbasteleien am Fließband: Ein Kind an den Basteltisch zu zwingen, läuft unserer Pädagogik zuwider und wäre „reine Schikane, die nicht im Geringsten mit ästhetischer Bildung zu tun hat!“³³ Kunst soll Kindern Ausdrucksmöglichkeiten geben statt sie einzuengen – und unsere Kita hat einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, aber „keinen Dekoauftrag“³⁴. Wer sich also Osterhasen für die Fenster wünscht, muss selbst ran. Dafür gibt es bei uns die wunderschönsten, wirklich individuellen und liebevoll angefertigten Kunstwerke. Räumt schon mal ein Regal frei!

2.2.7 Musikalische Bildung

³³ M. Charlet: Das Trauben-Dilemma. Essay über die Notwendigkeit des freien Gestaltens in der KiTa, 2007

³⁴ S. Günsch: Wann stirbt endlich die Schablonenarbeit aus? 2015

2.2.8 Ethische und philosophische Bildung

Ein Grundpfeiler unseres pädagogischen Konzepts ist die Idee der **Konstruktion und Ko-Konstruktion**³⁵ der Bildung: Wir gehen davon aus, dass Kinder die Konstrukteure ihrer eigenen Bildung sind und durch uns als Fachkräfte lediglich im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit unterstützt und gefördert werden können. Dies ist für den Bildungsbereich der Ethik von entscheidender Bedeutung:

Wenn wir davon ausgehen, dass Kinder anhand von Beispielen, einem Diskurs, eigenen Erfahrungen usw. lernen, sind Lehrkonzepte als klassische Bestandteile ethischer Bildungsarbeit mit Kindern überholt. „Lass uns über das Teilen reden“ führt in der Regel zu mehr oder weniger höflichem Augenrollen und hat wenig Bezug zu eigentlichen Alltagsbedürfnissen von Kindern. Die ethische Bildung ist aber ein wichtiger Bestandteil der Fähigkeit, sich selbst in der Welt zu verorten, Beziehungen zu anderen zu führen und soziale und ökologische Verantwortung zu übernehmen. Der Kommunikationsweg über komplexe Bereiche der Ethik führt über das Philosophieren

„Jeder Mensch bildet sich in seinem Entwicklungsprozess Vorstellungen über Freundschaft, Glück, Gut und Böse, den Anfang und das Ende der Welt, die Unendlichkeit.“³⁶

Wie also stärken wir diesen Bereich, wie setzen wir das Philosophieren im Kindergarten um?

Ethische Werte (im Sinne von gemeinschaftlich geregelten Bedürfnissen) fließen permanent in unser pädagogisches Konzept und damit in den Alltag im Outdoorkindergarten ein: Werte von Verlässlichkeit, Gleichberechtigung, Liebe, respektvollem Umgang mit der Natur und viele mehr sind unser ständiger Begleiter, wenn wir mit Kindern umgehen, ihre Bedürfnisse wahrnehmen, Beziehungen aushandeln und diskutieren: Wer darf sich wann die Schnitzmesser ausleihen? Dürfen wir die Burg der anderen kaputtmachen? Wie können wir die Pizzastücke beim Mittagessen fair aufteilen? Warum kriegt Max immer eine Extrawurst und ich nicht? Darf ich Blätter abreißen, wenn ich sie doch so dringend für meine Matschsuppe brauche? Warum musste die Maus sterben? Und warum essen wir keine Chicken Wings?

Wichtig ist uns, mit Kindern gezielt in den **Dialog** über solche Fragen und damit in den Dialog über Werte zu treten. Ab dem Eintritt in das Fragealter „Warum?“ hinterfragen Kinder, grübeln und wägen ab und sind meist in der Lage, die Perspektiven anderer einzunehmen. „Kinder bringen philosophische Kompetenz mit – viel mehr, als wir ihnen zutrauen!“³⁷, so der amerikanische Philosoph Gareth Matthews. Dem Hinterfragen im Sinne eines forschenden Dialogs, einer längeren **Diskussion**, muss aber Platz eingeräumt werden. Während wir uns im Alltag immer wieder über Forschungsfragen und Wertediskussionen freuen, hat das Philosophieren über die großen Fragen einen besonderen Platz in unserer **Kinderkonferenz**. Hier wird das Weiterdenken und die Sprache über abstrakte Dinge gefördert, wenn über den Tod und Träume, Götter und die Welt geredet wird, wenn ethische Entscheidungsfragen auf den Tisch kommen und die eigene Einschätzung anderer Personen begründet wird.

³⁵ Vgl. u.a. <https://aba-fachverband.info/ko-konstruktion-lernen-durch-zusammenarbeit/>

³⁶ A. Scheidt, E. Stollreiter: Philosophieren mit Kindern. 2015, S.12

³⁷ G. Matthews: Philosophische Gespräche mit Kindern. 1993, S.2

Wir nehmen Kinderfragen ernst, wir möchten ihnen mit unserem Verhalten im Alltag und dem Raumgeben in der Kinderkonferenz signalisieren, dass ihre Ideen, Haltungen und Ansichten wichtig sind. Dabei geht es manchmal auch darum, selbst Haltung zu beziehen: Auch Erziehende haben verschiedene Ansichten – uns als wertneutrale Personen darzustellen wäre weder glaubwürdig noch fair den Kindern gegenüber. Noch wichtiger als das Vertreten der eigenen Meinung ist uns jedoch das Zurück-Spielen von Fragen, das Nachbohren und Motivieren: Muss das eigentlich so sein? Was meinst du, warum?

In unserem Kindergarten gibt es keine religiöse Erziehung. Im Sinne sozialer Verantwortung respektieren wir selbstverständlich jeden individuellen Hintergrund von Kultur, Glauben und Religion. Im Rahmen unseres Wertekanons sind im Sinne der [Rollendiversität](#) religiös geprägte und praktizierende Erzieher:innen genauso vertreten wie Nicht-Religiöse. Unsere Haltung heißt: Jede:r steht zu seiner/ihrer Haltung, keine:r gibt den Kindern etwas vor.

„Wir können uns ja einigen auf: Sei keine Knalltüte!“³⁸

Eine Vermittlung bestimmter religiöser Werte widerspräche unserer Haltung, Kinder selbst erfahren, nachfragen und forschen zu lassen. In Kindergärten wird oft mit dem Satz „Religion gibt Antworten, wo es sonst keine gibt“³⁹ für die Vertretung religiöser Positionen geworben. Genau das wollen wir nicht. Wir wollen Kinder ermuntern, eigene Fragen zu stellen, sich eigene Vorstellungen zu machen, eigene Antworten zu finden – und es aushalten zu lernen, dass es auf manche Fragen vielleicht keine Antwort gibt. Kinder gehen oft auch mit existenziellen, für Erwachsene schmerzhaften Fragen nach Krankheiten und Tod recht entspannt um. Unser pädagogischer Auftrag muss dennoch immer ein [sensibler Umgang](#) und die Unterstützung von allen (Trost-)Strategien der Kinder sein. Wenn eine tote Maus im Wald gefunden wird, ist das für viele Kinder ein natürlicher Bestandteil des Kreislaufs des Waldes, den sie in ihrer Kindergartenzeit erfahren. Trost bietet oft ein Rahmen für den Umgang mit dem Tod, den die Kindergruppe beschließt: Meist wird ein Grab für das Tier ausgehoben, mit Blumen geschmückt und ein Lied gesungen. Käfer werden auf Blättern bestattet, weil „sie sich da wohl fühlen“⁴⁰ und ein Vogel an den Wurzeln eines Baums, weil „er dann gut für den Baum ist, auf dem er mal gesessen hat“⁴¹. Kinder bilden sich ihre eigenen, tröstlichen Vorstellungen, die ihnen gut tun – da bleibt für uns nur, uns wenig einzumischen, für Respekt zu sorgen und sie in ihren Haltungen zu stärken.

Als potentieller Bestandteil des Lebens der Kinder wird religiöse Kultur von uns selbstverständlich aufgegriffen: Wir feiern die Adventszeit mit klassischen und neu entstandenen Ritualen, wir feiern das als Zuckerfest übersetzte „Eid al-Fitr“, wenn es Kinder im Kindergarten gibt, zu deren Leben dies gehört. Wir feiern Erntedank- und Laubhüttenfeste, das schön-gruselige Halloween und das eher heidnisch geprägte Osterfest. Eigentlich feiern wir [alle Feste](#), die wir in die Hände bekommen, denn es gibt so oft kleine und große Anlässe, sich besonderer Momente, Geschichten oder Abläufe bewusst zu werden! Feste Bestandteile jeden Jahres sind jahreszeitliche Feste: Unsere Frühlingsschatzsuche, das Sommerfest, die Ernte-Wochen und das Lichterfest im Herbst sowie die Adventszeit und das Winterfest. Bei diesen Anlässen sowie jedem Anteil religiöser Kultur stehen bei

³⁸ Beschluss der Kinderkonferenz im November 2022 zur Frage: Gibt es allgemeingültige Werte

³⁹ T. Herding: Zur Relevanz und Notwendigkeit interreligiöser Bildung in Kitas, 2003, S.7

⁴⁰ Nilas, 3 Jahre

⁴¹ Oskar, 5 Jahre

uns die Geschichten darum und die eigene Interpretation im Vordergrund. Wir versuchen, die Magie, die solche Festlichkeiten für Kinder ausmachen, aufzugreifen: Durch Schattenspiele im Herbstwald, Weihnachtsgeschichten, Kerzen und im Pizzaofen gebackenen Keksen im Winter und Mittelalterfeste im Sommer.

2.2.9 Bewegungserziehung

Alle Kinder haben das Bedürfnis, sich zu bewegen. Während aber die Spiel- und Bewegungsräume von Kindern immer kleiner werden, sich größtenteils auf die Wohnung, vielleicht noch den Garten und ab und zu den Spielplatz beschränken, wird gleichzeitig der gesellschaftliche Unmut befeuert: Diese Kinder heutzutage bewegen sich gar nicht mehr, die gehen gar nicht mehr raus! Und wir sind ihnen kein Vorbild: In Europa halten sich die Menschen zu 90% in Innenräumen auf⁴². Aber warum ist es eigentlich wichtig für Kinder, sich zu bewegen, abgesehen von der offensichtlichen gesundheitlichen Auswirkung?

„Bewegung hat ein entwicklungsförderndes Potenzial (...), über Bewegung und im Spiel kommen Kinder miteinander in Kontakt. Bewegungsaktivitäten stellen für Kinder einen Rahmen dar, in dem Spielanlässe geschaffen, Dialoge angebahnt und Interaktionen aufgebaut werden.“⁴³

Bewegung wirkt sich aber auch grundlegend auf die Entwicklung von **Frustrationstoleranz** und **Selbstwirksamkeit** aus: Im Klettern erlebt das Kind, dass es noch nicht auf einen Baum kommt. Mit zunehmender Geschicklichkeit und Größe gelingt es ihm nach zwanzig oder zweihundert Versuchen, den untersten Ast zu erreichen – ohne Hilfe! Ganz allein! Das Kind hat hier aus eigener Anstrengung und Aktivität etwas bewirkt, das wichtig für sein Selbstbewusstsein ist⁴⁴ und in sein Selbstbild eingehen kann: Ich bin die, die es auf den Baum schafft! Und dann?

„Neurobiologisch ist es doch so: Kinder bewirken etwas und speichern dieses Erfolgserlebnis im emotionalen Erfahrungsgedächtnis. Wenn bei folgenden Aktivitäten an diese Erfahrung angeknüpft werden kann, werden Neurotransmitter ausgeschüttet: Dopamin, Serotonin und so weiter, die das Kind aus sich selbst heraus positiv bestärken.“⁴⁵

Kinder müssen sich also bewegen, sie müssen sich selbst spüren und brauchen unmittelbare **Reizmeldungen** aus ihren Sinnesorganen, sie wollen anfassen und fühlen, quetschen und

⁴² Robert-Koch-Institut: Übergewicht und Adipositas im Kinder- und Jugendalter in Deutschland. Journal of Health Monitoring 2018.

⁴³ N. Madeira Firmino: Lernen in Bewegung. Bewegungsförderung und –erziehung in der frühkindlichen Bildung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/bewegungserziehung-psychomotorik/lernen-in-bewegung-bewegungsforderung-und-erziehung-in-der-fruehkindlichen-bildung/> Stand Februar 2023

⁴⁴ Vgl.: R. Zimmer: Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. 2012 (13. Aufl.)

⁴⁵ B. Perras: Bewegung – Selbstwirksamkeit und Resilienz. 2014, S.5

streicheln, laufen, springen und klettern, klammern und fallen...Oft genug spielen dabei aber viele Hindernisfaktoren eine Rolle: Beim Bewegungsverhalten zeigen sich „verschiedene Prävalenzmuster in Abhängigkeit von Geschlecht, Migrationshintergrund und familiärem Wohlstand, von der Wohnungsgröße und dem Zugang zu einem Garten, der Verfügbarkeit von Sportmaterialien und elterlichen Bewegungsanregungen“⁴⁶. Hier ist in der Rolle der Erzieher:innen also wieder **Hintergrundsensibilität** gefragt: Nicht alle Eltern können – aus welchen Gründen auch immer – ihrem Kind in Bezug auf Bewegung das bieten, was sinnvoll wäre. Was also können wir ihnen bieten?

Wir hätten da im Angebot:

- Den **Wald**. Mit Büschen, durch die man sich durchzwängen, Baumstämmen, auf den man balancieren und Bäume, an/auf denen man klettern kann, Baumstümpfe zum wackligen Stehen, zum Schieben und Stemmen. Mit Moos zum wohligen Barfußlaufen und Nadeln zum Pieksen, mit Wurzeln zum Stolpern, Ästen zum Herumschleppen, Kämpfen und Bauen von Tipis, in die man reinkriechen kann, mit Brennesseln zum Brennen und weichem Gras zum Schleichen, Schlängeln und Drin-liegen.
- Einen **Hügel** – „nicht EINEN! Den RÄUBERHÜGEL!“⁴⁷. Entschuldigung: Den Räuberhügel. Zum Hochklettern, an Seilen Hochziehen und Runterrennen. Oder Runterrollen. Oder Runterrutschen, wenn der Regen die Seiten so richtig glitschig gemacht hat. Mit Karacho. Zum langsam Hochquälen oder mit Schwung Hochrennen. Zum Runterfahren mit Bobbycars. Zum Oben sein, Schwung holen und so schnell rennen, dass man erst zwanzig Meter weiter stoppen kann. Zum Hinfallen und Knie stoßen.
- Einen **freien Platz**. Zum wilden Rennen ohne gegen einen Baum zu stoßen. Oder zum Plötzlich-Abstoppen vor einem anderen Kind. Zum Autorennen und Laufrad und Dreirad fahren. Zum Slalom laufen und für die Bewegungsgeschichten. Zum Buddeln und Steine finden und Baustellen bauen. Zum Balancieren um den Lagerfeuerkreis. Zum auf-Zehenspitzen-und-auf-Fersen-laufen. Zum Weitsprung üben und viele-kleine-Hopser-machen.
- Einen **Sandspielbereich**. Zum Graben und Auftürmen, zum Sand Essen und sich-Verbuddeln-lassen. Zum Rolle vorwärts Üben und an Ästen darüber Schaukeln. Zum Burgen Bauen und Kaputttreten. Zum Rangeln und Raufen, wenn der Boden sonst zu hart ist.
- Und **alles andere**: Wir haben die Weidenhöhle, auf die man klettern kann, im Bauwagen eine Ebene mit Schräge, von der man runterlaufen oder rutschen kann, wir haben Stelzen und Dosen, Bälle und Frisbees, Seile und Taue, Schaukeln und Hängematten und alles, was uns so an Bewegungsanreizen einfällt.

Und was ist unsere Rolle dabei? Dies ist ein Bildungsbereich, in dem wir wirklich wenig zu tun haben. Die Natur, insbesondere der Wald, locken die Kinder einfach. Der Wald ist ein Erlebnisraum – und um etwas zu erleben, muss man sich bewegen, selbst wenn diese Bewegung daraus besteht, sich ganz klein und super still hinzuhocken. Manchmal locken wir ein bisschen mit, bei sehr misstrauischen Kindern. Manchmal schaffen wir Bewegungsanlässe, werfen Bälle, erzählen Bewegungsgeschichten, machen Schnitzeljagden oder spielen Fangen. Grundsätzlich ist aber die Bewegung im Spiel in der Natur überdurchschnittlich oft durch Kommunikation und Gemeinsamkeit der Kinder untereinander geprägt: Bei vielen Aktivitäten sind die Kindern auf gegenseitige Hilfe und Unterstützung angewiesen,

⁴⁶ N. Madeira Firmino: Lernen in Bewegung. Bewegungsförderung und –erziehung in der frühkindlichen Bildung, s.o.

⁴⁷ Mats beim Diskutieren über die Konzeption, Februar 2023

erleben ihre Kraft zusammen mit der der Anderen und kommen nur mit Anpacken und Zusammenhalt weiter. Dabei kann es natürlich auch zu Konflikten kommen, bei denen wir sofort unterstützen, wenn wir merken, dass die Kinder den Streit nicht selbst lösen können und hilflos werden. Ein beliebtes Beispiel dafür sind wilde Rangeleien, aber auch Stockkämpfe. Erstmal nichts Schlimmes:

„Im spielerischen Kämpfen können auch gewaltpräventive und persönlichkeits- bzw. entwicklungsfördernde Elemente stecken (...). Die Kinder erfahren beim spielerischen Raufen, wie sie ihre eigenen Kräfte einzuschätzen haben und wo die Grenzen beim Gegenüber überschritten werden.“⁴⁸

Beim Einsatz von Stöcken ist dabei besondere Vorsicht geboten. Hier müssen wir je nach Situation und Entwicklungsstand einschreiten, können aber immer Alternativen anbieten: Es kann mit Abstand zu anderen gegen Bäume oder den Zaun gekämpft und alles mal so richtig rausgelassen werden. Oder, wenn es eher um die Technik und Street Credibility geht, organisieren wir einen Zeitlupenkampf wie beim Schattenboxen.

Je nach Entwicklungsstand und je nach Vorerfahrung muss sich die Kompetenz im Umgang mit dieser neuen, bewegungsanregenden Umgebung auch erst entwickeln. Dann stolpern die Kinder, brennen sich an den Nesseln, ratschen sich an den Knien, stellen fest, dass Erde echt nicht schmeckt und allein die ganze Bewegung eine Herausforderung ist. Dann trösten wir und überlegen gemeinsam, was wir Schönes erleben könnten. Nicht jeder Bewegungsanlass muss (und kann!) vom Kind genutzt werden, abhängig von seinen Vorbedingungen. Aber jedem Kind wird eine Vielfalt an Bewegungsmöglichkeiten und Anreizen geboten, die wiederum das eigene motorische Repertoire wachsen lässt.

Bewegung hilft also „bei der Verankerung von Lernerfahrungen und lässt das Selbstvertrauen ansteigen, es kommen noch die positiven Auswirkungen auf die Gesundheit hinzu“⁴⁹ und der soziale Aspekt und der Spaß! Das alles können wir im Rahmen unserer Konzeption und der räumlichen Umgebung nicht nur an ein, zwei Stunden am Tag bieten, sondern über den gesamten Kindergarten tag, bei Wind und Wetter, das ganze Jahr über.

2.2.10 Sexualpädagogik

Eine Auseinandersetzung mit kindlicher Sexualität findet im konzeptionellen Kontext in Kindertagesstätten häufig mit Fokus auf negative Aspekte, Macht und Missbrauch statt. Dem möchten wir mit Ausführungen zur Sexualpädagogik in der Gesamtkonzeption des Kindergartens nicht folgen. Ein gesondertes Schutzkonzept gegen jede Form der Gewalt, insbesondere aber sexualisierte Gewalt, ist der Konzeption beigefügt. Dennoch ist in diesem Zusammenhang wichtig zu erwähnen, dass es zwei grundlegende Bausteine gelungener Sexualpädagogik – und damit immer auch gelungener Präventionsarbeit – gibt: [Partizipation](#) und [Beziehungsarbeit](#).

⁴⁸ F. Hartnack: Toben, Raufen, Rennen – Bewegungsanlässe für Kinder schaffen! In: S. Happ (Hg): Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012, S. 183

⁴⁹ H. Renz-Polster, G. Hüther: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. 2016 (4. Aufl.), S.81

Unser pädagogisches Ziel ist es, dass sich alle Kinder in unserem Kindergarten wohlfühlen und entwickeln dürfen, ohne gehemmt und gebremst zu werden (wenn es nicht die Grenzen anderer tangiert). Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und dem der anderen, ein ungehemmter, sinnlicher, positiv erlebter Umgang mit sich selbst und alle Formen kindlicher Sexualität gehören eindeutig zu dem, was wir unterstützen wollen. Aber was ist diese kindliche Sexualität? Sind Kinder nicht in unserer durch die gesellschaftliche Meinung gefilterte Wahrnehmung diese „asexuellen, unschuldigen Wesen“⁵⁰?

Nein, sind sie nicht. Aber die kindliche Sexualität unterscheidet sich deutlich von der erwachsenen Sexualität und deshalb gibt es eigentlich keinen Grund, sich ihr so gehemmt und schambehaftet zu nähern oder das Thema gleich ganz zu vermeiden:

„Bei der kindlichen Sexualität geht es primär darum, mit allen Sinnen den eigenen Körper und die Welt um sich herum wahrzunehmen und zu entdecken. Dabei empfinden Kinder natürlich auch Körperlust, diese konzentriert sich jedoch nicht vorrangig auf den genitalen Bereich, wie es bei Erwachsenen der Fall ist.“⁵¹

Auch ganz konkrete Körperspiele (früher „Doktorspiele“ genannt) sind in einer regelgerechten Entwicklung „spontan, spielerisch, sinnlich statt (...) bewusst und zielgerichtet“⁵². Ein Entwicklungsbereich also, dem wir als Fachkräfte gegenüber offen und bejahend entgegenzutreten wollen, statt verkrampft zu reagieren und die Kinder so zu verunsichern.

Was genau ist also unsere Rolle in der Sexualpädagogik?

Grundlegend gelten zwei Bedingungen: Nur **individuelle, enge Beziehungsarbeit** ermöglicht es uns, jedes einzelne Kind einschätzen und unterstützen zu können, mögliche Verunsicherungen zu bemerken und gemeinsam Strategien entwickeln zu können, damit sich alle möglichst frei und ungehemmt entwickeln dürfen – in jedem Bereich. Und: Kinder müssen **forschen** dürfen – dazu gehört aber auch, dass wir ihnen das stellen, was wir im Outdoorkindergarten „Werkzeug“ und „Materialkunde“ nennen: Wir reden offen über Körper, Körperteile, Emotionen, Grenzen und Intimsphäre, denn „auch das Nichtreagieren, das Übersehen, das Verdrängen des Sexuellen hat Konsequenzen für die Einstellung und das Verhalten der Kinder“⁵³. Wenn Kinder Themen einbringen, werden diese auch behandelt, auch, wenn dies sogar für Fachkräfte mitunter schambehaftet sein kann. Aber auch das kann zum Thema gemacht werden und ermöglicht einen fairen Dialog. So machen wir Kindern an unserem Vorbild klar: Auch wir schämen uns manchmal, möchten unsere Privats- und Intimsphäre schützen und unsere Grenzen gewahrt wissen.

Wir stellen Material zur Verfügung, um sinnliche Körpererfahrungen zu fördern (Massagebälle und –roller usw.), wir fördern generell die Sinneserziehung und Persönlichkeitsentwicklung, auch mit Materialien, die zur Entdeckung des eigenen Körpers genutzt werden (Verkleidungskiste, Arztkoffer, Spiegel usw.). Wir unterstützen Körpererfahrungen im Outdoorbereich durch das Spielen mit Matsch, Wasser, Lehm, aber auch mit Fingerfarben und Körperbemalungen, Kastanienbädern usw. Wir schaffen ungestörte, gemütliche Räume, in die sich Kinder zurückziehen können. Und wir werden

⁵⁰ J. Oelkers: Reformpädagogik. Eine Dogmengeschichte. Weinheim, 3. Aufl. 1996

⁵¹ K. Ribeiro: Kindliche Sexualentwicklung - und wie sie professionell pädagogisch begleitet wird. 2018, S.4

⁵² L. Fried: Sexualität in Kindertagesstätten – immer noch ein Tabu? 2009, S.413

⁵³ (Wanzeck-Sielert C. (2010): Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen).

aktiv: Wir stellen Bücher zur Verfügung, die sich mit Körper, Sexualität und Fortpflanzung beschäftigen und lesen sie vor, wir erzählen Entspannungsgeschichten und massieren dazu, wir beantworten alle Fragen der Kinder und verteidigen ihre Grenzen.

Die räumlichen Bedingungen, also das weitläufige Außengelände, ermöglicht es den Kindern unseres Kindergartens, sich auch mal unbeobachtet und unbelauscht von Fachkräften zurückzuziehen und zu spielen. Dies erfordert gleichzeitig eine gesteigerte **Sensibilität und Aufmerksamkeit**: Es muss immer ein Erwachsener zur Hilfe gerufen werden können, aus Neugier darf keine Übergriffigkeit entstehen, ein „Nein“ muss immer respektiert werden, es darf kein Verletzungsrisiko entstehen. Dies geschieht in der Regel nur dann, wenn in gemeinsamen Körperspielen Altersgefälle bzw. ein unterschiedlicher Entwicklungsstand bestehen, keine ausreichende Kommunikationsbasis vorhanden ist und/oder bei mindestens einem Kind Schwierigkeiten mit Impulsivität, Affektkontrolle und Akzeptieren der Grenzen Anderer vorhanden sind. Die Bedingungen für eine möglichst große Freiheit der Kinder sind demnach (wie bei anderen Aspekten auch) ein guter Personalschlüssel, enge Beziehungen zu allen Kindern und ein jederzeit aufmerksamer, achtsamer und sensibler Umgang mit ihnen und der Gruppendynamik.

„Sexualpädagogik bedeutet, das Interesse am eigenen Körper zu fördern, eine Ja-Kultur und eine Nein-Kultur zu entwickeln und gleichzeitig präventiv zu arbeiten gegen Grenzüberschreitungen.“⁵⁴

Wir thematisieren mit allen Kindern regelmäßig und alltagsintegriert immer wieder Intimsphäre, eigene (körperliche) Grenzen und die Bedeutung des „Nein“. Die Toilettengang- und Wickelsituationen ermöglichen es uns täglich, Kinder darin zu unterstützen, zu entscheiden und durchzusetzen, wie und mit wem sie Situationen der Körperhygiene teilen möchten. Auch für Körperspiele gilt, dass die Regeln dafür immer wieder in Kinderkonferenzen oder Kleingruppen besprochen und gemeinsam neu erarbeitet werden. Wenn eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten bestehen oder aus anderen Gründen das Erkennen und Aufzeigen der eigenen Grenzen, also das „Nein“, nicht möglich sind, haben die Fachkräfte immer den Auftrag, die Signale des Kindes wahrzunehmen und zu deuten.

Dabei ist uns jederzeit wichtig, eine besondere Sensibilität in allen Bereichen zu zeigen: Im Umgang mit unseren eigenen Prägungen und denen der Kinder, mit möglichen Vorerfahrungen und generell etwas so Sensiblem wie dem eigenen Körper, mit Grenzen und Möglichkeiten und eben auch verschiedensten Ausprägungen von Körper-, Rollen- und Selbstbildern: Selbstverständlich gehört Offenheit gegenüber der Fluidität der Rollenbilder dazu! Es ist uns in unserer Grundhaltung und Konzept völlig egal, welches biologische Geschlecht dem Kind, das mit Nagellack und Röckchen herumläuft, zugerechnet wird. Die teils noch in aktuellen Auswertungsbogen für die Beobachtung im Rahmen einer Entwicklungsdokumentation gestellten Fragen, ob sich das Kind geschlechtskonform verhalte und sich seiner Geschlechterrolle bewusst sei, halten wir für pädagogisch irrelevant (und deutlich überholt). Kinder, die sich dem binären Ordnungssystem verorten, dürfen dies genauso in ihr **Selbstbild** einfließen lassen und werden dabei von uns unterstützt, wie Kinder, die dies eben nicht möchten.

⁵⁴ Vgl. Maywald 2015; Zartbitter e.V. 2009

Sensibilität bezieht sich aber auch auf die jeweilige Familienbiografie – die sogenannte **Hintergrundsensibilität**⁵⁵. Wir haben den Anspruch, offen und wertschätzend mit allen Sorgen der Eltern, mögen sie persönlich, gesellschaftlich, kulturell und/oder religiös geprägt sein, umzugehen und das Gespräch zu suchen. Sexuelle Bildung ist als konzeptioneller Bestandteil schon laut der Vereinbarung des Kind- und Jugendbildungsgesetzes unverhandelbar – aber hier wie überall in unserem Konzept pflegen die Fachkräfte gemeinsam mit Kindern eine offene Diskussionskultur über Inhalte und Vermittlung.

2.2.11 Medienbildung

Die Lebenswelt unserer Kinder ist gefüllt mit alten und neuen Medien – sicher nicht ausschließlich, aber so, dass es unabdingbar wird, sich damit auch im Kindergarten auseinanderzusetzen. Mediennutzung ist bei den meisten Kindern fester Bestandteil des Alltags⁵⁶, gleichzeitig aber die Quelle von Verunsicherung und Genervtheit vieler Eltern. Und jetzt wollen wir damit noch im Kindergarten anfangen?!?

Naja, ganz fair gegenüber den Kindern ist diese Darstellung nicht. Denn während wir darüber diskutieren, ob und wann Kinder neue Medien nutzen sollten, breiten sich „künstliche Intelligenz, sprachgesteuerte digitale Assistenten oder sogenannte smarte Technologien in jedem Haushalt“⁵⁷ aus. Das erleben Kinder und wir halten ihre Neugier und Offenheit ja grundsätzlich für positiv. Dass sie diese Medien besonders attraktiv finden, kann ihnen genauso wenig vorgeworfen werden. Medien beeinflussen das Spielverhalten, die Kommunikation und Tagesstruktur der Kinder und spätestens hier sollte deutlich werden:

„Kindheit ist heute auch Medienkindheit. Kindereinrichtungen sollten diese neuen Darstellungsweisen und Techniken akzeptieren, aufgreifen und integrieren (...).“⁵⁸

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema. Mit der Ergänzung der Bildungsgrundsätze für Kinder in der Kindertagesbetreuung durch das Land NRW wird diese Sicht auch zu einem konkreten Bildungsauftrag⁵⁹. Wie aber nähern wir uns digitalen Medien und wofür setzen wir sie ein?

Die Entwicklung neuer Medien geschieht so rasant, dass wir uns schon aus praktischen Gründen auf Augenhöhe der Kinder begeben sollten. Alle Fachkräfte verfügen über die nötige **Medienkompetenz**, um didaktisch mit ihnen umgehen zu können, der Kontroverse um ihre Nutzung gerecht zu werden und sich der möglichen negativen Aspekte bewusst zu sein. Denn völlig zu Recht wird in vielen Studien und Theorien darauf hingewiesen, Kinder würden oft nur „apathisch vor dem Tablet hängen“, wären dabei Gefahren des nicht erfüllbaren Kinderschutzes ausgesetzt und nähmen statistisch betrachtet stetig an Gewicht zu, da die Nutzungszeit der neuen Medien die Zeit

⁵⁵ N. Kühne: Sexualpädagogik im Kindergarten. 2004, S.11

⁵⁶ Laut der mimiKIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest 2020 verbringen 2-6jährige durchschnittlich 2,48 Stunden mit Medienaktivitäten

⁵⁷ A. Bostelmann: Wo kauft das Internet ein? Wie der Kindergarten Kindern helfen kann, ihre Lebenswelt zu verstehen. 2022, S.1

⁵⁸ K. Krey: Kritische Analyse zum Einsatz neuer Medien im Elementarbereich. 2010, S.3

⁵⁹ Vgl.: Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in NRW.2016, S.128

für Bewegung blockierten⁶⁰. Eltern erleben häufig, wie ihre Kinder zunehmend am digitalen Angebot „kleben“ und frühere Interessensbereiche immer weniger Beachtung finden. In diesem Rahmen werden diese neuen Medien dann als Kreativitätskiller wahrgenommen, was sie auf eine Ebene reduziert, die auch nur dann existiert, wenn wir die Kinder mit dem Medium allein lassen. Also meist beim Zocken. Aber ist Minecraft nicht ein Spiel mit ausgesprochen pädagogischem Wert im Hinblick auf Gestaltungstechniken? Ist die Findus-und-Pettersson-App nicht ein tolles Beispiel für das Erlernen von Technik-Skills und Erfindungsreichtum? Und können wir mit einer Sternkarten-App nicht Fachwissen ins Haus holen, dass eine Tür zur Welt der Astronomie öffnet? An welcher Stelle also können wir den Nutzen dieser Medien also in den Vordergrund stellen?

Neue Medien müssen gemeinsam von kompetenten Fachkräften und den Kindern selbst in ihrer Attraktivität UND ihrem Nutzen entdeckt werden. Wir müssen die Kinder dazu befähigen, selbst Medienkompetenzen zu entwickeln, statt, wie die Erziehungswissenschaftlerin Antje Bostelmann es beschreibt, „digitale Straßenkinder“⁶¹ zu erziehen, also Kinder, die mit der Nutzung neuer Medien allein gelassen werden:

„Die Idee, Kinder von digitaler Technologie fernzuhalten, bedeutet ganz praktisch, sie nicht darüber zu informieren, ihnen keine Möglichkeit zu geben, die digitale Welt zu erfahren und auszuprobieren.“⁶²

Und genau das ist ja im Sinne von Partizipation nicht das, was wir wollen.

Wir nutzen neue Medien in der alltäglichen pädagogischen Arbeit aus verschiedenen Gründen und Anlässen:

1. Als Instrument der **Wissensaneignung**: Es gibt hervorragende Apps, die Pflanzenarten unterscheiden können! Wir schlagen nach, warum Blätter im Herbst eigentlich gelb werden, was diese „Herzinsuffizienz“ ist, die eine Oma hat, wo das Forschungsschiff „Polarstern“ gerade ist und wann die Zusagen für die Aufnahme an der gewünschten Grundschule kommen. Wir informieren uns in digitalen Tageszeitungen über lokale Nachrichten und finden die Telefonnummer einer Imkerin heraus.
2. Als **Gestaltungsmittel**: Wir werden Produzenten, können Wissen konstruieren, Infozeitungen herstellen und unser zusammengetragenes Wissen über Wölfe an einen interessierten Kindergarten schicken. Wir machen Fotostorys mit dem Handy, bearbeiten die Bilder und setzen sie als Collage zusammen, wir drehen Videos oder Geräuschaufnahmen der Waldstimmen...
3. Als **Kommunikationsmittel**: Wir nehmen Kontakt zu einer Meeresbiologin auf und organisieren eine Zoom-Konferenz. Wir führen ein Interview mit einem anderen Kind. Und gerade für Kinder mit z.B. eingeschränkten motorischen Fähigkeiten eröffnen digitale Medien eine Welt, zu der der Zugang sonst beschränkt wäre!

Die Nutzung neuer Medien steht dabei nicht als didaktisches Ziel isoliert und für Kinder nicht nachvollziehbar als Projekt im leeren Raum. Uns geht es nicht um edutainment-Programme, in denen

⁶⁰ M. Spitzer: Vorsicht Bildschirm! 2006, S.22

⁶¹ A. Bostelmann: Digitale Bildung ist Gemeinschaftsaufgabe. 2017, S.1

⁶² Ebd.

Kinder die Organisation eines Bauernhofes simulieren – da bevorzugen wir, weil wir es in unserer privilegierten Situation können, das Original und besuchen den Bauern nebenan. Vielmehr nutzen wir Medien, wie oben dargestellt, sinnvoll in sachgebietsumfassende Projekte eingebunden. Nebenbei erfahren die Kinder einen angeleiteten Zugang (den sie auch für das digitale Lernen am padlet in der Grundschule brauchen können), lernen einen sachgemäßen Umgang und eine sinnvolle Auseinandersetzung mit der digitalen Welt. Zocken können sie ja zuhause auch noch...

2.3 Vorschul-Arbeit

Wir wollen alle Kinder auf die Schule vorbereiten. Dabei ist es ein gewollter pädagogischer Balanceakt, weder Kinder in ein Pseudo-Schul-Setting zu drängen, noch die Kinder in der Vorbereitung auf die Schule allein zu lassen und sie aus der „Pixies-Blase“ des freien Spiels in der Natur abrupt in die Schule zu entlassen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeit der Strukturen und Systeme von Schule und Outdoorkindergarten muss es Ziel der Vorschularbeit sein, alle Kinder angemessen vorzubereiten, **gemeinsam Strategien** zu erarbeiten, mit möglichen Defiziten umzugehen, Ängste abzubauen und Neugier und Offenheit für das schulische Lernen zu wecken.

Die pädagogische Strategie hinter den Vorschulprojekten ist dabei, die klassische Vorschularbeit auf ihre Aktualität und Sinnhaftigkeit zu überprüfen und in den Draußen-Alltag zu integrieren. Also müssen wir uns die Fragen stellen: Was braucht jedes Kind, bevor es mit einem guten Gefühl in die Schule gehen kann? Wo gibt es mögliche Schwierigkeiten, wo besondere Kompetenzen im sozial-emotionalen, intellektuellen, motorischen und sprachlichen Bereich? Wie können wir gemeinsam mit Eltern und Kindern daran arbeiten – so, dass es für die Kinder im Alltag Sinn macht, überdauernd ist und möglichst Spaß macht? Und was ist mit dem, was Pädagog:innen Psychoedukation nennen? Wie fördern wir lerntheoretische Kompetenz, Frustrationstoleranz, Selbstwirksamkeitsprozesse und Selbstvertrauen, wie bringen wir Kindern Self-Care-Strategien bei und wecken Resilienz?

2.3.1 Elternarbeit in der Vorschulzeit

Der Eintritt der Kinder ins Vorschuljahr ist durch die Eltern erfahrungsgemäß von Aufregung und Sorgen begleitet: Sie müssen ihr Kind bei einer Schule anmelden und sich mit verschiedenen Schularten auseinandersetzen. Sie begleiten das Kind zur schulärztlichen Untersuchung und in der Regel zu einem Schulspiel in der Grundschule der Wahl. All diese Situationen rücken recht plötzlich den Fokus auf mögliche Schwierigkeiten und Defizite des Kindes – die Angst wächst, dass das Kind noch gar nicht bereit sein könnte, die Schule zu besuchen. Diese Sorge wird unbedingt ernstgenommen. In der gesamten Zeit des Kindergartenbesuchs wird jedes Kind von uns individuell wahrgenommen und genau beobachtet, wobei mögliche Schwierigkeiten früh auffallen, eingeordnet werden können und in enger Absprache mit den Eltern (in täglichen „Tür-und-Angel“-Gesprächen sowie in halbjährlichen, intensiven Entwicklungsgesprächen) ein entsprechender Umgang erfolgt, so dass es nicht zu einer plötzlichen Panik aufgrund spontan deutlich gewordener „Baustellen“ im Sinne von Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen kommen sollte. Die Vorschularbeit wird zwar der Einfachheit halber so genannt, beginnt aber lange vor dem letzten KiTa-Jahr und ist nicht als bloße Schulvorbereitung zu verstehen. Es muss klar sein: Unserer Konzeption zu Grunde liegt eine sehr an der **Kindesperspektive orientierte Pädagogik**, die darum bemüht ist, die Bedürfnisse des Kindes zu entdecken und zu befriedigen, um ihm ein gelassenes und respektvolles Agieren in der sozialen Gruppe und der ökologischen Umgebung zu ermöglichen, kurz: Wer sich ausgetobt hat, wer ausgiebig gekuschelt wurde, wer sich gehört und beachtet fühlt, dem können wir (entwicklungsstandsgemäß) zutrauen, die Eigenheiten anderer zu respektieren und tolerieren, eine

Wartezeit aushalten, empathisch zu sein, sich konzentrieren zu können. Und das kann man in der Schule gut brauchen. Um dies zu leisten, hilft uns unsere Umgebung sehr: Das große Außengelände, dass jedem Rückzug und wild-sein ermöglicht, viel Ruhe und Platz, eine große Vielfalt an Spiel- und Lernimpulsen und Bewegungsmöglichkeiten. Der Übergang aus dieser Situation in die Schule ist nicht leicht. Die pädagogische Aufgabe der Fachkräfte muss daher sein, dies den Eltern zu verdeutlichen, jederzeit sensibel mit den aufkommenden Sorgen umzugehen und insbesondere im Vorschuljahr eng zusammen zu arbeiten.

Auf Grundlage des ersten Projekts der Vorschularbeit (dem Gestalten des Vorschulkoffers und der dazugehörigen, unten beschriebenen „Schul-Simulation“) wird zu Beginn des Vorschuljahres ein erstes intensives Elterngespräch durchgeführt, in dem es darum geht, gemeinsam einen Überblick über die Kompetenzen und Schwierigkeiten, das Selbstbild und die Sorgen des Kindes sowie die Sorgen und Einstellung der Eltern bezüglich des anstehenden Übergangs zu gewinnen. Die Planung der Vorschularbeit, die Sinnhaftigkeit einzelner, ausgewählter Projekte sowie die individuelle Förderung des Kindes werden hierbei eingehend besprochen. Es kann sinnvoll sein, an dieser Stelle externe Beratungs- oder Förderstellen hinzu zu ziehen (Logopädie, Ergotherapie, psychologische Familienberatung etc.). Auch hierbei können die Fachkräfte mit Erfahrungen und Empfehlung entsprechender Stellen helfen.

Weitere Gespräche werden nach Bedarf, spätestens aber sechs Monaten später angesetzt, um die Vorschularbeit und individuelle Förderung transparent zu machen, mögliche Absprachen zu überprüfen und gegebenenfalls erneute Maßnahmen ergreifen zu können. Während der Abschlussfeier wird der Übergang in die Schule auch mit den Eltern gefeiert sowie die Dokumentation übergeben und gemeinsam mit Eltern, Kind und Fachkräften durchgegangen.

2.3.2 Der Vorschulkoffer

Jedes Vorschulkind bekommt zum Start der Projekte einen Vorschulkoffer ausgehändigt. In diesem Koffer sammelt es die Erinnerungen an die Projekte, aber auch die „Beweise“ für das Erreichte und Erarbeitete: Z.B. ein Schnitzmesser, einen Kompass und das selbst gebastelte „Achtsamkeits-Armband“. Am Ende des Kindergartenjahres soll der gepackte Vorschulkoffer nicht nur symbolisch sein, sondern Stolz auf die eigenen Fähigkeiten wecken und Können, Selbstvertrauen und eigene Hilfsstrategien sichtbar machen.

Gleichzeitig hilft uns der Vorschulkoffer zu Beginn des Vorschuljahres bei der Beobachtung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und möglichen Schwierigkeiten der Kinder: In einem ersten Projekt gestalten die Vorschulkinder ihren Koffer, malen, kleben, schreiben ihren Namen, setzen eigene Ideen um, sitzen gemeinsam an einem Tisch, müssen sich trotzdem konzentrieren und fokussieren – also eine erste gewollte kleine [Schul-Simulation](#). Wir setzen gezielt Bewegungsspiele und Zahlenbilder, Reim- und Anlautspiele ein, wir messen und schätzen, quatschen und forschen, wir philosophieren über Zukunftspläne, Selbstwahrnehmung und erinnern uns an alles, was sie schon gelernt und geschafft haben. So gewinnen wir einen Überblick über Fähigkeiten und mögliche Defizite im Bereich der Fein- und Grobmotorik, mathematischem Verständnis, Sprache, Selbstbild und Selbstvertrauen sowie planerischem Denken.

Dazu gehört auch die [Dokumentation](#) der Projekte, die das Kind und der/die begleitende Erzieher:in gemeinsam führen. In einem individuellen Dokumentationsheft werden Idee, Ablauf, Fotos, andere Bilder und Berichte über jedes Projekt festgehalten. Dabei soll möglichst viel von den Kindern selbst gestaltet werden, um einerseits ein Gefühl für schriftliche Arbeit und Dokumentation zu bekommen, andererseits aber auch, um feinmotorische Fähigkeiten (schneiden, kleben, malen...)

im sinnhaften Kontext einzusetzen. Fester Bestandteil der Dokumentation ist die Reflexion des Kindes über sich selbst: Was habe ich schon gemacht und gelernt, was will ich noch machen und lernen? Wie sehe ich mich selbst, meine Stärken und Schwächen, Sorgen und Ängste? Mit wem oder was identifiziere ich mich? Wie will ich mal werden, was nehme ich mir vor, wie will ich das umsetzen? Was sind meine Strategien – und gibt es vielleicht andere, bessere? In Form von Interviews, Selbstporträts und Bildern, Foto-Storys und Geschichten werden diese Themen kindgerecht erarbeitet und dokumentiert.

2.3.3 Die Projekte

Im Vorschuljahr werden ca. fünf einzelne Projekte mit der Vorschulgruppe durchgeführt, die jeweils vier bis sieben Wochen in Anspruch nehmen. Es gibt eine feste, wöchentlich durchgeführte Vorschulstunde, wobei sich das Thema oft über die gesamte Zeit erstreckt und in Form von Spielen, Forschungen und Interessensimpulsen von allen Kindern aufgegriffen wird.

Der Hintergrund jedes Projekts ist die Frage, welche Fertigkeiten, Fähigkeiten und Förderungen die Kinder für die Schule brauchen. Die Fachkräfte leisten dann die **Übersetzung** dieser Themen in eine Vorschularbeit, die konzeptionell zum Outdoorkindergarten passt. Das Ziel des entdeckenden Lernens auch in der Vorschularbeit ist die Lernkompetenz der Kinder, die unserer Auffassung nach untrennbar mit dem sozialen und ökologischen Umfeld verbunden ist.

Konkreter wird es durch die Beschreibung einzelner Projekte. Die Idee hinter den Projekten bleibt gleich, die Umsetzung und Ausführung wird aber je nach Bedarf, Interessen der Kinder, Jahreszeit, Wetter, Material und Möglichkeiten geändert. Jedes Projekt beginnt mit einer Beschreibung und endet mit einem Brief der Fachkräfte an das Kind: Wie ist es gelaufen? Was konntest du bereits, was hast du gelernt? Wie bist du mit Schwierigkeiten umgegangen?

Das Schnitz-Projekt:

In diesem auf mindestens 5 Vorschulstunden aufgeteilte Projekt ist das Ziel, die Vorschulkinder eine kleine Schnitzarbeit selbst überlegen und ausführen zu lassen.

Sie bekommen dabei zunächst ein Messer ausgehändigt und wir diskutieren Sicherheitsregeln für das Schnitzen. Noch bevor wir dann loslegen, machen wir einen kleinen Erste-Hilfe-Kurs, der zum Ziel hat, die Selbsteinschätzung und Selbständigkeit der Kinder zu fördern: Was kann ich bei kleinen Verletzungen tun? Wann muss ich mir Hilfe holen – und wie? Anschließend müssen sich die Kinder auf eine Schnitzarbeit einigen. Sie sammeln Ideen und recherchieren, diskutieren und führen letztlich die Schnitzarbeit durch – immer unter Einhaltung der Regeln.

Oft müssen sie währenddessen auch anderen Kindern vermitteln, warum es wichtig ist, jetzt Abstand zu halten. Sie werden also selbst zu Profis, die ihr Wissen weitergeben. Das Schnitzen ist eine extreme feinmotorische Herausforderung, die die genaue Handhaltung, den dosierten Druck und den richtigen Winkel des Schnitts beinhaltet. Dies bedingt einige Frustrationen – aber am Ende halten alle Kinder eine Holzmaus, einen Zauberstab oder einen knorrigen Waldtroll (oder, oder, oder...) in den Händen, den sie nach eigenen Vorstellungen weiter gestalten können. In diesem Moment ist der Stolz so groß!

In den Projekten geht es darum, die Vorschulkinder mit einer konkreten, altersentsprechenden Aufgabe an die Struktur eines Schulsettings heranzuführen. Sie sollen hier erste Erfahrungen damit machen, längere Zeit stillzusitzen, sich zu konzentrieren, aber auch in der Gruppe zu arbeiten, Kommunikationsregeln zu vertiefen und feinmotorische Fähigkeiten zu überprüfen und auszubauen. Sie lernen, sich an unmittelbar als sinnvoll zu begreifende Regeln zu halten und Alltagsfähigkeiten zu erweitern. Die Kinder überlegen sich Ideen für die Projekte, diskutieren diese in der Gruppe, müssen sich abstimmen und einigen. Sie erleben Erfolge und Frustrationen, mit denen sie umgehen müssen. Und nicht zuletzt überlegen wir gemeinsam an Strategien, um sich konzentrieren und sicher arbeiten zu können.

Darüber hinaus geht es auch immer um die Verortung des eigenen Individuums in der Gruppe. In einigen Projekten philosophieren wir viel mit den Kindern und dokumentieren die Ergebnisse der wichtigen Fragen: Wie sehe ich mich? Was brauche ich, damit es mir gut geht? Wie kümmere ich mich um mich – und wie kann ich mich um die Gruppe um mich herum kümmern? Wie kann ich Freunde finden, mich aber auch wenn nötig abgrenzen? Wir entdecken mit den Kindern das breite Spektrum an Emotionen und die entsprechenden Wörter dafür.

Uns ist klar: Das lernt niemand in fünf Wochen. Ein solches Vorhaben muss ganzheitlich und anhaltend vermittelt werden und sich nicht auf ein Projekt beschränken. Aber hier geht es darum, explizit auf das Thema aufmerksam zu machen und sich gezielt damit auseinanderzusetzen.

Das Achtsamkeits-Projekt

Hier geht es uns darum, das Selbstbild und Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken. Wir sprechen über die eigenen Ängste, über den Umgang mit sich selbst und warum es wichtig ist, gut auf sich aufzupassen, sich zum eigenen Schutz ein „dickes Fell“ zuzulegen. Wir üben Atem- und Entspannungstechniken ein, die auch später in der Schule angewandt werden können. Und wir filzen eine dicke Wollkugel. Im zweiten Teil reden wir über den Umgang mit anderen: Wie will ich mich zu anderen verhalten? Wie kann ich anderen helfen – und warum ist das manchmal so schrecklich schwierig? Dabei bemalen die Kinder eine Baumperle mit einem Herz und fertigen eine Bildreportage im Stil einer „Foto-Love-Story“ an. Als letztes reden wir über Strategien im Umgang mit Überforderung, Trauer und Wut, Möglichkeiten zum Finden neuer Freund:innen und der Abgrenzung. Dabei üben wir das „Nein-sagen“ und verschiedene Techniken der Selbstbehauptung. Warum eine Wollkugel und eine Baumperle mit Herz? „Dieses Armband, das du trägst, bekommst du für dich selbst/Für dein dickes Fell und dein goldenes Herz und den Schutz, den du in dir hältst“ – am Ende bekommen alle Vorschulkinder einen Anhänger mit Wollkugel (dickes Fell), Baumperle (goldenes Herz) und einem Schutztieramulett, den sie in die Schule mitnehmen können. Vielleicht hilft es irgendwann dabei, die richtige Entscheidung zu treffen.

In den Vorschulstunden wird es aber auch immer wieder sehr konkret. Sinnvoll eingebettet in die Projekte achten wir auf die richtige Stifthaltung und die Fähigkeit zum „Nachspüren“ als Vorbedingung zum Schreiben. Wir klatschen Silben und reimen, hören Anlaute und vervollständigen Muster, finden das unpassende Element in einer Reihe und malen innerhalb der Linien aus. Wir besprechen für die Schule wichtiges Vokabular und gucken genau, wo im Tornister was zu finden ist.

In der letzten Zeit vor den Sommerferien wird den Vorschulkindern erfahrungsgemäß die zeitliche Nähe zum Übergang in die Schule sehr bewusst. Hier gilt es, offen und sensibel mit den Kindern zu reden, ihnen Zuversicht zu vermitteln, Neugier zu unterstützen, aber auch Sorgen ernst zu nehmen. Und natürlich ist hier auch der Zeitpunkt, alle Kinder mit ihren neuen Tornistern zu fotografieren und Abschlussinterviews durchzuführen!

Das Schulprojekt

Bei diesem Projekt laden wir Fachkräfte ein! Schulsozialarbeiter:innen, Fachleute der Übergangspädagogik an Grundschulen, Grundschullehrer:innen – egal, Hauptsache jemand, der/die sich auskennt und alle unsere Fragen beantworten kann: Wie komme ich überhaupt in die Schule rein? Wie finde ich meinen Klassenraum? Und was, wenn ich aufs Klo muss? Was ist eine Regenpause und wie heißt dieses zusätzliche, zylindrische Etui, das im Tornister ist? Vielleicht hat die Fachkraft sogar ein paar Fragen an uns, nach denen die Vorschulkindern merken: „Puh, ich bin ja super vorbereitet!“. Spätestens dann tauen sie auf und zeigen ihre Vorschulkoffer: Guck mal, das können wir alles schon!

2.3.4 Das Abschlussfest

Das Sommerfest wird gemeinsam mit allen Kindern und der Elternschaft samt Geschwisterkindern und Verwandten/engen Freund:innen der Kinder begangen. Dieses Fest wird von den Fachkräften geplant, teilweise mit den Kindern vorbereitet und durch die Elternschaft unterstützt. Da es aber gleichzeitig das Abschlussfest der Vorschulkindern ist, stehen diese ab einem bestimmten Zeitpunkt des Festes im Mittelpunkt. Auf der Waldbühne wird jedes Kind und seine Entwicklung noch einmal vorgestellt (so, wie es dem Kind angenehm ist!), es darf seinen Vorschulkoffer zum ersten Mal allen präsentieren und bekommt ein Geschenk sowie einen Brief der Erzieher:innen ausgehändigt. Danach schauen sich Kind, Eltern und Fachkräfte gemeinsam die Dokumentation des Kindes an. Uns ist es wichtig, an dieser Stelle besonders individuell und sensibel die Fortschritte, die erlangten Fähigkeiten, das Selbstbild und die Art des Kindes anzusprechen und jedem Kind vor der Zeugenschaft des Kindergartens zu vermitteln: So warst du, so bist du geworden, wir werden dich hier vermissen – aber jetzt bist du **bereit für die Schule!**

Im Anschluss an das gemeinsame Fest gehört der Abend allein den Vorschulkindern und uns Fachkräften. Mit Spielen, Essen am Lagerfeuer und besonderen Aktionen nehmen wir Abschied voneinander und erleben den Kindergarten, der nach dem großen Fest stiller wird, bis der Abend und die Nacht kommt und die Kinder von den Eltern abgeholt werden.

3. Partizipation

„Partizipation soll ein Schwerpunkt unseres Kindergartens sein – bei den Eltern und Kindern!“⁶³

Mit der Gründung einer Elterninitiative steht fest: Eltern dürfen und müssen mitbestimmen, mitanpacken, mitgestalten. Aber wie genau? Und wo ist die Grenze der pädagogischen Einflussnahme – immerhin sind wir die Fachkräfte! Kinder sollen natürlich auch partizipieren, immerhin ist es ihr Kindergarten. Aber wie sieht das aus? Wie viel dürfen und können sie mitbestimmen? Und gibt es dazu irgendwelche Werkzeuge? Mit diesen Fragen setzen wir uns seit der Eröffnung des Kindergartens stetig auseinander. Wir haben festgestellt, wie wichtig allen Beteiligten die Teilhabe ist, insbesondere den Kindern. Wir haben ein Eingewöhnungskonzept umgesetzt, bei dem die Partizipation aller Beteiligten die Grundlage ist. Und wir werden (hoffentlich) immer besser darin, allen Zugang zur Partizipation zu ermöglichen.

3.1 Partizipation der Kinder

Partizipation im Sinne von Beteiligung und Mitbestimmung ist nicht nur etwas, das nach unserer tiefsten Überzeugung pädagogischer Anspruch jeder Institution sein muss, die sich an Kinder richtet, sondern auch schlichtweg das **Recht** der Kinder:

„Kinder müssen bei allen Entscheidungen, die sie betreffen, nach ihrer Meinung gefragt werden. Kinder dürfen ihre Meinung frei heraus sagen und diese muss dann auch berücksichtigt werden.“⁶⁴

Partizipation ist das wichtigste soziale Gestaltungselement, sie verschafft Kindern Autonomie, Handlungskompetenzen, sie fördert Solidarität und Identität. In unserem Kindergarten wollen wir Kinder starkmachen, um zu einem stabilen Selbstbild zu finden, sich in der sozialen Gruppe zu verorten und auf dieser Grundlage sich zu trauen, die eigene Welt mitzugestalten. Unsere Grundannahme ist dabei, dass Kinder die Akteure ihrer eigenen Entwicklung sind, das heißt: Je fertiger die sozialen Rollen und Konzepte sind, die wir für sie vorsehen, desto weniger verstehen die Kinder sie und wenden sie selbständig an. Das bedeutet für uns, dass wir Partizipation als Grundrecht vermitteln und begreifbar machen müssen – und gleichzeitig „bei allen Mitbestimmungsmöglichkeiten (...) den Mut zum Besserwissen“⁶⁵ haben sollten, wenn es notwendig ist. Im Alltag haben wir jedoch festgestellt: Es lohnt sich, die Grenzen der Partizipation ständig kritisch zu hinterfragen. Denn es ist sehr viel mehr möglich, als wir uns vorstellen konnten!

Einmal im Jahr machen wir mit den Kindern (wie auch mit den Eltern) eine Umfrage, die einen hohen Stellenwert bei uns hat. Wir fragen einzeln und in der Gruppe: Wie fühlen sich die Kinder im Kindergarten? Was würden sie ändern, wenn sie bestimmen könnten? Was ärgert? Welche Regeln

⁶³ Einladung zur Gründung einer Elterninitiative des Outdoorkindergarten Marl e.V., 2016

⁶⁴ UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens

⁶⁵ J. Juul: <https://www.sueddeutsche.de/wissen/erziehung-man-kann-seine-kinder-auch-einfach-nur-geniessen-1.1062666>, Stand Feb. 2023

sind gut, welche doof? Was gefällt ihnen und was fehlt ihnen? Diese Umfrage auszuwerten ist jedes Mal ein Höhepunkt des Jahres, weil sie uns nicht nur gute Impulse und Rückmeldungen gibt, sondern auch zeigt, wie gut „unsere“ Kinder partizipieren können, wie selbstbewusst sie für ihre Wünsche einstehen können, wie groß sie geworden sind – zumindest was ihre Entwicklung hin zur Autonomie angeht. Partizipation ist aber nicht auf Handhabung konkrete Instrumente und sprachlicher Kompetenzen festgelegt, sondern richtet sich vielmehr nach dem Entwicklungsstand und den Handlungsmöglichkeiten des Kindes. Auch ohne verbale Kommunikation kann ein Kind partizipieren. Wir müssen nur seine Belange sehen und seine Signale achten.

3.2 Autonomie im Alltag

Kinder, die sich sicher und geborgen fühlen, die wissen, dass sie gesehen und respektiert werden, suchen die **Selbständigkeit**. Gerade die früher als „Trotzphasen“ bezeichneten Zeiten sind meist nichts anderes, als der Versuch von Kindern, ihre Selbständigkeit auszuprobieren und durchzusetzen, wenn es uns gerade nicht passt:

(...) es geht doch darum, den Kindern die Möglichkeit zu geben, all das zu lernen, was sie in wenigen Jahren beherrschen sollen. Darum müssen sie auch Dinge ausprobieren dürfen, die noch nicht einwandfrei funktionieren. Helfen sollte man ihnen erst dann, wenn sie darum bitten.“⁶⁶

Wir möchten Kinder in ihrer Autonomie so weit wie es geht fördern, statt sie einzuengen. Wenn es aber nötig sein sollte, Grenzen ihrer Möglichkeiten aufzuzeigen, treten wir nach dem Motto „Eine Regel, die man einem Kind nicht erklären kann, ist vermutlich eine schlechte Regel“ in einen Dialog mit den Kindern. Zunächst dürfen die Kinder bei den Pixies aber ausprobieren, was das Zeug hält – und das tun sie. Unterstützen können wir sie dadurch, dass wir sie in Ruhe lassen: Der Sieg über den verhexten, nach innen gestülpten Jackenärmel ist nur dann ein echter Sieg, wenn das Kind ihn gewinnt – mit möglichst minimaler Unterstützung. Dann feiern wir aber auch! Wir lassen die Kinder entscheiden, wie sie sich anziehen, wie viel sie essen, was sie spielen und wie lange sie dem Bilderbuchkino zuhören wollen. Wir fragen, raten, ermuntern, grübeln gemeinsam über Gründe und Alternativen, aber (solange nicht die eigene Gesundheit gefährdet oder die Grenzen anderer verletzt werden) wir lassen sie entscheiden. Eigenständigkeit ist ein großer Teil unseres pädagogischen Konzepts. Wir sind mit dem Psychotherapeuten Juul der entschiedenen Meinung:

„Kinder brauchen nicht mehr Grenzen. Kinder brauchen Beziehungen zu Menschen, die Grenzen haben!“⁶⁷

Diese Grenzen sichtbar zu machen, ist ein unverzichtbarer Teil der partizipatorischen Arbeit. Mitbestimmung bedeutet, für eigene Belange einzustehen und die Belange der anderen zu respektieren. Ein Nein zeigt meine Grenze auf, es signalisiert aber auch: DU darfst auch Nein sagen. Manchmal ist es schwer, Eigenständigkeit von Kindern zu akzeptieren, wenn man meint, es besser zu wissen oder sich Sorgen macht. Das geht Fachkräften nicht anders als den primären

⁶⁶ J. Juul: Die kompetente Familie. Neue Wege in der Erziehung. 2010 (6. Aufl.), S.47

⁶⁷ J. Juul: Respekt, Vertrauen und Liebe. Was Kinder von uns brauchen. 2020, S.33

Bindungspersonen der Kinder. Immer wieder erleben wir, dass Eltern meist in der ersten Kindergartenzeit beim Abholen erschrocken feststellen: Die Socken sind nass! Wie lange ist das schon so – hat mein Kind gefroren? Dahinter steckt die verständliche Sorge, ob das Kind untergeht und vielleicht gar nicht gut versorgt ist. Es ist unsere Aufgabe als Fachkräfte, mit diesen Sorgen umzugehen, sie mit unserem Konzept abzugleichen, Kritik anzunehmen und unser Vorgehen zu überprüfen. Wasser übt eine große Faszination auf Kinder aus: Regen, Pfützen, Eis Wasserpumpe, das Wasser, das vom Tarp herunterfließt... Fast alle Kinder spielen gern im Wasser, sie spritzen und toben, fangen Regentropfen mit der Zunge auf, matschen und wälzen sich im Schlamm, sie hüpfen durch Pfützen- und werden nass. Wir haben sie im Blick. Wir versuchen, den Moment abzugleichen, in dem die Kälte den Spaß überwiegt und wir dem Kind vorschlagen können, die nasse Kleidung gegen trockene auszutauschen, sich aufzuwärmen und dann wieder durchzustarten.

Resonanzerfahrungen

Resonanzerfahrungen nennt man Momente, die in der Erinnerung überdauern, die im Gedächtnis nachhallen, wenn alle Einzelheiten längst vergessen sind. Kaum eine:r von uns wird sich an langweilige Regentage erinnern, die man im Haus verbracht hat. Aber die Erinnerung daran, wie man im Winter draußen gespielt hat, wie sich das Knistern der gefrorenen Gräser angehört und das Eis auf den Pfützen angefühlt hat, wie man plötzlich feststellt, dass die Nasen und Füße kalt sind ...die Erinnerung, wie man sich dann mit einem heißen Kakao am Lagerfeuer oder mit einem Bilderbuch auf den Kissen am Kamin aufwärmt, wie man eingekuschelt wird, während draußen der Regen an die Scheiben prasselt – das sind Resonanzerfahrungen, die wir ermöglichen möchten.

Um solche Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen zu können, müssen wir Kindern zugestehen, autonome Entscheidungen zu treffen – auf das Risiko hin, kalte Füße zu bekommen.

3.3 Die Kinderkonferenz

Das wichtigste Gremium des Kindergartens ist die Kinderkonferenz. Sie ist gleichzeitig **Übungsfeld** für soziales Miteinander und Partizipation wie **praktisches Mittel**, um den Alltag zu organisieren. Einmal in der Woche werden alle mit Trommeln zur Versammlung um das Lagerfeuer gerufen. Zu jeder Versammlung gehört ein Rückblick: Wie war die Woche? Was ist gut gelaufen, was schlecht? Wie war das Wetter, die Laune, was gab es für Sorgen und Streits? Hier lernen alle Beteiligten sich verbal zu beteiligen, üben Regeln sozialer Kommunikation ein, lernen, einander zuzuhören, sich zu konzentrieren, Geduld und Empathie zu entwickeln und gleichzeitig schulen wir die Eigenwahrnehmung, das Erinnerungsvermögen und insgesamt die Achtsamkeit im Umgang miteinander. In die Kinderkonferenz werden alle Belange eingebracht, die den Kindergarten betreffen: Wir besprechen, was in der Woche ansteht, vertiefen je nach Forschungsstation oder spontanem Interesse inhaltliche Themen, gucken, wer fehlt und wer da ist, planen die Mahlzeiten und Ausflüge, äußern Wünsche und Kritik. Alles hat hier seinen Platz. Auch Streitthemen zwischen den Kindern kommen häufig auf den Tisch und erfordern einen besonders sensiblen Umgang, damit niemand sich gekränkt oder bloßgestellt fühlt. Unser Ziel ist, zu signalisieren: Einmal in der Woche mindestens gibt es diesen festen Zeitpunkt, zu dem sich die Erzieher:innen Zeit nehmen und wir ganz in Ruhe unsere Gedanken und Wünsche äußern können.

„In vertrauter Runde mit der Erzieherin zusammen zu sein bei einer Art Lagebesprechung, würde das Gemeinschaftsgefühl stärken und Sprechanelässe schaffen. Die Kinder erfahren, dass sie mit ihren ganz individuellen Geföhlen und Anschauungen ernst genommen werden.“⁶⁸

In der Kinderkonferenz pflegen wir unsere **Diskussionskultur**. Wir bringen eigene Belange ein, handeln aus und entscheiden gemeinsam, verlieren und gewinnen. Die Kinder lernen so, sich im sozialen Gefüge zu verorten, nehmen die eigenen und fremden Welten, Kulturen und Werteinstellungen wahr, üben demokratische Prinzipien ein und machen sich stark für eigene Belange und die der anderen. Bei Abstimmungen nutzen wir unsere KiKo-Bauklötze, damit auch bildhaft deutlich wird: Der Turm für die Anschaffung eines neuen Traktors ist deutlich höher als der Vierer-Turm der Erzieher:innen, die dagegen waren. Hier erleben Kinder Niederlagen und Frustrationstoleranz, aber auch Macht – die Suppe, aus der wir Persönlichkeitsentwicklung und demokratische Kompetenzen kochen!

Partizipation ist also ein – vielleicht der wichtigste – Bestandteil politischer Bildung. Kinder lernen hier die Prinzipien des zuständig-Fühlens, demokratische Handlungskompetenzen und das Wissen über eigene Rechte. Dafür brauchen sie aber auch Fachkräfte, die „eigene politische Einstellungen haben und den Kindern diese zumuten“⁶⁹, d.h. Erzieher:innen, die klar formulieren, welche Haltungen sie haben. Einen **Schutz vor Indoktrination** bietet zum einen das Vorleben von (Rollen-)Diversität und die Achtsamkeit im gegenseitigen Umgang, zum anderen ein gemeinsamer Wertekanon, dem sich alle Fachkräfte der Pixies verpflichtet fühlen: Eine gemeinsame Haltung im „Hinblick auf Menschenrecht, besonders Kinderrechte und Verpflichtung zu einer ökologischen, sozialen und ökonomisch nachhaltigen Lebensweise“⁷⁰ – oder zumindest die Annäherung an sie.

3.4 Inklusion

Eigentlich wäre ein gesondertes Kapitel Inklusion nicht nötig, wenn unser Konzept verstanden wird. Wir möchten unsere Haltung zu diesem Thema dennoch erläutern, weil dieser Aspekt zwar in den Grundgedanken unserer pädagogischen Haltung einfließt, damit aber auch in der Kommunikation in den Hintergrund treten könnte.

Die UN-Konvention legt in §24 fest:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen.“⁷¹

⁶⁸ M. Diekhof: Kita Kitopia. Eine Reise ins Land der spannenden Pädagogik. 2015, S.99

⁶⁹ R. Hansen: Dokumentation zur Fachtagung Partizipation des Landesamts für Soziales und Familie. Politische Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Thüringen 2004, S.9

⁷⁰ Ebd., S.17

⁷¹ UN-Konvention, §24

Und auch im Sozialgesetzbuch heißt es genauer, unabhängig von Formen der Behinderung oder Beeinträchtigungen:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“⁷²“

Indem wir uns der Durchsetzung dieser Rechten verpflichtet fühlen, bleibt nur der logische Schluss, Inklusion als Kernelement jeder elementarpädagogischen Bildungseinrichtung zu verstehen.

Wie schon eingangs im Kapitel *1.2.1 Soziale Verantwortung* beschrieben, orientiert sich unser Konzept nicht am Bild eines standardisiert erfasst normgerecht entwickeltem Kind, sondern sieht Kinder vor ihrem individuellen Hintergrund mit ihren **jeweiligen Ressourcen und Bedürfnissen**. Wir möchten jedes Kind in seiner Kompetenzentwicklung fördern – ausgehend von seinem jeweiligen Startpunkt.

„Manchmal ist es im Wald ja besser, klein zu sein. Weil dann sieht man die ganzen Krabbeltiere. Wenn man an den Ast will, ist es aber besser, groß zu sein. Aber wir können uns ja helfen. Die Marla tragen wir auch manchmal. Manchmal will die auch in Ruhe gelassen werden. Ich aber auch.“⁷³“

Wir schätzen die **Diversität** in Kindergruppen, unseren eigenen Rollen und überall. Wir begrüßen jede Entscheidung, die dazu führt, die frühere Segregation behinderter Kinder über die Integration hin zur Inklusion zu führen, indem „alle Kinder gemeinsam betreut, erzogen und gebildet werden“⁷⁴. Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft schließt ein, mit allen Eltern immer im Dialog über die jeweiligen Bedürfnisse und Kompetenzen zu sein. Dennoch müssen fachliche Qualitätsvoraussetzungen erfüllt werden, um wirklich alle Kinder genau wahrzunehmen und ihnen Zugang zu gewährleisten:

1. **Konzeptqualität:**

Unser Konzept muss eine stabile Basis gemeinsam entwickelter, reflektierter und gelebter pädagogischer Auseinandersetzung und Haltung bilden, sowohl was den allgemeinen Blick auf Kinder angeht, als auch, was die nachfolgenden Qualitätsmerkmale betrifft. Das pädagogische Team muss offen für Kritik und Änderungen sein, um auf neue Bedingungen reagieren zu können, gleichzeitig muss die Basis aber unverhandelbar sein. Wir müssen Lernen als ganzheitlichen Prozess begreifen, Kinder als Akteure ihrer Bildung, und uns als Ideengeber:innen, Impulssetzer:innen, Schaffer:innen von günstigen Bedingungen und Herausforder:innen im Rahmen der Kompetenzentwicklung.

2. **Strukturqualität:**

Die Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, um die beschriebene Haltung umsetzen zu können. Wir müssen einen guten Personalschlüssel haben, brauchen fachlich qualifizierte

⁷² SGB VIII, §1, Artikel 1

⁷³ Kinderkonferenz: Wenn Kinder kompetenter sind als der Bevölkerungsdurchschnitt. 100.000 Auflage, 2019

⁷⁴ M. Textor: Von der Segregation zur Inklusion. <https://kindergartenpaedagogik.de/2249.pdf>, Stand 2023

Erzieher:innen, eine stabile und angemessene Gruppengröße, eine verlässliche Finanzierung, aber auch praktische Zugangshilfen zu allen räumlichen Bereichen des Kindergartens. Während wir in den Bauwagen diese Qualität zur Bedingungen machen und auf eine rollstuhlgerechte Toilette, Platz für Wendekreise und Rampen statt Treppen achten konnten, erschweren die Bodenbedingungen im Wald motorisch eingeschränkten Menschen den Zugang. Wir sind optimistisch, uns im Zweifelsfall eine Lösung einfallen lassen zu können, um damit umzugehen.

3. **Pädagogische Qualität:** Darunter fällt die prozessorientierte, individuelle Arbeit, die Erziehungspartnerschaft, die Vernetzung mit Förderstellen, angemessene Beobachtungs-, Analyse- und Dokumentationsinstrumente. Die pädagogisch qualitativ hochwertige Arbeit wird dabei nicht nur von den Fachkräften geleistet: Die Interaktion und Auseinandersetzung mit anderen Kindern in verschiedenen Altersklassen ist ein nicht zu unterschätzender Teil der Förderung individueller Persönlichkeitsentwicklung. Wir fördern den Aspekt des quasi-familiären Umfelds in unserem durch die Gruppengröße bedingten kleinen Rahmen, wir unterstützen und „übersetzen“ in der Kommunikation und sind stolz auf unsere *Zusammenhalter:innen*. Gerade in Bezug auf Kinder mit geringeren sprachlichen Kompetenzen oder sozialen Auffälligkeiten ist die einfühlsame und faire Unterstützung durch Erzieher:innen auf Augenhöhe mit der Kindergruppe manchmal notwendig, um die Gemeinsamkeit wieder in der Vordergrund zu rücken. So haben wir gute Strategien entwickelt, um die Kommunikation der Kinder untereinander zu unterstützen und können immer wieder auch Kindern das Mitspielen ermöglichen, die sonst vielleicht aufgrund der Zugangsbedingungen ausgeschlossen wären.

Die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Annahmen, die diesem Konzept zugrunde liegen zeigt so deutlich:

„Eine spezifische pädagogische Förderung unterscheidet sich von der allgemeinen Förderung nicht in ihren Grundannahmen und Haltungen, sondern in ihrer Aufgabenstellung, die aus einer spezifischen Entwicklungssituation resultieren.“⁷⁵

3.5 Partizipation der Eltern - Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Der Begriff der Erziehungspartnerschaft prägt seit den frühen 2000ern die pädagogischen Leitbilder von Kindergärten. Während es früher eine strikte Trennung der Arbeit von Fachkräften und der familiären Betreuung war, ist immer deutlicher geworden, wie wichtig es ist, hier eine Verknüpfung herzustellen. Mittlerweile ist die Ansicht verbreitet: Kindern tut es gut, wenn ihre Eltern sich in der Kindergartengemeinschaft gut aufgehoben, respektiert und in ihrer Rolle anerkannt fühlen. Kinder profitieren davon, wenn ein intensiver Austausch zwischen Eltern und Fachkräften stattfindet. Die Idee ist es, auf eine wechselseitige Öffnung von Kindergarten und Familie hinzuarbeiten:

⁷⁵ R. Hess: Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Tageseinrichtungen. 2017, S.44

„Auf der Grundlage eines partnerschaftlichen, vertrauensvollen und auf gegenseitigem Respekt beruhenden Verhältnisses sollen beide Seiten die jeweils andere kindliche Lebenswelt und das Verhalten des Kindes in ihr kennenlernen.“⁷⁶

Als Elterninitiative ist der Outdoorkindergarten schon qua Definition auf eine Zusammenarbeit der Fachkräfte mit allen Eltern angewiesen: Der Verein und damit der Vorstand setzen sich aus gewählten Elternvertretern zusammen, Arbeiten werden in der Elternschaft aufgeteilt, Beiträge festgelegt und Schließzeiten innerhalb des Rahmens der Betreuungszeiten gemeinsam bestimmt. Die Pflichten und Rechte der Eltern werden hoch geschätzt und sind unerlässlich für das Funktionieren des Kindergartens. Dadurch entsteht automatisch eine engere Form der Zusammenarbeit, die eine gute Basis für die Erziehungspartnerschaft darstellt. Alle Eltern werden mit Eintritt ihres Kindes in den Kindergarten auch in den Verein aufgenommen. Das gemeinsam formulierte Ziel des Vorstandes und Erzieher:innen-Teams ist es, dass sich alle Eltern in der **Gemeinschaft wohlfühlen**, sich einbringen können und gemeinsam am Weiterbestehen des Kindergartens, der Gestaltung, den Festen usw. teilhaben.

Aber wie intensiv darf es sein? Wie gelingt es uns, Eltern einzubeziehen und ernst zu nehmen, unsere Rolle als erfahrene Fachkräfte aber zu wahren? Und wie setzen wir Elternarbeit so um, dass es mehr ist als eine hohle Phrase in der pädagogischen Konzeption?

In unserem Eingewöhnungskonzept legen wir die Grundlage für die Partizipation der Eltern in diesem wichtigen Übergang. Der Hauptaspekt dabei ist es, den **Übergang** in den Kindergarten für das Kind zu erleichtern – ein pädagogisch sehr willkommener Nebeneffekt ist, dass die Eltern während einer Zeit von ungefähr drei Wochen den Kindergartenalltag, die Erzieher:innen in der Arbeit mit allen Kindern, die Atmosphäre und das soziale Miteinander erleben. Wir haben hier die Möglichkeit, uns intensiv mit den Sorgen und Wünschen der Eltern auseinanderzusetzen, ihre **Perspektive** zu beachten und unsere Perspektive zu zeigen. Wenn die Eltern sich dann zum ersten, zweiten und dritten Mal von ihrem Kind trennen, können sie dies mit dem Gefühl tun, einen guten Eindruck davon zu haben, was in der Zwischenzeit passiert und wie sich ihr Kind fühlen wird. Sie haben den Kindergarten gemeinsam mit ihrem Kind entdeckt und können seine Eindrücke nachvollziehen, sie können dem Kind signalisieren, dass es gut aufgehoben ist – wenn wir ihnen dies erfolgreich vermittelt haben (mehr dazu im Kapitel zur Partizipatorischen Eingewöhnung).

In der restlichen Kindergartenzeit haben sich in der pädagogischen Zusammenarbeit mit den Eltern **Standards** etabliert, die Erziehungspartnerschaft als Leitbild sichern:

Eine respektvolle und freundliche Kommunikation und eine angenehme Atmosphäre ist die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit. Eltern sollen sich jederzeit willkommen und mit ihren Fragen, Ängsten, Sorgen und auch ihrer Kritik gut aufgehoben fühlen. Wir müssen einen Rahmen dafür festlegen, da sonst die Arbeit mit den Kindern leiden würde und entsprechend auch das Bedürfnisse und Ansprüche begrenzen – aber es gibt zwei Momente am Tag, zu denen wir ein offenes Ohr haben: In Tür-und-Angel-Gesprächen in der Bring- und Abholsituation haben alle Eltern die Möglichkeit uns anzusprechen. Wir freuen uns über Informationen und Tipps über die Kinder („Lars hat heute schlecht geschlafen“, „Gestern hatten wir einen blöden Vorfall, bei dem sich Juli vor

⁷⁶ M. Textor: Erziehungspartnerschaft revisited. In: M. Textor, A. Borstelmann (Hg.): Das KiTa-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/elternarbeit-grundsatzliches-ueberblicksartikel/bildungs-und-erziehungspartnerschaft-revisited>. 2020, Stand Feb. 2023

einem Hund erschreckt hat“, „Maxi ist heute in Quatschlaune“, „Luna ist noch sauer auf mich, weil sie ihre Sandalen nicht anziehen wollte“, „Zaira braucht heute ihr Kuscheltier“...) und über wichtige Sachinhalte („Wir trennen uns und Alana und ich ziehen um“, „der Opa ist ins Krankenhaus gekommen“...). Spätestens wenn es um Informationen geht, die den Kindergarten konkret betreffen („Ronja war gestern noch total traurig, weil sie gehauen wurde“, „Theo braucht seine Windel nicht mehr!“...) wird es unerlässlich, diese kurz anzusprechen, damit wir adäquat mit dem Kind umgehen können. Je mehr wir wissen, desto besser können wir individuell handeln. Wir wissen dann, welches Kind heute vielleicht mehr Geduld und eine Kuschelpause braucht, warum wir das Buch mit dem Hund erstmal nicht (oder gerade doch?) lesen sollen, oder setzen uns nochmal mit den Streithänden von gestern zusammen. Eltern sollten keine Angst haben, zu viel zu erzählen – auch dafür sind die Erzieher:innen die Profis und begrenzen dann freundlich.

Den Rahmen für einen intensiven Austausch bieten uns die halbjährlichen Entwicklungsgespräche. Auf der Basis unserer Beobachtungen, der individuellen Arbeit mit den Kindern und hinzugezogenen Evaluations- und Entwicklungsstandsdokumentationen können wir hier besprechen, was gerade die Themen des Kindes sind, wie es ihm geht, was es im Kindergarten macht, aber auch, wo wir Kompetenzen, Förder- und Unterstützungsbedarf sehen und was die entwicklungstechnischen „Baustellen“ sind. Aus den gesammelten Perspektiven können wir im Anschluss eine gemeinsame Haltung entwickeln und Pläne schmieden.

Im Alltag ist **Transparenz** das Zauberwort für eine gelungene Erziehungspartnerschaft. Insbesondere, wenn man ein Kind hat, das nicht viel über den Kindergarten erzählt, möchten wir die Möglichkeit bieten, sich über den Kindergarten auszutauschen. Je mehr Eltern vom Alltag mitbekommen, desto leichter fällt es ihnen, Geschichten und Erlebnisse, Neuerungen und auch Ärger zu verstehen. Dazu kommt: Eltern müssen die Gelegenheit haben, zu überprüfen, ob das pädagogische Konzept auch im Alltag umgesetzt wird! Wir versuchen durch verschiedene Methoden, Transparenz herzustellen:

- **Elternchat:** Der Chat via messenger ist nicht nur zum Austausch der Eltern untereinander gedacht, sondern bietet uns die Möglichkeit, kurze, wichtige Infos direkt weiterzugeben (und auch ab und zu ein Foto zu schicken – keine Sorge, es nimmt nicht überhand!).
- **Elternabende:** Jährlich finden mindestens vier pädagogische Elternabende statt. Hier können Einblicke in den Alltag vermittelt, wichtige Themen diskutiert und Änderungen geplant werden, hier ist aber auch der Platz für Rückfragen und Kritik.
- **Schaukästen:** Unsere fünf großen Schaukästen werden in Zusammenarbeit mit den Kindern fortlaufend neu mit Bildern, Aushängen, Basteleien, Fotos und Dokumentationen von Projekten usw. bestückt.
- **Doku-Ordner:** Die Dokumentationsordner mit dem Portfolio des Kindes werden im Bauwagen aufbewahrt, jedes Kind hat aber freien Zugriff auf seinen Ordner und kann ihn seinen Eltern zeigen. Im Ordner sind alle Bilder (die nicht mit nach Hause genommen werden), die Bildungsdokumentationen und Entwicklungsbriefe abgeheftet.
- **Freitagsrunden:** Am Freitag treffen sich alle Eltern, Kinder und Erzieher:innen im Feuerkreis. Hier blicken Erzieher:innen und Kinder gemeinsam auf die Woche zurück und berichten von großen und kleinen Ereignissen, neuen und alten Themen und allem, was uns gerade so bewegt. Auch Eltern von wenig kommunizierenden Kindern haben so die Chance, am Wochenende noch einmal an die Woche im Kindergarten anzuknüpfen, indem sie Besprochenes aufgreifen.
- **Elternbriefe:** In unregelmäßigen Abständen informieren wir Eltern per Mail und/oder im Chat über aktuelle Themen. Wir möchten so versuchen, interessierte Eltern ein bisschen „mit rein

zu nehmen“ in pädagogische Diskussionen oder Neuerungen. So berichten wir zum Beispiel über unsere neuen Ideen, wie wir Geburtstagsrunden noch schöner gestalten können und bitten um weitere Ideen, wir gehen auf konzeptionelle Aspekte ein oder beschäftigen uns auf Elternwunsch hin mit dem Thema Selbstbehauptung (in dessen Verlauf eine Ideensammlung entsteht).

- Zum Kindergartenstart gibt es die **Elternmappe**, in der alle wichtigen Haltungen und Infos gesammelt sind. Zusätzlich erhalten alle neuen Eltern eine Broschüre, in der das Eingewöhnungskonzept unserer Einrichtung präsentiert wird. Während der Eingewöhnung ist mindestens ein Elternteil relativ lange mit dem Kind vor Ort und hat so die Möglichkeit, den Alltag intensiv mit zu erleben.

Es ist uns wichtig, uns nicht vor Eltern abzuschotten, sondern den Austausch zu suchen, die Fenster und Türen weit zu öffnen. Da uns bewusst ist, dass der Berufsalltag vieler Eltern kein „zwischendurch mal reinschnuppern“ zulässt, bemühen wir uns, die Transparenz so zu gestalten, dass sie beim Bringen und Abholen, durch Briefe und Nachrichten, die man auch abends zuhause in Ruhe lesen kann und im eigenen Tempo erfolgen kann. Und bei allem gilt: Transparenz kann nur ein Angebot sein, quasi ein Fenster zum Kindergarten. Durchgucken müssen alle Eltern selbst.

„Die Erziehungspartnerschaft erfordert Menschen, die an die Idee der Partnerschaft glauben, (...) die auf gleichen Rechten, Anteilen und Vertrauen gründet.“⁷⁷

Konkret an der Organisation partizipieren können alle Eltern durch die Mitarbeit in den Gremien des Kindergartens: Das wichtigste Gremium des Vereins ist dabei der ehrenamtliche **Vorstand**, der sich aus vier aktiven Elternteilen zusammensetzt, die die Ämter des ersten und zweiten Vorsitzes, des/der Kassierer:in und des/der Schriftführer:in übernehmen. Der Verein, vertreten durch den Vorstand, ist der primäre Träger des Kindergartens und damit auch für alle Trägerbelange zuständig. Diese Arbeit wäre ehrenamtlich schwierig oder sogar unmöglich zu meistern, wenn wir nicht durch unseren Dachverband, den Paritätischen NRW, alle benötigte organisatorische Unterstützung und Beratung bekommen würden.

Weiterhin gibt es eine Reparaturgruppe, deren Mitglieder sich um kleinere Reparaturen, die die Fachkräfte nicht nebenher übernehmen können, kümmern, sowie ein Festkomitee, das gemeinsam mit den Fachkräften die anstehenden Feste vorbereitet und durchführt.

Alle am Kindergarten beteiligten Eltern verpflichten sich, an den Elternabenden, dem zweimal jährlich stattfindenden Arbeitstag sowie an den im Wechsel wöchentlich zu erledigenden Elterndiensten teilzunehmen. Die Elternabende sind aus pädagogischer und organisatorischer Sicht unverzichtbar, um die nötige Transparenz und Kommunikation zwischen Elternschaft und Fachkräften aufrecht zu erhalten – wir bemühen uns aber immer, es gemütlich und nett zu machen, bieten euch einen Blick in Gruppenalltag an, berichten über unsere Arbeit und organisieren Themenabende zu bestimmten Schwerpunkten. Die zweimal jährlich stattfindenden Arbeitstage werden ohne die Fachkräfte durchgeführt. Hier dürfen alle Eltern (und Kinder) mitanpacken und den Kindergarten mitgestalten, ob es um den Bau einer Hütte, das Füllen der Hochbeete oder das Rupfen

⁷⁷ R. Prott: Zwölf allgemeine Regeln, damit Erzieherinnen und Eltern erfolgreich zusammenarbeiten können. KiTa spezial. 2004, Nr.3, S. 15



Outdoorkindergarten Marl e.V.

der Brennnesseln geht, die den Wald sonst unbegebar machen. Gleichzeitig sind diese Tage eine gute Gelegenheit, sich untereinander besser kennenzulernen, miteinander zu quatschen, zu picknicken und sich von den Kindern an ihre liebsten Spielorte entführen zu lassen.

Die Elterndienste werden einmal wöchentlich im Wechsel übernommen, das heißt konkret, dass eine Familie ca. alle 11 Wochen an einem Freitag Geschirr und Wäsche mitnimmt, am Montag gesäubert zurückbringt sowie den Einkauf für die Woche erledigt.

Einmal im Jahr machen wir eine [Elternumfrage](#). Es werden Fragebögen ausgegeben, die anonym beantwortet werden können und sich mit allen relevanten Punkten der Pädagogik, des Geländes, der Räumlichkeiten und des Alltags befassen. Wir nehmen die Rückmeldungen in den Fragebögen grundsätzlich sehr ernst und setzen uns mit jeder Kritik und Anregung auseinander. Wir ermuntern und begrüßen ausdrücklich jede Form der Beteiligung an den Umfragen, denn die Pixies sind unser gemeinsamer Kindergarten und wir wünschen uns, dass sich alle gehört, gesehen und respektiert fühlen.

4. Eingewöhnung

„Es ist Zeit für ein Eingewöhnungsmodell, in dem die kindlichen sowie elterlichen Signale ernsthaft berücksichtigt werden“⁷⁸

Wenn ein Kind in unseren Kindergarten kommt, liegen meist zwei Jahre Betreuung innerhalb der Familie mit intensiver Bindung an die Eltern (oder andere Bezugspersonen) hinter ihm. Der Kindergarten ist für die meisten Kinder die erste Form einer außerfamiliären Betreuung und entsprechend groß sind die Sorgen der Eltern und die Überraschung für das Kind. Wir möchten mit unserem Eingewöhnungskonzept die Grundlage für einen **sanften, bindungsorientierten Übergang** legen. Dieser erste Übergang, die sogenannte Transition, gilt als „die wichtigste Voraussetzung für das psychische, seelische, geistige und körperliche Wohlbefinden des Kindes“⁷⁹.

Unsere Grundannahme ist dabei, dass wir dem Kind eine anregende, aufregende, spannende, aber auch geborgene und gemütliche Atmosphäre mit neuen Kontakten zu Kindern und Erwachsenen bieten können und es daher offen und positiv sein könnte – wenn wir die Voraussetzungen dafür schaffen. Wir wollen dem Eingewöhnungskind signalisieren, dass nicht der Verlust seiner primären Bezugsperson im Vordergrund steht, sondern der **Gewinn eines neuen sozialen Lebensfeldes** und neuen Bezugspersonen, die es schätzen und auf es achten. Wir gehen – das liegt unserer gesamten pädagogischen Konzeption zugrunde - davon aus, dass Kinder die Akteure ihrer Entwicklung sind und sein sollten. Was liegt daher näher, als die Art und das Tempo der Eingewöhnung durch das Kind bestimmen zu lassen, die „Stimme der Kinder zu hören, ihre Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und ihnen Raum im pädagogischen Alltag zu geben“⁸⁰?

„Das Partizipatorische Eingewöhnungsmodell ist ein bindungsorientiertes Eingewöhnungsmodell und ermöglicht Kindern und deren Eltern bereits während der Eingewöhnung in (...) der KiTa Akteurschaft und Partizipation zu erleben und somit aktiv an der Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses mitzuwirken.“⁸¹

Dafür brauchen wir die **aktive Teilhabe** von Eltern und Kindern, die alle ihre Rolle haben: Die Eltern begleiten ihr Kind, entdecken gemeinsam unseren Kindergarten, vermitteln Sicherheit und zeigen, dass man sich hier wohlfühlen kann. Das Kind darf sich frei umschaun, an den neuen Ort und die neue Situation gewöhnen und in seinem eigenen Tempo erste Kontakte knüpfen. Die Fachkräfte beobachten genau das Verhalten des Kindes und reagieren darauf, indem sie Wohlfühlsituationen schaffen, Neugier wecken und Bindungen knüpfen. Wenn eine solche Bindung entstanden ist, wenn

⁷⁸ M. Alemzadeh: Partizipatorisches Eingewöhnungsmodell. 2021, S.1

⁷⁹ S. Hamacher: Der Wirkungszusammenhang des Dreiecks Krippenkind – Eltern – Erzieherin. Bildungsprozesse von Krippenkindern in Beteiligung und in komplementären Konstruktionen. https://kups.ub.uni-koeln.de/5573/1/Online_Diss30-04-2014.pdf, 2014, S.12

⁸⁰ M. Alemzadeh: Kinder als Akteure. Partizipation in der Eingewöhnung. In: H. Wadepohl, D. Weltzien, I. Nentwig-Gesemann und M. Alemzadeh (Hg.): Forschung in der Frühpädagogik XIII: Pädagogischen Alltag gestalten und erleben. 2020, S.26

⁸¹ M. Alemzadeh: Wahrnehmendes Beobachten: Partizipatorische Didaktik in Krippe und Kindertagespflege. 2021, S.33 f

beim Kind Neugier und Offenheit überwiegen, wenn es keine Angst und Stresssymptome zeigt – dann ist der Moment für einen Trennungsversuch gekommen.

Die Kenntnis des Eingewöhnungsmodells und Mitarbeit der Eltern ist in der Phase der Eingewöhnung von besonders hoher Bedeutung. Bereits Monate zuvor bieten wir daher einen Elternabend an, in dessen Vorfeld eine Broschüre zur Eingewöhnung zur Verfügung gestellt wird. Auf dem Elternabend können dann ganz konkret das Modell und die Phasen der Eingewöhnung besprochen und allen Fragen und Sorgen Platz eingeräumt werden.

Während der Eingewöhnung selbst wird mit den Eltern in jeder der einzelnen Phasen (siehe unten) das Gespräch gesucht, sich zwischendurch abgestimmt, aber auch in Ruhe zusammengesetzt. Uns interessiert, wie sie ihr Kind wahrnehmen, was es möglicherweise verunsichert oder besonders anzieht. Erst, wenn wir die Wahrnehmung der Eltern und ihre Empfehlungen miteinbezogen haben, können wir uns zusammen mit den eigenen Eindrücken und den Signalen des Kindes ein Bild davon machen, wie und in welchem Tempo die weitere Eingewöhnung laufen soll.

Bei den Kindern ist es, nachdem wir einmal von festgelegten Strukturen und Rahmen abgerückt sind, deutlich individueller möglich, ihre Signale zu erkennen und zu deuten. Da die meisten Kinder bei uns mit zwei Jahren eingewöhnt werden, ist die verbale Kommunikation noch begrenzt, es geht also eher um das aus der Reggio-Pädagogik bekannte „multiple listening“⁸², also das Zuhören auf verschiedenen Ebenen. Anknüpfend daran bezieht das wissenschaftlich festgelegte Instrument des „Wahrnehmenden Beobachtens“ nicht nur die verbalen Äußerungen der Kinder mit ein, sondern auch ihre Emotionen, die individuellen Tätigkeiten in ihrem jeweiligen Kontext sowie die sozialen Beziehungen, in die die Tätigkeiten eingebettet sind. Je genauer wir beobachten, desto leichter fällt es uns, die Signale der Kinder zu deuten – wir werden langsam zu Profis für das Kind – und uns danach zu richten, um dem Kind eine glückliche, anregende Zeit zu ermöglichen.

„Wie glücklich ich bin, dass ich jemanden habe, der es so schwer macht, Tschüss zu sagen.“⁸³

Wir nehmen uns für unsere Eingewöhnungskinder besonders Zeit, werden sie (und die Eltern) beim Tschüss-sagen begleiten. Die Kinder dürfen in einem geschützten, liebevollen Rahmen traurig sein und getröstet werden. Die Eltern erlauben ihnen damit zu lernen, dass Abschiede machbar sind, dass wir die Traurigkeit fühlen und dann die Neugier, den Spaß, das Kuschneln dagegensetzen werden. Wir sind da, wir sind dabei, wir passen gut auf. Sollte sich ein Kind nicht durch die Zuwendung seiner neuen Bezugspersonen beruhigen lassen, ist dies ein Zeichen dafür, dass die Phasen der Eingewöhnung nicht erfolgreich abgeschlossen werden konnten. In diesem Fall kann es notwendig sein, einen Schritt zurück zu gehen – kein Problem!

In der partizipatorischen Eingewöhnung ist nicht nur die sensible, individuelle Beobachtung des Kindes und Maßgeblichkeit seiner Signale, sondern auch die Kommunikation mit den Eltern von besonderer Bedeutung. Eine erfolgreiche Eingewöhnung richtet sich nach der Fähigkeit der Erzieher:innen, die Eltern einzubeziehen, ihre Sorgen ernst zu nehmen und fachlich zu reflektieren. Zudem muss eine **Atmosphäre** geschaffen werden, die Eltern dazu einlädt, sich wohl zu fühlen und mitzuteilen, denn das Kind wird sich in der Regel an den Reaktionen der Eltern auf die neue

⁸² Vgl.: C. Rinaldi: The pedagogy of listening. 2006

⁸³ A. Milne: Pu der Bär – Gesamtausgabe, 2009 (19. Auflage), S.5

Umgebung orientieren: Sind meine Eltern entspannt? Lachen und quatschen sie oder benehmen sie sich ungewohnt und unauthentisch? Dies ist der Hauptgrund, weshalb wir Eltern in der Eingewöhnung dazu auffordern, gemeinsam mit dem Kind den Kindergarten zu entdecken, statt sich künstlich herauszuhalten oder zurückzuziehen. Letzteres führt erfahrungsgemäß eher zur Verwirrung bei den Kindern. Gemeinsame Neugier und Offenheit gegenüber der neuen Umgebung dagegen legen die Grundsteine einer gelungenen Eingewöhnung.

Auch Kinder haben Stress!

Jede neue Herausforderung, jede Transition löst auch bei Kindern körperliche Reaktionen aus. Selbst, wenn dies Stresssituationen sind, ist das erstmal nicht schlimm: Sowohl körperlich als auch emotional gehört Stress zum Leben und wir können Kinder darin unterstützen, produktiv damit umzugehen (das nennt man Eustress). Wenn die Stresssituation aber längerfristig oder dauerhaft ist, wenn aus der Herausforderung eine Überforderung (sog. Distress) wird, werden auch dauerhaft Stresshormone (z.B. Noradrenalin und Cortisol)⁸⁴ ausgeschüttet. Diese andauernde Fluchtreaktion des Körpers führt zu einem anschließenden Erschöpfungszustand, der nicht nur konkrete Auswirkungen auf den kindlichen Organismus haben kann, sondern auch zu einer allgemeinen Vulnerabilität, also höheren „Verwundbarkeit“⁸⁵ führt: Oft oder dauerhaft gestresste Kinder sind deutlich häufiger krank und in ihrer Entwicklung gehemmt. Wenn Kinder wiederholt über Bauch- oder Kopfschmerzen klagen, wenn sie antriebslos werden oder Schlafprobleme bekommen, sollte dies nie als „Simulation“ oder bockigen Versuch, ihren Willen durchzusetzen abgetan, sondern immer ernstgenommen werden. Das Ziel unseres Eingewöhnungsmodells ist, die Stressfaktoren zu minimieren und geeignete Coping-Strategien zu finden.

Die Schwierigkeit einer Umsetzung der partizipatorischen Eingewöhnung liegt auf der Seite der Eltern meist darin, dass sie zeitlich nicht genau definiert werden kann. In der Regel lösen sich Kinder schrittweise innerhalb von drei Wochen. Es gibt aber auch Kinder, die länger brauchen – und hier brauchen alle Beteiligten Geduld, um dem Kind Sicherheit und Vertrauen zu geben. Uns sind die Zwänge und Verpflichtungen der Eltern, die in den meisten Fällen gerade im Wiedereinstieg in den Beruf oder eben weiterhin berufstätig sind, dabei durchaus bewusst. Auf den Stress, der durch eine individuelle (und individuell lange) Eingewöhnung und eventuelle Krankheiten des Kindes entsteht, muss sensibel und bedürfnisorientiert eingegangen werden. Jedoch muss den Eltern bereits vorab in aller Dringlichkeit erklärt werden, dass das Konzept nur umgesetzt werden kann, wenn das entsprechende Zeitbudget vorhanden ist.

4.1 Das Phasenmodell der partizipatorischen Eingewöhnung

Die Partizipatorische Eingewöhnung läuft in Phasen ab, die nicht mit einem vorgegebenen Rahmen zu verwechseln sind: Es geht uns darum, anhand der kindlichen Signale abzuschätzen, inwiefern die einzelnen Schritte der Eingewöhnung „erledigt“ werden konnten und dabei die Eltern zu Rate zu

⁸⁴ Vgl.: Techniker Krankenkasse (2021). *Entspann dich, Deutschland! – TK-Stressstudie 2021*. Hamburg Techniker Krankenkasse.

⁸⁵ Vgl.: Kaluza, G. (2018). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin: Springer.

ziehen, bevor dem Kind die nächste Herausforderung zugemutet wird. Jede Phase endet mit einem Elterngespräch sowie einer Kurzdokumentation.

Erste Phase: [Information und Vorbereitung](#)

Zeitlich schon weit vor Beginn der Eingewöhnung ist es notwendig, Eltern die entsprechenden Informationen mitzuteilen und sie in die Planung miteinzubeziehen. Zum einen haben sie so die Möglichkeit, einen Zeitrahmen zu organisieren, zum anderen kann von vornherein individuell auf die Bedürfnisse jeder Familie eingegangen werden. Wir stellen allen Eltern beim Unterschreiben des Betreuungsvertrags, also bereits ca. sechs Monate vor Aufnahme des Kindes, die Elternmappe und das vorliegende Konzept zur Verfügung. Kurz vor dem ersten Elternabend im späten Frühling des Aufnahmejahres lassen wir den Eltern die Broschüre zur Eingewöhnung mit ausführlichen Informationen und einem kurzen Fragebogen zu ihren Wünschen und Sorgen zukommen. Beim anschließenden Elternabend stellen wir unser Eingewöhnungsmodell vor und besprechen die individuelle Planung. Den meisten Sorgen kann somit vorab Platz eingeräumt werden, die Fachkräfte können die Eingewöhnung entsprechend planen, sind schon etwas auf die Vorlieben und Eigenheiten der einzugewöhnenden Kinder vorbereitet und die Eltern fühlen sich im besten Fall gut aufgehoben.

Zweite Phase: [Das Ankommen](#)

In der ersten Zeit der Eingewöhnung werden die Kinder von einer familiären Bezugsperson begleitet. Diese sollte sich gegenüber dem Kind so verhalten, wie sie es aus familiärem Kontext gewohnt ist. Je interessierter und offener, je involvierter diese Bezugsperson ist, desto mehr gelingt es, die Eindrücke und Emotionen des Kindes zu teilen und eine emotionale Nähe zu wahren. Das Kind soll die Botschaft spüren: Es ist gut, hier zu sein! Wenn Eltern und Fachkräfte den Eindruck haben, dass das Kind sich weitgehend entspannt und authentisch verhält, ist diese Phase beendet.

Dritte Phase: [Kontaktaufnahme](#)

Zu diesem Zeitpunkt sollte es den Fachkräften gelungen sein, besondere Vorlieben des Kindes in Bezug auf Orte, Spiele oder andere Kinder identifiziert zu haben. Mit diesem Wissen können sie auf das Kind zugehen und passgenaue Spielangebote machen. Das Kind erlebt: Diese Menschen erkennen, was ich mag und wollen es mir bieten. Es fühlt sich sicher und gut aufgehoben. Ein wichtiger Aspekt der Signalgebung durch das Kind ist hierbei, dass Blickkontakt zu den Fachkräften gehalten und nicht permanent die Rückversicherung der Bezugsperson benötigt wird.

Vierte Phase: [Aufbau einer Beziehung](#)

In der vierten Phase beginnen die Fachkräfte behutsam damit, ihre Beziehungen zum Kind zu intensivieren. Dabei geht es in erster Linie um versorgerische Tätigkeiten, die Spielangebote ergänzen: Die Erzieher:innen bieten dem Kind Essen an, begleiten das Wickeln oder übernehmen schon selbst die Körperpflege und bemühen sich, dem Kind deutlich zu machen: Wir wissen, was du magst – und wir können dir geben, was du brauchst. In dieser Phase wird es meist möglich, ohne die Bezugsperson einen anderen Spielort aufzusuchen und die Bezugsperson in ihrer Aufgabe des gemeinsamen Entdeckens abzulösen. Wenn das Kind sich in seiner emotionalen und physischen Versorgung auch an die Fachkräfte wendet, ist dies ein Zeichen für eine stabiler werdende Bindung. Gelingt dieser Schritt noch nicht, muss sensibel und individuell im Gespräch mit den Eltern ermittelt werden, wo das Problem liegt.

Fünfte Phase: [Wohlfühlen](#)

In der fünften Phase sollte die anfängliche leichte Überforderung einer als positiv begriffenen Herausforderung gewichen sein. Die Aufgabe der Fachkräfte ist es weiterhin, dem Kind passgenaue Angebote für Spiele und andere Aktivitäten zu machen, es in der Kontaktaufnahme zu anderen zu unterstützen und es neugierig zu machen für den Alltag des Kindergartens. Wenn das Kind morgens positiv gestimmt im Kindergarten ankommt, Kontakt zu den Fachkräften aufnimmt und sich responsiv verhält, sich an Pflegesituationen beteiligt und insgesamt eher entspannt und freudig wirkt, ist dies ein deutliches Zeichen dafür, dass es die Bindungsangebote angenommen hat. Ist ein Kind in dieser Zeit noch sehr an die Bezugsperson gebunden, vermeidet Kontaktaufnahmen zu anderen und kommuniziert wenig, muss eventuell ein Schritt zurück gemacht werden, um den Bezug zur neuen Umgebung und den Fachkräften zu stärken.

Sechste Phase: [Abschied](#)

Wenn es eine beginnende, aber tragfähige Beziehung zwischen Erzieher:innen und Kind gibt und sich das Kind grundsätzlich im Kindergarten wohl fühlt, ist es bereit, diesen Alltag auch ohne die Eltern zu erleben. Während es in den vorangegangenen Phasen aber eher um signalisierte Bereitschaft aller Parteien ging, ist es nun wichtig, ein intensives Gespräch mit den Eltern zu führen, in dem diese ihre eindeutige Zustimmung geben: Kinder spüren sonst die Verunsicherung der Eltern und beginnen, an der eigenen Wahrnehmung zu zweifeln. Über den Zeitpunkt der ersten Trennung entscheiden somit alle Beteiligten noch deutlich als zuvor mit. Die Eltern müssen im Abschied nehmen unterstützt und in ihrer Sorge aufgefangen werden, um diesen Schritt positiv erleben zu können. Authentizität ist auch hier wie in allen Belangen wichtig.

Abschiede sind (fast) immer schwer. Wir haben uns aus pädagogischen Gründen für das Modell der partizipatorischen Eingewöhnung beschrieben, weil es unserer Erfahrung nach die beste Möglichkeit ist, Kinder sanft, fair und individuell einzugewöhnen. Und trotzdem: Irgendwann müssen die Eltern sich verabschieden, irgendwann sind eure Kinder bereit – weinen dürfen sie trotzdem. Es ist ein Abschied. Es ist okay zu sagen: Ich sehe, dass du traurig bist und für mich ist es auch komisch. Aber ich weiß, dass es dir hier gut geht und dass wir das schaffen. Unsere Aufgabe ist es dann, dem Kind zu vermitteln: Du darfst traurig sein, wir sind bei dir, begleiten und trösten. Und dann kuscheln wir uns ein oder stürzen uns ins Abenteuer, ganz wie du magst.

Der genauen Beobachtung des Kindes kommt in der Abschiedsphase eine besondere Bedeutung zu. Insbesondere bei den abschiedskompetenten, eher unabhängig wirkenden Kinder ist es wichtig, genau hinzuschauen: Bewältigt das Kind seine Traurigkeit oder verdrängt es sie? Hat es Stress? Sucht es die Nähe zu anderen oder vermeidet es den Kontakt? Zeigt ein Kind vermeidendes Verhalten, streift es scheinbar ziellos umher und kann sich auf Kommunikation und Aktivitäten nicht einlassen, leidet es still und/oder kann es keinen emotionalen Halt finden, ist dies ein klares Signal, dass das Kind nicht bereit für den Abschied war. In diesem Fall muss einen Schritt zurückgegangen werden. In jedem Fall gehen wir in diese Zeit aktiv auf das Kind zu, benennen die Emotionen, bieten unsere Nähe und eine Auswahl an individuellen Coping-Strategien an.

Siebte Phase: [Alltag](#)

Hat das Kind den Abschied von den familiären Bezugspersonen gut bewältigt, erleben die Beziehungen zu den Erzieher:innen damit eine erhebliche Aufwertung: Wir werden zumindest zu einem akzeptablen Ersatz für die Eltern beim Wickeln, Trösten, Spielen, Vermitteln usw. Jetzt können die Zeiten langsam ausgeweitet werden. Bei emotionalen Einbrüchen, Stressverhalten und Unwillen des Kindes beim morgendlichen Ablösen müssen individuelle Lösungen gefunden werden bis das Kind sich eingefunden hat. So kann die Bezugsperson morgens bleiben, bis das Kind sich abgelöst hat, es können kleine Rituale des Abschieds entwickelt oder „Anker“ (Kuscheltiere, Spiele, Bücher...) von

zu Hause mitgebracht werden. Wir können schon beim Abholen am Vortag gemeinsam überlegen: Was möchtest du dir für morgen vornehmen? Worauf freust du dich? Was machen wir als erstes?

Wenn das Kind die morgendliche Trennung gut bewältigt, die Tagesstrukturen (Frühstück, Anziehen, Freispiel, Abholen) überblickt, wenn sich Eltern und Erzieher:innen im Kontakt miteinander über diese Entwicklung und emotionale Strategien des Kindes verständigt haben – dann ist das Kind im KiTa-Alltag angekommen. Das Angebot der engen Kommunikation, der Offenheit für Kritik, Wünsche und Sorgen der Eltern sowie individuelle Strategien bleiben für die ganze folgende Kindergartenzeit bestehen.

5. Alltag

Wie in jedem Kindergarten ist der Alltag das, was uns ausmacht. Der Alltag ist unsere Messlatte, die uns zeigt, wie tauglich das Konzept ist, was draußen überhaupt funktioniert und ob wir uns nicht viel zu viel vornehmen. Wir sind stolz auf unsere zauberhaften Feste, aber denselben Zauber in den Alltag zu bringen ist die hohe Kunst. Besonders, wenn es die dritte Woche in Folge regnet und richtig kalt ist, wenn keine Wechselwäsche mehr da ist oder wir wegen Sturmwarnungen mit unseren Draußenkindern im engen Bauwagen bleiben müssen. Aber, wie Henri sagte: „Ihr macht euch zu viele Gedanken!“ . Denn die Pixies gibt es jetzt seit 2017, wir verändern und verbessern uns ständig und haben festgestellt: Bei den meisten Punkten, bei denen man uns gesagt hat, das würde eh mit Kindern draußen nicht funktionieren, hatten wohl einfach noch nicht genug Leute den Mut, es auszuprobieren. Denn es klappt sehr gut!

5.1 ein Tag bei den Pixies

Du bist eingeladen, einen Tag bei uns zu verbringen. Komm mit zu den Pixies! Willkommen, willkommen!

Um **7:00 Uhr** geht es los. Zumindest die Erzieher:innen sind dann da und die Kinder trudeln nach und nach ein. Es ist immer schön, den kleinen Weg durch den Wald zu gehen und auf das Gelände zu kommen...im Herbst und Winter leuchten kleine Laternen vor den Bauwagen, vielleicht flackert draußen schon das Lagerfeuer oder, wenn es sehr kalt ist, drinnen der Kamin. Im Sommer ist es schon hell, der Platz wirkt fröhlich und warm. Du wirst von Kindern begrüßt und kannst erstmal ankommen. Vielleicht setzt du dich unter das Zeltdach und guckst dir unser kleines Jahreszeitenhäuschen an? Kinder und Erzieher:innen bauen immer neue kleine Landschaften darin auf. Vielleicht schaust du dir aber auch erst die vielen Schautafeln an, in denen Bilder, Basteleien, Dokumentationen von aktuellen Projekten, Fotos vom letzten Fest und gestrigen Matsch-Tag hängen. Du kannst auch in die Bauwagen gehen: Ein, zwei Kinder findest du dort bestimmt, die sich noch eingekuschelt haben und Bilderbücher angucken oder mit Puppen, Autos oder den Dinos spielen. Vielleicht siehst du auch die Konstrukteur:innen von gestern, die ein riesiges Hochhaus aus Bausteinen errichtet haben? Aber dann lass uns wieder rausgehen, denn da gibt es ja Frühstück!

Das **Frühstück** wird immer, wenn es nicht zu kalt für kleine Finger ist, draußen aufgebaut. Weil alle Kinder zu unterschiedlichen Zeiten zwischen 7:00 und 9:00 Uhr kommen, gibt es diese erste Mahlzeit in Buffetform: Die Kinder dürfen sich selbst an verschiedenen Sorten Müsli, frischem Brot oder Knäckebrot bedienen. Dazu gibt es Käse, Frischkäse, Gemüseaufstrich, selbstgemachte oder gekaufte Marmelade, manchmal auch Honig oder vegetarischen Aufschnitt. Oder magst du von der geschnittenen Banane, Äpfeln, aber auch Gurken und Tomaten nehmen? Immer steht Wasser, Kuh- und Hafermilch zur Verfügung, je nach Jahreszeit auch mal eine kalte Fruchtbowle oder ein warmer Tee. Allein sitzt man hier nie am Tisch: Meist finden sich Grüppchen von Kindern, die gemeinsam frühstücken oder wir setzen uns dazu. Manchmal stören wir Großen aber auch, denn die Kinder kümmern sich gern um sich selbst und umeinander, fragen nach dem Gurkenteller, reichen die Milch weiter und helfen den Kleinen beim Eingießen, quatschen, lachen und planen gemeinsame Spiele. Wir nutzen die Zeit und besprechen im Team die wichtigsten Fragen und den Tagesablauf, verteilen die Aufgaben und legen los.

Nach dem Frühstück wird gespielt und jetzt gibt es was zu sehen! Wir räumen viel Zeit für das **Freispiel** ein. Es gibt aber auch immer was zu tun und die Kinder schließen sich uns gern an, wenn wir nach vorn zum Briefkasten laufen, Holz holen und einsortieren, Spielzeug aus dem Wald einsammeln oder die Kinder durchzählen. Die früh eingetroffenen Kinder machen manchmal auch schon wieder eine Pause, lassen sich auf den großen Kissen vorlesen oder setzen sich an den

Basteltisch. Aber Moment, erst holen sie sich die im Herbst gesammelten Tannenzapfen und bunte Wolle aus dem Atelier, denn daraus kann man ja was für Mama machen. Oder Fallen bauen. Oder das Weidenwigwam aufhübschen. Jetzt sind auch die letzten Kinder gebracht worden, ein Kind hatte ein bisschen Kummer beim Abschied und kuschelt noch auf dem Schoß einer Erzieherin. Ein anderes hat schon tausend Ideen für den Tag. Und eine Mutter bleibt auch noch länger, sie wollte uns noch erzählen, dass ihr Sohn sich gestern über einen Streit geärgert hat...das muss geklärt werden und dafür nehmen wir uns Zeit. Guck doch in der Zwischenzeit mal nach den Anderen!

Unsere Kleinsten spielen gerade im Sandkasten, graben Löcher und schleppen Eimerweise Wasser von der Pumpe her. „Ihr könnt doch das Rohr nehmen!“ schlägt ein Vorschulkind vor – und jetzt geht es ganz schnell mit dem Wasser. Ein Kind spielt ganz versunken mit dem Prisma im Guck-mal-Busch. Ein anderes Kindergrüppchen ist mit dem Forscherrucksack unterwegs, denn gestern war da ein weiblicher Hirschkäfer hinten am hohlen Baumstamm. Wenn ihn der Specht nicht erwischt hat, wollen sie ihn mal unter der Lupe betrachten. Wir holen schon mal das Bestimmungsbuch heraus. Andere Kinder rasen auf den Bobbycars den Hügel runter, das sieht echt gefährlich aus! Zum Glück ist der Boden sandig und bei der Stuntshow gibt's keine Verletzten. „Ihr sollt das aber fotografieren und dann machen wir eine Ausstellung!“ schlägt einer der Rennfahrer vor. Dafür müssen wir später zusammen an den Computer, dann können wir ein Interview mit den Stuntmen and – women verschriftlichen.

Ist es Montag? Dann beginnt jetzt ungefähr die [Montagsinsel](#). Immer abwechselnd werden dazu Kindergruppen von einer Erzieherin eingeladen, auf die Waldlichtung oder ins Atelier zu kommen: Hier wird es ruhig. Teezeremonien, Entspannungsgeschichten, Massagen, Rhythmikangebote und Klangspiele, Yoga und, und, und. Komm gern dazu, aber psst!

Vielleicht bist du auch am Dienstag gekommen, dann ist immer unsere [Kinderkonferenz](#), das wird spannend! Ein paar Kinder trommeln auf einem Fass und rufen damit alle in den Feuerkreis. Dort sammeln wir erstmal die Themen. Ein mehrfach repariertes Bobbycar ist kaputtgegangen und, wie die Kinder fachmännisch feststellen: Da ist nichts mehr zu machen. Also möchten sie gern ein neues kaufen. Die meisten Erzieher:innen sind aber dagegen: „Wir haben drei, das muss doch reichen!“. „Nö“, finden die Kinder, „da haben wir uns schon die letzten Tage immer gestritten.“. „Aber dann müsst ihr vielleicht öfter abwechseln?“ fragen wir. „Okaaaaay“ gibt einer nach, aber ein Vorschulkind verteidigt seine Position: „Machen wir doch schon! Aber wir spielen doch IMMER zu viert und das ist dann doof, wenn einer nicht mitmachen kann.“ Nachdem wir die Argumente ausgetauscht haben, fällt einem der Jüngeren ein: „Ich kann ja eins von zuhause mitbringen! Das brauchen wir da eh nicht mehr!“. Ist das ein guter Kompromiss? Wir stimmen ab: Jede:r legt sein/ihr Holzklötzchen auf den Ja- oder Nein-Stapel. Am Ende steht da ein Riesenturm bei „Ja“ und die Sache ist entschieden. „Bist du jetzt traurig?“ fragt ein Kind neugierig. „Nein. Ich hätte lieber nicht noch ein Bobbycar, aber ihr habt das echt gut begründet und die meisten von euch wollen eins.“. Jetzt melden sich noch ein paar Kinder, die gern Rezepte für die Woche raussuchen wollen. Sie setzen sich im Anschluss mit Kochbüchern zusammen. Außerdem bitten wir alle, sich schon mal Gedanken über das nächste Forschungsthema zu machen: Ich fände „Märchen“ ja toll. Aber überlegt mal!

Donnerstags ist die [Vorschulstunde](#). Unsere Großen warten schon immer ganz gespannt, denn das ist unsere besondere Zeit nur für sie. Du darfst aber trotzdem gucken. Wir treffen uns unter dem Zeltdach: Weißt noch jemand, was unser aktuelles Projekt ist? „Klar, Wege finden!“. Wir besprechen, wo die Kinder wohnen. Wie sieht das Haus aus? Wie heißt die Straße? Stellt euch mal vor, ihr startet in einer Rakete von eurer Haustür aus: Erst seht ihr euer Haus von oben, dann euer Viertel, dann ganz Marl...das Ruhrgebiet...Deutschland...Europa...die Erde. Während der/die aktuelle „Vorschullehrer:in“ entsprechende Grafiken ausdruckt, kleben die Kinder sie ein und malen ihr Haus

dazu. „Es ist doch wichtig, dass wir wissen, wo wir wohnen. Wir besprechen auch, was wir machen, wenn wir verloren gehen!“ erklärt eins der Kinder. „Ja, und die Erzieherin ist die beste aus dem ganzen Team dafür!“ findet ein anderes: „Die hat nämlich einen Hund und ist dauernd draußen unterwegs!“. Die Erzieher:innen wechseln sich mit den Vorschulprojekten nämlich ab. So darf jede:r ein ihr/ihm wichtiges Thema einbringen und noch einmal intensiv Zeit mit unseren Großen verbringen, bevor sie in die Schule gehen. Aber jetzt gehen wir schnell raus und machen ein Geländespiel: „Ihr startet am Tor. Lauft 20 Schritte in Richtung Sonne, das ist Süden. Dann guckt nach links, da seht ihr einen großen Baumstumpf. Wenn ihr da seid und draufklettert, könnt ihr mit dem Rücken zur Sonne 50 Schritte laufen, also nach Norden...da hängt ein rotes Tuch in einem Baum, guckt mal, ob ihr es findet! Aber bleibt zusammen und achtet aufeinander“ (das Ganze findet natürlich unter diskreter Aufsicht statt, keine Sorge!). Orientierung, Himmelsrichtungen, rechts, links, Schritte messen und zählen – alles dabei und Spaß haben sie auch noch bei der kleinen Naturkunde-Mathe-Übung.

Aber wie geht es im Alltag weiter, wenn gerade nichts Besonderes ist? Der späte Vormittag ist die Zeit für [Freispiel](#), aber auch für [Projektarbeit](#), [Ausflüge](#), [gemeinsames Basteln und Werken](#). Hier gibt es immer was zu tun – aber wer möchte, darf eben auch einfach durch den Wald toben. Es ist uns wichtig, Impulse zu geben, wenn es nötig wird, Kinder auch mal zu locken, aber keine ständigen Angebote zu machen. Lieber helfen wir, wenn sie dies bei der Umsetzung ihres Spiels und ihrer Ideen benötigen, vermitteln und schlichten, indem wir alle mit einbeziehen. Wir lassen die Kinder in Ruhe, beobachten genau, unterstützen, wenn es nötig wird und begeben uns auf Augenhöhe. Aber Langeweile darf auch mal sein! Gerade hat sich eine Erzieherin auf die Lichtung zu den dort träumenden Kindern gelegt und sie lauschen gemeinsam den Wald-Geräuschen. Ein Erzieher hat sich sein Fahrrad geschnappt und wechselt den Schlauch – das lockt ein paar Kinder an, die helfen wollen und auf die Idee kommen, aus den alten Schlauchteilen und einem Trichter eine Wasserbahn am Zaun zu bauen. Eine andere Erzieherin ist beim Wickeln im Bauwagen – immer ein guter Moment, um noch mehr Bindung in 1:1 Situationen aufzubauen und mit ganz viel Zeit das Kind beim Aus- und Anziehen zu begleiten. Ein Kind, das noch nicht viel Deutsch spricht, dafür aber zwei andere Sprachen, guckt sich gemeinsam mit einer Erzieherin und anderen Kindern ein Bildwörterbuch an und lacht sich kaputt bei unseren Versuchen, Arabisch zu sprechen. Und wer baut die Schmetterlingstränke weiter? Willst du?

Um 11:30 Uhr ist [Essenszeit](#). Ein Kind läutet die Glocke, wir räumen schnell ein bisschen auf („Ich schaff schon sieben Sachen, obwohl ich erst fünf Jahre alt bin!“) und waschen uns die Hände. Die Vorschulkinder haben den Tisch gedeckt und alle suchen sich ihre Plätze neben ihren Freund:innen und Lieblingserzieher:innen, irgendwie geht es immer auf. Nur am „Vorschultisch“ sitzen unsere Großen ganz allein, denn sie sind schon für alles verantwortlich, vom Decken bis zum Abräumen und Abwischen. Um nach dem wilden Draußen-Vormittag runterzukommen, machen wir eine kleine Entspannungsübung und dann – guten Appetit, haut rein! – wird gegessen. Erst eine Rohkostrunde (guck mal, die Tomaten haben wir geerntet, die schmecken ganz süß!) und dann das warme Essen. Die Kinder nehmen sich (teils noch mit Unterstützung) selbst ihre Portionen, schätzen ihren Appetit ein und probieren, worauf sie Lust haben. Bloß kein Stress beim Essen, wir wollen schließlich genießen! Glücklicherweise ist das in der Gruppe oft leichter als Zuhause und die allermeisten probieren bereitwillig auch neue Rezepte und Lebensmittel. Das Essen ist immer ein toller Zeitpunkt für gemeinsames Quatschen und Erzählen, es wird immer viel gelacht.

Nachdem alle ihren Teller in unsere Spülkiste abgeräumt haben, starten die ersten schon wieder in den Wald. Aber einige sind ganz schläfrig geworden...wer will, hat jetzt [Pausenzeit](#). Während sich ein kleines Kind mit einer Erzieherin auf ein gemütliches, großes Kissen kuschelt, im Halbschatten

döst oder sogar fest einschläft, gibt es für alle, die Lust haben, ein kleines Puppentheater mit den Figuren aus dem „Grüffelo“. Als wir am Ende das Grüffelo-Lied auf dem Akkordeon spielen und singen, sind alle schon wieder fit und tanzen.

Ab 12:30 Uhr bis zum Ende der Öffnungszeit um 14.30 Uhr werden jetzt die Kinder verteilt abgeholt. In der Zwischenzeit ergeben sich neue Spielkonstellationen oder auch manchmal 1:1-Situationen mit Erzieher:innen, in denen noch einmal speziell auf Förderbedarf eingegangen werden oder man sich einfach mal individuell dem Kind widmen kann. Zeit für Spiele und Bücher, den Arztkoffer und für den Ausflug der Dinos in den Sandkasten. Vier Kinder sitzen am Basteltisch und malen oder basteln, was ihnen in den Sinn kommt, während ein Erzieher vorliest. Wenn die letzten Kinder abgeholt werden, wirst du sehen: Der Platz ist auf den ersten Blick etwas chaotisch! Aber weil du den Tag über dabei warst, weißt du: Das ist die Baustelle von den beiden Architekt:innen, das muss morgen weitergehen. Und die super eingeschlammten Bobbycars sollten eigentlich in die Waschanlage, da freuen sich die Kinder drauf, die es heute nicht mehr geschafft haben. Außerdem hatte ein kleines Kind ein komplett nasses Oberteil, aber es hatte so einen Spaß beim Spiel an der Wasserpumpe, dass wir es nicht zum Umziehen gedrängt haben. Der abholende Vater nimmt es gelassen: „Besser, es hatte Spaß und ist nass, als trocken und langweilig!“ Und wir sagen: „Ganz unsere Meinung. Guck doch bitte noch in den Sack mit der Wechselwäsche, ob alles da ist...und achte auf den Aushang zum Elternabend. Ach ja, und frag dein Kind doch mal nach der Hummel. Ich will nicht zu viel verraten, aber frag mal nach...!“. Da haben die beiden direkt ein Gesprächsthema auf dem Heimweg. Sonst ist es nämlich so: Egal, wie spannend, abenteuerlich, kuschelig und gemütlich der Tag war, egal ob die Kinder im Matsch gerutscht sind oder selbst ein Feuer anzünden durften – Der traditionelle Dialog, falls du das noch nicht weißt, geht so:

„Wie war`s?“

„Gut.“

„Was gab`s zu Essen?“

„Nudeln.“

Immer. Alle Eltern, alle Kinder. Das ist ein Ritual.

Dann ist auch schon das Ende der Woche. Freitag ist unser „Blitz-Tag“, denn um 12:00 Uhr kommen die Eltern schon zum Abholen. Freitags kochen wir aber auch gemeinsam, über dem Feuer oder auf der kleinen Elektroplatte. Die Kinder haben viel Spaß beim Schnibbeln, Mengen abmessen und dabei, den Schritt-für-Schritt-Anleitungen des Kochbuchs zu folgen. Nach dem Essen treffen wir uns im Feuerkreis und rufen ganz laut die Eltern, die schon auf dem Parkplatz warten. Wenn sie da sind, erzählen wir kurz von unserer Woche im Kindergarten: Was ist so passiert? Standen wichtige Sachen an? Gab es wirklich an jedem Tag nur Nudeln? Und gibt es für nächste Woche etwas zu beachten? Nach einem gemeinsamen Lied oder Spruch ist dann Schluss, Hoch die Hände, Wochenende. Schön, dass du da warst!

5.2 ein Jahr bei den Pixies

Der Jahresablauf in unserem Kindergarten ist nicht nur eine Abfolge relativ austauschbarer Monate mit abwechselnden Ostereier-, Muttertags- und Schneemannbasteleien. Wenn sich der Alltag draußen abspielt, werden das Wetter, der Wechsel der Jahreszeiten und alle damit einhergehenden Veränderungen besonders intensiv erlebt. Es ist gleichzeitig etwas Wiederkehrendes und Besonderes, denn nicht jeder Winter ist knackig kalt, nicht jeder Sommer voller Sonnenschein und nicht in jedem Herbst sind die Blätter richtig bunt. Manchmal wechseln sie von grün zu braun und fallen einfach ab.

Unser Jahr startet im August mit der Öffnung nach den dreiwöchigen Sommerferien. Dann kommen die neuen Kinder, die **Eingewöhnung** läuft und alle Rollen wechseln: Die Mittleren sind Vorschulkinder geworden, die Kleinen sind jetzt größer und dürfen mit auf die neuen Kleinen achten, alles verändert sich. Eine gute Gelegenheit, um nahe zusammenzurücken. Wir feiern mit den Kindern **Erntewochen!** Wir ernten die letzten Gurken, den ersten Kürbis und Lauch bei uns auf dem Platz und säen noch ein paar Radieschen und Salat nach. Wir gehen auf die Felder und stoppeln Kartoffeln (und entdecken einen Hasen!). Wir singen Herbstlieder und verarbeiten das Gemüse, kochen Suppen, Aufläufe, knabbern Maiskolben und essen Salate, besonders die Kürbissuppe lieben die Kinder sehr, weil „die ist so schön morange!“⁸⁶. Wir reden über den Anbau und die Gemüseplanung für nächstes Jahr, wir malen Bilder mit Holunderbeeren, pflücken Brombeeren und KEINE Pilze. Früh im Kindergartenjahr findet unser erster Elternabend statt, auf dem wir über die Jahresplanung informieren und die Reflexionsbögen, die alle Eltern vor den Sommerferien ausgefüllt haben, besprechen.

Im Spätherbst feiern wir **Halloween** – aber wie alle Feste feiern wir sie auf Pixies-Art. Auch hier dauern die Festlichkeiten eine Woche, um dem Eventcharakter zu entgehen und sich ein bisschen intensiver mit dem Thema auseinander zu setzen...okay, auch, um länger Spaß zu haben. Wir mixen Hexengetränke und machen Zauberschleim, wir reimen Zaubersprüche und höhlen Kürbisse aus, wir singen Lieder über Gespenster und spielen, dass wir wilde Waldwesen sind (aber lieb! Nur halt dreckig!). Wir spielen Zombieball und schminken uns mit Matsch wie die Moorhexen. Und wir machen Popcorn über dem Feuer und erzählen Geschichten aus der Zeit, wenn sich der Schleier zwischen unserer Welt und der Anderswelt öffnet und wir umgeben sind von sprechenden Eichhörnchen und feiernden Pixies (also den Waldwesen Pixies, nicht wir selbst) und wer weiß? Vielleicht holen wir ein bisschen ungruseligen Zauber rüber in die Welt der Kinder.

Im Herbst laufen auch die **Entwicklungsgespräche**, bei denen wir mit den Eltern einen gemeinsamen Termin finden, um einen Überblick über die Entwicklung des Kindes zu geben, über mögliche Sorgen, aber auch Freuden zu sprechen und Pläne zu schmieden.

Dann, wenn andere Kindergärten St. Martin feiern, feiern wir das **Lichterfest**. Das Lichterfest ist der höchste und heiligste Feiertag des Pixies-Jahres und er ist auf eine besondere Art verzaubert: Dieses Fest wird gemeinsam von Eltern und Erzieher:innen für die Kinder vorbereitet und ausnahmsweise helfen die Kinder mal nicht, sondern dürfen sich komplett überraschen lassen. Sie bekommen eine Einladung und können vielleicht anhand der Gestaltung schon das Thema raten: Tausendundeine Nacht? Mond und Sterne? Feen und Trolle? Ritter:innen und Räuber:innen?

Tausendundeine Nacht

Das Lichterfest im Jahr 2019 war eins, das es besonders geschafft hat, uns alle zu verzaubern. Lasst euch davon erzählen!

Als die Familien, die Eltern, Großeltern, Geschwister und unsere Pixies-Kinder selbst mit ihren Laternen am Tag des Festes auf den Platz kommen, ist es schon sehr dämmerig. Es ist später Nachmittag, das Lagerfeuer brennt. Wir begrüßen uns, bewundern die Laternen der Kinder und singen zusammen Lieder, während ein Vater uns auf der Gitarre begleitet. Dann ziehen die Familien singend eine Runde durch den umliegenden Wald. Als die Kinder zurückkommen, warten da Lichter auf sie: Zwei Erzieherinnen locken sie mit ihrer Vorstellung mit wirbelnden, leuchtenden Reifen in den dunklen Wald, auf die kleine Lichtung, auf der überall

⁸⁶ Nilas, 2 Jahre

verstreut Lichter, Laternen und Kerzengläser in den Bäumen hängen. Es folgt das Schattentheater: Zwischen den Bäumen ist eine kleine Leinwand aufgebaut, die von hinten beleuchtet ist und während eine Erzieherin die erzählt, schauen die Kinder wie gebannt auf die Leinwand, auf der von den versteckten Erzieherinnen geführte Schattenfiguren ihr Spiel aufnehmen. Die Kinder (und alle Zuschauer:innen) lassen sich entführen, aus dem dunklen, kalten Winterwald heraus in eine ganz andere Welt: In die Wüste mit ihren Städten, in denen es Kinderbanden in den Gassen gibt, freundliche Dschinns, die Wünsche erfüllen und auch einen bösen König, der gemeinsam besiegt wird. Als das Theater vorbei ist, leuchten auf einmal unzählige Lichter hoch oben in den Bäumen (Zauberei!) und auf hungrige Bäuche wartet das orientalische Buffet, zu dem alle Eltern etwas beigetragen haben. Der Abend wird spät, die Großen quatschen und essen die Sesamkringel, die Kinder toben im Wald, essen den Kuchen und tanzen in den Lichtpunkten.

Auf den Herbst folgt die [Adventszeit](#), die Zeit der Kerzen und Geschichten, Nüsse (je nach Alter) und Süßigkeiten, aber auch die Zeit des Regens und der Kälte, der ewig klammen Schneeanzüge und Mützen, die Zeit des Kind-in-Handschuhe-pfriemeln und des Wechselwäsche-Anziehens. Umso wichtiger, es sich gemütlich zu machen. Wir schmücken unsere Bauwagen und machen jeden Tag eine kleine Adventsrunde, in der wir uns mit allen Sinnen dieser Zeit nähern: Wir singen und lauschen, wir riechen die Duftkerze oder den Spekulatius und wir schmecken die Dominosteine und selbstgebackenen Kekse, wir fühlen die Nähe und Kuseligkeit und Wärme. Natürlich haben wir auch einen Adventskalender! Jeden Tag sind ein oder zwei Kinder dran, ihr Päckchen zu öffnen und mit den darin enthaltenen Materialien etwas Besonderes zu basteln: Eine Schneekugel, ein Walnuss-Bötchen mit Zwergenfigur, ein Nest für ein kleines Schleichtier... Oft erzählen uns Eltern, dass diese Dinge noch lange danach jedes Jahr im Weihnachtsbaum hängen. In dieser Zeit liegt auch unser zweiter [Elternabend](#), der oft besonders gemütlich ist, zu einem pädagogischen Thema, mit vielen Informationen und Austauschmöglichkeiten.

Die Adventszeit endet mit unserem [Winterfest](#) direkt vor der Schließzeit zu Weihnachten: Ein kleines, gemütliches Fest mit heißem Kakao⁸⁷ am Lagerfeuer, einem kleinen Geschenk für die Kinder und vielen Keksen.

Nach den Winterferien beginnt die lange Zeit des Schlamms. Jeden Tag nehmen Eltern die völlig verdreckten Schneeanzüge mit nach Hause (unser heißer Tipp: Nicht waschen, nur trocknen lassen, am nächsten Morgen Schlamm abklopfen, wieder anziehen) und füllen die Wechselwäsche auf. Für uns wird die Zeit manchmal lang bis zum Frühling – aber die Kinder sind da kompetenter und nehmen es so, wie es kommt. Sie entdecken Tierspuren im Schnee oder Schlamm, mischen Vogelfutter und hängen es in die Bäume, wir halten uns mit Bewegungsspielen und heißen Getränken am Feuer warm, machen Ausflüge in den umliegenden Winterwald und schnuppern mal beim Bauernhof in den Stall rein. Im späten Winter läuft die zweite Runde der [Entwicklungsgespräche](#) mit den Eltern, die uns Gelegenheit geben, genauer hinzuschauen: Was waren unsere Pläne und Absprachen beim letzten Mal? Was hat sich verändert? Was können wir fördern, was unterstützen?

⁸⁷ Mit Sahne! Und Streuseln! Es muss schließlich noch Regeln geben!

Wenn der **Frühling** kommt, feiern wir ein Fest. Endlich wird es wieder warm! Sorry, diesmal seid ihr nicht eingeladen, dieses Fest gehört uns und den Kindern. Meist machen wir eine Schnitzeljagd und Schatzsuche in den umliegenden Wäldern und suchen nach Spuren der warmen Jahreszeit. Wir beginnen, in unseren Hochbeeten auszusäen, Rankgerüste zu bauen und uns auf den Sommer vorzubereiten. Jetzt findet auch der Elternabend mit den neuen Eltern statt, deren Kinder im Sommer starten. Im späten Mai gibt es dann auch für alle einen **Elternabend**, bei dem wir uns meist draußen treffen und im Steinofen Pizza backen können, während wir euch über ein spezielles Thema oder einfach zu der Kindergruppe, unseren Aktivitäten und Projekten berichten.

Wenn es auf die Sommerferien zugeht, laufen die Planungen für das **Sommerfest** heiß, das gleichzeitig das Abschlussfest für unsere Vorschulkinder ist. Bei diesem Fest ist es uns wichtig, unsere Großen noch mal (wenn sie das wollen) in den Mittelpunkt zu stellen, von ihren Vorschulprojekten zu erzählen, was sie alles gelernt haben und können, welchen wichtigen Teil sie zu unserem Kindergarten beigetragen haben, das Dokumentationsheft und den Ordner durchzugehen, ein Abschiedsgeschenk zu überreichen und nicht allzu sentimental zu werden. Wir möchten feiern, dass sie jetzt bestens gerüstet sind, um ein neues Abenteuer zu beginnen!

Das Sommerfest im Wald der Magie

Das letzte Sommerfest haben wir mit allen Kindern gemeinsam lange vorbereitet. Es wurde geschmückt und gebastelt, Reden und Lieder eingeübt, der ganze Wald aufgeräumt und Schilder gemalt. Alle Kinder wurden noch einmal zu den Vorschulkindern interviewt (was ist der Mats für einer? Was hat die Lucia am liebsten gespielt? Was wird sie wohl mal werden?) und die Ergebnisse in den Dokumentationsheften notiert. Überraschungen gab es aber auch, denn als das Fest startet und alle Familien auf den Platz kommen, sind die Erzieher:innen verkleidet: Als Geschichtenerzähler, Waldelfen, Getränkemischerinnen und Zauberkünstler führen sie durch die Geschichte des Tages. Wir singen vom magischen Händler, dem all sein kurioser Krimskrams geklaut wurde und die Kinder ziehen los auf eine Schatzsuche im Wald. Jedes besondere Fundstück kann beim Händler eingetauscht werden gegen magische Leckereien! Die Kinder lassen sich als Waldwesen, Einhörner, Trolle (na gut, und Spiderman) schminken, wir futtern das Buffet leer, es gibt Riesenseifenblasen und Tanzaufführungen. Als es Abend wird, bleiben nur noch die Erzieher:innen und Vorschulkinder auf dem Platz: Zeit für einen besonderen, letzten Abend mit unseren Großen, Zeit, all das zu tun, was sie mit uns nochmal ausprobieren und erleben wollen, von Graffiti über Schattentheater, von Marshmallows am Lagerfeuer bis zum Kastanienorakel. Diesen Abend werden wir genießen und lange in Erinnerung behalten.

6. Organisation

Der Outdoorkindergarten Marl ist eine **Elterninitiative**. Ohne die Mitwirkung und Mitarbeit, ohne ehrenamtliche Betätigung, Unterstützung und das Einbringen von Ideen, im Kleinen wie im Großen, könnte der Laden nicht laufen. Wir sind ein **gemeinnütziger Verein unter Trägerschaft des Paritätischen**, das heißt auch, dass wir keine Gewinne erwirtschaften, sondern durch die Beiträge der Eltern ausschließlich laufende Kosten decken.

Mit dem Unterzeichnen des Betreuungsvertrags für das neu aufzunehmende Kind treten alle Eltern in den Verein „Outdoorkindergarten Marl“ ein. Die Struktur des Kindergartens bildet sich dabei aus dem Vorstand, der sich aus vier ehrenamtlich tätigen Elternteilen zusammensetzt, den Fachkräfte (oder: „das Team“) und der gesamten Elternschaft. Jedes Elternteil, dessen Kind noch aktiv im Kindergarten ist, kann sich bei den zweijährlich stattfindenden Wahlen auf einen Vorstandsposten bewerben. Die gesamte Elternschaft ist im Zuge der halbjährlichen Elternarbeitstage, den wöchentlich im Wechsel stattfindenden Wasch-, Geschirr- und Einkaufsdiensten und teilweise auch durch die Teilnahme am Festkomitee oder der Reparaturgruppe in die Mitarbeit eingebunden. Neben den durch das Jugendamt erhobenen einkommensabhängigen Beiträgen für Kindergartenplätze erhebt der Outdoorkindergarten einen **Beitrag für die Mahlzeiten** von derzeit 45€⁸⁸ (Frühstück und Mittagessen, Snacks, Obst und Getränke) sowie einen geringen **Mitgliedbeitrag** von derzeit 10€⁸⁹, von dem alle Kosten, die zusätzlich durch Feste oder Ausflüge entstehen, abgedeckt werden. Darüber hinaus werden keinerlei Kosten erhoben. Die Höhe der Beiträge, die der Kindergarten erhebt, wird jährlich mit allen Eltern auf einer Mitgliedervollversammlung abgestimmt.

6.1 das Team

Das Team besteht aus derzeit sechs in Teilzeit tätigen **Fachkräften**. Zur Qualitätssicherung hat sich der Verein dazu entschieden, für die pädagogische Arbeit ausschließlich Fachkräfte, das heißt staatlich geprüfte Erzieher:innen, Heilerziehungspfleger:innen und Personen mit mindestens gleichgestellten pädagogischen Abschlüssen anzustellen.

Es ist uns wichtig, ein Team aus fachlich optimal und vertrauensvoll zusammenarbeitenden Kolleg:innen zu haben, die sich in ihrer Arbeit gegenseitig unterstützen, gemeinsame Werte, Vorstellungen und Ziele teilen und in der Qualität ihrer Zusammenarbeit der Kindergruppe ein Vorbild sein können. Wir möchten (weil wir uns selbst so wohl fühlen, weil es der einzige Weg einer hochwertigen Zusammenarbeit ist und weil es dieser Vorbildfunktion dient) miteinander planen, organisieren, diskutieren, streiten und einander wertschätzen, verschiedene Meinungen deutlich machen, aushalten und Einigungen finden und dabei auch im stressigen Kindergartenalltag jederzeit fachlich gute, individuelle und enge Erziehungsarbeit leisten. Wir möchten den Kindern Geborgenheit und das Gefühl, angenommen zu sein, vermitteln und wir möchten den Eltern Wertschätzung entgegenbringen. Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern – auch, weil wir uns im Team gegenseitig die Möglichkeit geben, nach Interessensgebieten und Vorlieben arbeiten zu können und uns jederzeit gegenseitig zu unterstützen.

Alle Fachkräfte sind sehr **verschiedene Persönlichkeiten**, die sich in ihrer Arbeit mit dem vorliegenden Konzept identifizieren und viel Wissen, Engagement und Liebe in ihre Arbeit stecken. Für die Kinder und Eltern möchten wir ein in den wirklich kritischen Punkten konsequent einiges

⁸⁸ Stand 2023

⁸⁹ s.o.

Team sein, in allen anderen Aspekten aber verschiedene Anknüpfungspunkte, Rollen und Haltungen bieten: Wir halten es für wertvoll, wenn ein Kind nicht auf eine geschlossene Front stößt, sondern lernt, dass auch Erzieher:innen ungleicher Meinung sind, strittige Punkte diskutieren und sich einigen können. Wenn ein Kind eine abschlägige Antwort auf eine Frage bekommt und den Eindruck hat, seine Argumente seien nicht vernünftig gesehen worden, darf es sich gern an eine:n andere:n Erzieher:in wenden, und eine Art Anwalt/Anwältin einfordern, denn dann geht es nicht um ein „gegeneinander Ausspielen“, sondern die Forderung nach Unterstützung. Genauso dürfen Eltern sich aussuchen, an wen sie sich mit schwierigen Fragen oder Gesprächen wenden, zu wem sie einen besonderen Draht haben und sich besonders gut aufgehoben fühlen. Die Einigkeit in den wichtigsten Eckpunkten und den Zusammenhalt im Team sollte dies nicht destabilisieren können. Wir haben den Anspruch, im Team eine gute **Fehler- und Kritikkultur** zu leben und Offenheit und Transparenz zu transportieren.

Wir haben uns gegen eine Leitungsposition und für eine geteilte Leitung entschieden. Dies hat im Wesentlichen zwei Gründe: Zum einen führt die Struktur eines **Leitungsteams** dazu, dass alle Aufteilungen transparent und möglichst nach eigenen Schwerpunkten geschehen, ohne dass ein Teammitglied als Leitung die Aufgabe hat, dies allein zu verantworten. Alle Aufgaben, Entscheidungsprozesse und Beschlüsse werden durch das Team organisiert, so dass auch alle Mitglieder gleichermaßen an allen Arbeitsbereichen beteiligt sind. Zum anderen stellen wir durch ein Leitungsteam sicher, dass jede Aufgabe prinzipiell durch jemand anderen übernommen werden kann, sollte es zum Ausfall einer Fachkraft kommen. Die Zusammenarbeit als Leitungsteam ist anspruchsvoll und erfordert ein hohes Maß an organisatorischer Arbeit: Wir möchten aber die berufliche Belastung passend zu individuellen Stärken verteilen, statt Konkurrenz und Hierarchie zu befördern, wir möchten Verantwortlichkeiten verteilen und ein **stabiles und faires Arbeitsklima** bieten. Dafür muss sich jedes Teammitglied im Teamgespräch initiativ einbringen, sich Gehör verschaffen, seine Ansprüche an die anderen deutlich machen und auch Konflikte riskieren.

Um all die genannten Ansprüche zu gewährleisten und individuell hochwertige, fachliche Arbeit leisten zu können, sind verschiedene Maßnahmen notwendig:

1. **Dienstbesprechungen:**

Das Team braucht wöchentliche Besprechungszeiten, um sich gemeinsam über Planungen und Ideen, Kritik und anstehende Maßnahmen austauschen zu können, zu gemeinsamen Einschätzungen zu kommen, einen individuellen Blick auf die Bedürfnisse jedes Kindes gewährleisten zu können sowie Dokumentationen und Entwicklungsgespräche, Elternabende, Förderpläne usw. vorbereiten zu können.

2. **Team-Tage:**

Das Team braucht halbjährlich jeweils nach der Schließzeit zum Sommer bzw. Winter einen fest eingeplanten Zeitraum über einen ganzen Tag, um die Jahresplanung, Neuaufnahmen, konzeptionelle Fragen, Öffentlichkeitsarbeit sowie strukturelle Veränderungen besprechen zu können.

3. **Beschluss-Buch:**

Alle gemeinsam erarbeiteten Beschlüsse werden festgehalten und (für alle Team- und Vorstandsmitglieder stets zugänglich) abgeheftet. So stellen wir auch über die Konzeption hinaus sicher, dass es bei bestimmten, wichtigen Aspekten einen Konsens gibt, der überprüfbar bleibt.

4. **Kommunikations- und Informationsstrukturen:**

Alle Teammitglieder müssen einen Einblick in die Gesamtabläufe haben und Entscheidungen treffen können. Dies gelingt nur, wenn alle Informationen weitergegeben, eine größtmögliche Transparenz gewahrt, Beschlüsse festgehalten und alle Aufgaben dokumentiert werden (wir halten die wöchentlichen, monatlichen und jährlichen Abläufe und Aufgaben in Überblicksdokumenten in

unserem Jahreszeitenordner fest). Alle Arbeitsbereiche sollen schriftlich fixiert, aufgeschlüsselt und zugänglich gemacht werden, in komplexen Arbeitsbereichen soll es eine redundante Zuständigkeit geben.

5. **Fortbildungen:**

Zur Qualitätssicherung ist es notwendig, dass alle Fachkräfte sich stetig fortbilden. Darunter fallen sowohl die Auseinandersetzung mit Fachliteratur als auch Online- oder Präsenzveranstaltungen zu verschiedenen Themen. Das Team muss dabei gewährleisten, dass eine solide Verteilung auf eigene Interessensbereiche (z.B. „Yoga mit Kindern“), konzeptionelle Schwerpunkte („Freilandpädagogik“) und organisatorisch-fachliche Bereiche („neue Konzepte des Kinderschutzes“) geleistet wird. Unser Anspruch ist es, dass im Team verteilt mindestens zwei Fortbildungen pro Jahr organisiert werden, deren Inhalte im Anschluss an das gesamte Team weitergegeben werden.

6. **Reflexionsmöglichkeiten**

Das Team hat den Anspruch, jederzeit offen für Kritik und Verbesserungsvorschläge zu sein, auch wenn erstere vielleicht nicht angemessen vorgebracht wird – wir sind schließlich die Fachkräfte und im Kindergarten geht es oft um den Eltern emotional sehr nahgehende Themen. Offenheit für Kritik bedeutet dabei, die Kritik anzuhören, sachlich zu bleiben, sie innerhalb des Teams zu reflektieren und einzuordnen und entsprechend damit umzugehen. Bei jedem Elternabend fragen wir im Vorhinein Diskussionsbedarf oder Beiträge der Eltern ab. Einmal im Jahr brauchen wir die Gelegenheit, innerhalb einer anonymen, schriftlichen Umfrage, durch die Eltern konkrete und möglichst ausführliche Rückmeldungen zu bekommen. Diese werten wir aus, besprechen sie und stellen unseren Umgang damit auf einem anschließenden Elternabend vor.

7. **Fachliche und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem Vorstand:**

In einer Elterninitiative ist die Rolle des Vorstands die des Arbeitgebers. Alle (Neu-)Einstellungen, Personalangelegenheiten, die Finanzierung und Buchhaltung, zum Teil auch Öffentlichkeitsarbeit und Elternarbeit liegen in der Hand der Vorstandsmitglieder. Bei der Elternarbeit bezieht sich dies auf den Teil der Arbeit, die aus einzelnen Eltern eine Gemeinschaft machen und jede und jeden mit einbeziehen soll. Auch ist der Vorstand Mittler bei möglichen (und nicht direkt zu klärenden) Konflikten zwischen Team und Eltern. Bei allen Themen und Positionen darf der Vorstand weder vorschnell die Seite der Elternschaft, die des Teams oder eine neutrale Rolle einnehmen, sondern richtet sich ausschließlich nach der Konzeption. Hier sind die Grundhaltungen, pädagogischen Pflichten und Ansprüche und Struktur der Durchführung festgehalten. Die Konzeption ist gleichermaßen das, was die Grundidee der Pixies ausmacht, etwas, mit dem sich Eltern identifizieren sollten wie auch die Stellenbeschreibung der Mitarbeiter:innen. Der Vorstand ist angehalten, die Durchführung der Konzeption zu überprüfen um die Qualitätssicherung zu gewährleisten.

6.2 Kooperation und Netzwerkarbeit

Der Outdoorkindergarten ist unter der Trägerschaft des [Paritätischen NRW](#), durch den wir fachliche und organisatorische Beratung und Unterstützung, Informationen zu neuen Gesetzen und Regelungen, die den Kindergarten oder die gemeinnützige Arbeit betreffen und über die Buchung entsprechender Dienste, umfassende Unterstützung bei der Buchführung beziehen.

Da der Outdoorkindergarten eine städtische Einrichtung ist, ist eine enge Zusammenarbeit mit dem [Jugendamt](#) Voraussetzung. Hier bekommen wir gleichermaßen Beratung und Unterstützung, nehmen an der Träger-AG teil und arbeiten sowohl mit den Mitarbeiter:innen der organisatorischen Bereiche als auch den einzelnen Sachbearbeiter:innen der Sozialen Hilfen zusammen.

Als Elterninitiative sind wir außerdem Teil des [Netzwerkes der Marler Elterninitiativen](#), in dessen Rahmen ein regelmäßiger Austausch der Vorstände und Fachkräfte untereinander stattfindet.

An der Zusammenarbeit mit [Grundschulen](#) sind wir sehr interessiert, um den Vorschulkindern den Übergang möglichst leicht zu machen. Leider geht das Stadtviertel-Konzept aber an unserer Nische der Realität vorbei, da die Kinder unseres Kindergartens aus allen Marler Stadtteilen kommen und Grundschulen meist nur die Kindergärten in ihrem Einzugsbereich kontaktieren. Daher suchen wir aktiv den Kontakt zu den künftigen Schulen der Vorschulkinder, stellen den Kindergarten vor und laden die Lehrkräfte ein, sich ein Bild von unserer Einrichtung und des künftigen Schulkindes zu machen.

Im Rahmen des Anspruchs einer optimal individuell angepassten Unterstützung jedes Kindes arbeiten wir mit Kinderärzt:innen sowie verschiedenen [Förderstellen](#) wie logopädischen, physio- und ergotherapeutischen Praxen, Frühförder- und Diagnosestellen zusammen. Im konkreten Fall nehmen wir gern (mit einer Schweigepflichtsentbindung der Eltern) Kontakt auf, sprechen die Fördermöglichkeiten ab, übernehmen Tipps und laden zum Besuch ein. Aber auch über den Einzelfall hinaus sind wir an einer Zusammenarbeit mit Förderstellen interessiert. Ebenso pflegen wir den Kontakt zur Psychologischen Familienberatungsstelle, an die wir gern Familien verweisen.

Eine gute Kooperation pflegen wir außerdem mit verschiedenen Stellen der [Naturbildungsstätten](#), dem [NaBu](#), der [Kinder- und Jugendbibliothek](#) Marl und verschiedenen [Einzelpersonen](#) wie Rettungssanitäter:innen, Jäger:innen und Imker:innen, die wir regelmäßig in den Kindergarten einladen oder besuchen.

6.3 Entwicklungs- und Bildungsdokumentationen

Seit 2003 wurde die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung von Kindern als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie in den Pflichtkanon der Aufgaben jeder Kindertageseinrichtung aufgenommen. Die in der Studie festgestellten erhebliche Bildungsrückstände bei Kindern in Deutschland im europäischen Vergleich ließen den Rückschluss zu, dass bei einer lückenlosen Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung eines Kindes Auffälligkeiten und Förderbedarf früh deutlich würden, so dass entsprechend reagiert werden könne.

Zur Durchführung dieser Beobachtung und Dokumentation gibt es unterschiedliche Ansätze: Von der spezifischen „Leuener Engagiertheitskala“, die versucht, die Motivation und Energie zu messen, die ein Kind in eine Arbeit oder ein Spiel steckt über die klassischen Beobachtungstools wie dem „Gelsenkirchener Entwicklungsbogen“ bis hin zu individuellen Ansätzen der [ressourcenorientierten Beobachtung und Dokumentation](#) unterscheiden sich diese Instrumente nicht nur in der Breite des Feldes, das sie abdecken, sondern insbesondere auch im zugrunde liegenden Bild vom Kind und seiner Entwicklung. In der Entscheidung für eine Auswahl der Instrumente, die wir nutzen wollen, hat sich uns also die Frage gestellt, was genau wir auf welche Art beobachten wollen. Wie sehen wir Kinder?

Die „klassischen“ Entwicklungsbögen wie das Diagnosetool „BASIK“ oder die „Grenz- und Meilensteine der Entwicklungs“ für die Beobachtung und Dokumentation im Elementarbereich anzuwenden, ist vor dem Hintergrund sinnvoll, dass sie Aufschlüsse über Auffälligkeiten und Förderbedarf früh sichtbar machen. Der Blick der Fachkraft wird so gewissermaßen in einen objektiven Kontext über normgerechte, empirisch feststellbare Durchschnittsentwicklung gestellt. Als ausschließlich genutzte Instrumente passen diese Bögen jedoch nicht in unser Konzept, denn so würden wir nicht mehr die individuelle Entwicklung in den Vordergrund stellen, sondern uns auf Auffälligkeiten und Abweichungen fixieren. Was würde das für unsere Arbeit bedeuten?

„Die elementarpädagogische Arbeit verlagert sich von der schwerpunktmäßigen Förderung individueller Kompetenzen, die über das Lernen am Modell auch auf andere Kinder ausstrahlen können, zu einer kompensatorischen Bearbeitung von Defiziten einzelner Problemkinder und Problemkindergruppen.“⁹⁰

Das möchten wir nicht und müssen daher unsere Werkzeugkiste ergänzen. Wir möchten vom ersten Tag der Beobachtung an Kinder und die Lernprozesse, die ihre Entwicklung ausmachen, wahrnehmen und unsere pädagogische Arbeit an ihnen ausrichten. Wir begreifen Kinder als heterogene Akteure und Konstrukteure ihrer Entwicklung vor dem Hintergrund ihrer Ressourcen und Kompetenzen. Wir brauchen also eine Form der Beobachtung, die dazu passt. Hier bietet sich die auf Grundlage der Reggiopädagogik entwickelte Form der **wahrnehmenden Beobachtung** an: Diesem Instrument liegt der Ansatz zugrunde, die Selbstbildungspotentiale der Kinder herauszufinden und mittels dieser Stärken Kinder zu begleiten, zu fördern, Impulse zu setzen und sie herauszufordern. In der praktischen Anwendung sind wir „darauf angewiesen, die Signale von Kindern wahrzunehmen, zu deuten und darüber ihre Interessen und anstehenden Entwicklungen zu erfassen“⁹¹.

Wir nehmen uns also Zeit, um eng am Kind zu sein und intensiv zu beobachten, wir entdecken gemeinsam mit ihnen ihre Interessensbereiche und sind emotional involviert, statt zu versuchen, mit Abstand objektiv zu beobachten. Wir versuchen, der Bedeutung der Tätigkeit oder des Verhaltens, das ein Kind zeigt, auf den Grund zu gehen. Dafür ist es immer wichtig, möglichst viele Zeiträume für freies Spielen und Entdecken einzuräumen, sowie alle Bereiche, insbesondere Routinen wie Mahlzeiten, Anziehen, den Toilettengang usw. auf ihr Selbständigkeitspotential hin zu untersuchen: Wenn wir Kindern nicht die Chance geben, etwas auszuprobieren, zeigt ihr Verhalten immer vorwiegend durch uns gelenkte Aspekte statt eigenen Engagements.

6.3.1 Das Modell der individuellen Entwicklungserfassung

Ein größtenteils dazu passendes, aber genormtes Instrument bietet uns das Modell der Individuellen Entwicklungserfassung (IEE), das 2002 im universitären Rahmen entwickelt wurde. Es beinhaltet verschiedene Bausteine der Entwicklungs- und Bildungsdokumentation, die wir übernommen haben:

1. Die **Kurzzeit-Beobachtung**: Dazu gehören regelmäßige, gezielte Beobachtungen eines Kindes, die im Team besprochen und in Stichpunkten dokumentiert werden. Sie fließen ein in unsere Entwicklungsüberblicke, die wir als Grundlage für die halbjährlichen Gespräche mit Eltern nehmen. Gemeinsam mit den Wahrnehmungen und Interpretationen der Eltern bilden sie einen Teil der Entwicklungsdokumentation.
2. Das **Portfolio**: Das Portfolio hat den Sinn, individuelle Lern- und Entwicklungswege genau festzuhalten. Es setzt sich aus Lerngeschichten, Interviews und verschriftlichten Erzählungen der Kinder, der Dokumentation von Projekten (oft als Mischform aus Lerngeschichte und kindlicher Erzählung) und den vom Kind ausgewählten Dokumenten in Form von Bildern und Bastelarbeiten zusammen. Ergänzt wird es durch Fotos und Briefe an das Kind bei wichtigen Entwicklungsschritten. Eine besondere Erinnerung an die soziale Entwicklung sind die anlässlich von Geburtstagen oder dem Übergang in die Schule geführten Interviews mit anderen Kindern, die wertschätzend, emotional und überraschend genau ihren Blick auf das Kind wiedergeben („Der ist so einer, der immer ein guter Freund ist!“, „Die wird bestimmt

⁹⁰ T. Knauf: Beobachtung und Dokumentation: Stärken statt Defizitorientierung. In:

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/beobachtung-und-dokumentation/1319> (Stand Feb 2023)

⁹¹ M. Alemzadeh, G. Schäfer: Wahrnehmendes Beobachten – Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. 2012, S.27

mal Forscherin, weil die ist schlau und Frösche mag!“) Das Portfolio ist übrigens kein Sammelordner und auch kein abgeschlossenes Werk:

„Das Portfolio ist kein fertiges Endprodukt, auf das hingearbeitet werden muss, sondern es ist ein pädagogischer Prozess und dieser lebt von dem Dialog zwischen pädagogischen Fachkräften, Kindern und Eltern.“⁹²

3. Das **Entwicklungs- und Kompetenzprofil** (EKP): Das EKP liefert uns die Verknüpfung der individuellen, ressourcenorientierten Beobachtung und der Übersichtlichkeit und Sorgfältigkeit eines strukturierten Rasters. Die entsprechenden Beobachtungsbögen können nur durch eine monatelange, *wahrnehmende Beobachtung* durchgeführt werden und stellen die Kompetenzentwicklung des Kindes in den Vordergrund. Dabei basiert diese Dokumentation auf über 80 einzelnen Aspekten der Lernfelder Motorik, Sozialkompetenz, Wahrnehmung, Wertorientierung, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz und Sachkompetenz.

Erst durch alle diese Bausteine der Bildungs- und Entwicklungsdokumentation kann uns ein umfassender und individueller vielseitiger Blick ermöglicht werden. Subjektiv ist die Beobachtung dabei immer – und das ist gewollt. Anders wäre die ressourcenorientierte Haltung nicht zu realisieren. Durch die verschiedenen Instrumente und den Beitrag des individuellen Blicks aller Fachkräfte gemeinsam entsteht hier aber eine Vielfältigkeit, die der Dokumentation Grundlage und Relevanz gibt.

6.4 Schutzkonzept

Gewaltschutzkonzept

insb. Schutzkonzept zur Umsetzung des §8a (2) SGB VIII

im Outdoorkindergarten Pixies

Der Schutz des Kindeswohls ist Bestandteil des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages (§22 Abs. 3 SGB VIII) und als solcher besonders im Fokus der Kindertagesbetreuung. Als pädagogische Fachkräfte ist es unsere Pflicht, sicherzustellen, dass alle Kinder im Outdoorkindergarten jederzeit gut betreut und begleitet werden, sich sicher und geborgen fühlen. Bei jedem Verdachtsmoment auf nicht ausreichenden Schutz von Kindern gegen Gewalt in jeder Form (insbesondere solche, die als Kindeswohlgefährdung definiert sind), ist es unsere Pflicht, sofort einzuschreiten.

§ 8 a Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

(1) Werden dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt, so hat es das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte abzuschätzen. Dabei sind die Personensorgeberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche einzubeziehen,

⁹² M. Lepold, T. Lill: Dialogisches Portfolio. Alltagsintegrierte Entwicklungsdokumentation. 2017, S.12

soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird. Hält das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Gewährung von Hilfen für geeignet und notwendig, so hat es diese den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten anzubieten.

(2) In Vereinbarungen mit den Trägern und Einrichtungen, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, ist sicherzustellen, dass deren Fachkräfte den Schutzauftrag nach Absatz 1 in entsprechender Weise wahrnehmen und bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos eine insoweit erfahrene Fachkraft hinzuziehen. Insbesondere ist die Verpflichtung aufzunehmen, dass die Fachkräfte bei den Personensorgeberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken, wenn sie diese für erforderlich halten und das Jugendamt informieren, falls die angenommenen Hilfen nicht ausreichend erscheinen, um die Gefährdung abzuwenden.

(3) Hält das Jugendamt das Tätigwerden des Familiengerichts für erforderlich, so hat es das Gericht anzurufen; dies gilt auch, wenn die Erziehungs- oder Personensorgeberechtigten nicht bereit oder in der Lage sind, bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos mitzuwirken. Besteht eine dringende Gefahr und kann die Entscheidung des Gerichts nicht abgewartet werden, so ist das Jugendamt verpflichtet, das Kind oder den Jugendlichen in Obhut zu nehmen.

(4) Soweit zur Abwendung der Gefährdung das Tätigwerden anderer Leistungsträger, der Einrichtungen der Gesundheitshilfe oder der Polizei notwendig ist, hat das Jugendamt auf die Inanspruchnahme durch die Personensorgeberechtigten hinzuwirken. Ist ein sofortiges Tätigwerden erforderlich und wirken die Personensorgeberechtigten nicht mit, so schaltet das Jugendamt die anderen zur Abwendung der Gefährdung zuständigen Stellen selbst ein.

Wir sind uns dabei der besonderen Rolle einer Elterninitiative bewusst: Der Träger, also die Elternvertreter:innen des Vereins sind zur Erarbeitung, Aktualisierung und Implementierung eines entsprechenden Schutzkonzepts gegen Gewalt verpflichtet. Da es sich hier aber nicht um Fachkräfte handelt, ist in besonderem Maße die fachliche Zusammenarbeit der pädagogischen Kräfte gefragt, die das Konzept erstellen, aktualisieren, auf Anwendbarkeit prüfen und jederzeit durchsetzen müssen. Dem Träger, also den Elternvertreter:innen obliegt weiterhin die Verantwortung das Konzept zu überprüfen und den Fachkräften nötigenfalls jede Unterstützung zur Durchsetzung des Konzepts sowie Beratung durch externe Fachstellen zu ermöglichen.

Unsere Organisationsform und unser spezifisches Konzept bedingt eine enge Zusammenarbeit mit allen Eltern im Sinne einer wertschätzenden und vertrauensvollen Erziehungspartnerschaft. Trotz oder gerade wegen dieser besonderen „familiären“ Atmosphäre gilt: Das Kind muss dabei jederzeit im Fokus stehen. Die vertrauensvollen Bande mit Eltern verdienen im Fall eines Verdachtsmoments der Kindeswohlgefährdung Berücksichtigung – noch wichtiger muss aber immer sein, dass unabhängig von Sympathie und bisheriger enger Zusammenarbeit das Kind geschützt wird und

deshalb jedem Verdacht nachgegangen werden muss. Im Übrigen gilt dies im gleichen Maße bei Verdachtsmomenten gegenüber anderen Erwachsenen als den Eltern - auch den Fachkräften selbst!

6.4.1 Kinder brauchen Schutz

Im Outdoorkindergarten sind Kinder zwischen zwei und sechs Jahren, bei denen man allein aufgrund des Alters davon ausgehen kann, dass der Kindergarten oft die erste Anlaufstelle außerhalb der Familie darstellt. Im Sinne unseres pädagogischen Konzept möchten wir zu jedem Kind engen Kontakt pflegen und vertrauenswürdige Ansprechpartner:innen sein, zu denen die kleinen und größeren Kinder mit allen Sorgen und Nöten, allen Schamgefühlen und Zweifeln kommen können. Gleichzeitig haben wir durch enge Zusammenarbeit mit den Eltern in der Regel einen guten Einblick in die familiäre Situation. Wir möchten auch für die Sorgen der Eltern ein offenes Ohr haben, erleben sie im Alltag im Rahmen von Bring- und Abholzeiten, bei Entwicklungs- und „Tür-und-Angelgesprächen“, bei Festlichkeiten und Elternabenden, in entspannten und stressigen Situationen. So, wie unser Anspruch ist, mögliche Probleme früh zu erkennen und gemeinsam mit den Eltern einen Umgang zu erarbeiten, haben wir auch die Hoffnung, möglichst früh Anzeichen für Gefährdungen des Kindeswohls wahrzunehmen und entsprechend zu handeln – denn vor Ort sind wir zuständig für das Wohlergehen jeden Kindes! Wendet sich ein Kind also im konkreten Fall vertrauensvoll mit einer Erzählung über eine Situation an uns, die als möglicher Verdachtsfall einzustufen ist, können, dürfen und werden wir das Kind in keinem Fall ignorieren, seine Sorgen „weg reden“ oder dazu schweigen.

Um das fachliche Vorgehen im Rahmen der Kindertagesbetreuung zu sichern, gibt es das Schutzkonzept des örtlichen Jugendamtes, ausgehändigt durch _____
am _____.

Wie alle Fachkräfte der Kindertagesbetreuungen bekommen auch wir damit eine Grundlage, um Risikoeinschätzungen vornehmen zu können (z.B. im Sinne der Auflistung von Indikatoren für eine Kindeswohlgefährdung und eine „Meldekette“). Alle in einem Verdachtsfall gewonnenen Erkenntnisse sind dabei schriftlich zu dokumentieren und leiten je nach Sachlage die „Meldekette“ ein. In diesem Moment hoffen wir auf eine tragfähige Erziehungspartnerschaft und appellieren an die Eltern, das betreffende Kind in den Fokus zu stellen und in seinem Sinne zu handeln! Wir sind uns sicher, dass Kindeswohlgefährdungen häufig aus einer Notlage der Eltern heraus entstehen und setzen uns als Ziel, diese in einem gemeinsamen Gespräch mit den Eltern herauszuarbeiten und daran arbeiten zu können. Jedoch gilt:

„Unabhängig von der Bereitschaft der Personensorgeberechtigten zur Zusammenarbeit, ist das Jugendamt durch den Träger der Einrichtung bei dem Verdacht der akuten Kindeswohlgefährdung unmittelbar zu informieren.“⁹³

⁹³ LWL - Landesjugendamt Westfalen, LVR – Landesjugendamt Rheinland (Hg.): Aufsichtsrechtliche Grundlagen – Organisationale Schutzkonzepte in betriebserlaubnispflichtigen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche nach § 45 SGB VII, 2021, S.16

Da in einer Elterninitiative der Vorstand die Rolle der Trägerschaft einnimmt, von den ehrenamtlich arbeitenden Eltern aber nicht erwartet werden kann, den Fachauftrag zu übernehmen, die Meldekette zu kennen, einzuhalten und sich der Inanspruchnahme der vereinbarten Hilfen zu vergewissern, muss die Überprüfung der Inanspruchnahme der vereinbarten Hilfen im Falle einer Kindeswohlgefährdung bei den Fachkräften des Kindergartens und dem örtlichen Jugendamt liegen.

6.4.2 Risikoanalyse

Für die konstante Überprüfung unseres Schutzkonzepts ist eine jährlich überprüfte und ggf. aktualisierte Risikoanalyse im Rahmen der Teamtage unerlässlich. Die Fachkräfte diskutieren und reflektieren hier:

- **Strukturelle Risikofaktoren:** Konstellationen und Schlüsselsituationen, die zu Gefährdungen kommen können (insbes. Hemmungen, die durch die konzeptionell sehr enge Zusammenarbeit mit Eltern entstehen, aber auch Faktoren wie mögliche personelle Unterbesetzung und dadurch entstehender Stress, in dessen Zuge Rechte von Kindern übergangen werden könnten) sowie präventive Maßnahmen.
- **Konzeptionelle Risikofaktoren:** Überprüfung des sexualpädagogischen Konzepts und die Haltung dazu durch alle Fachkräfte, Beteiligungsstrukturen und Beschwerdeverfahren (insb. die unten beschriebene „Meldekette“), aber auch Faktoren der Beziehungsebene zwischen Fachkräften und Kindern (Wo kann es zu Nähe-Distanz-Konflikten kommen, wie gehen wir damit um?)
- **Risikofaktoren, die sich aus der Zusammensetzung der Kindergruppe ergeben:** Welche Dynamiken entstehen in Kindergruppen und wie ist ihnen ggf. entgegenzuwirken? Gibt es besondere Vulnerabilitäten, ins. durch Beeinträchtigungen, Entwicklungsstand (z.B. fehlende Kommunikationsfähigkeit), aus denen heraus ein gesteigertes Risiko entstehen könnte?
- **Räumliche Risikofaktoren:** Vorhandensein von Räumen der Intimsphäre und insbesondere im Hinblick auf unser Outdoorkonzept Sensibilisierung für die spezielle Aufsichtspflicht, die das Gelände erfordert.

6.4.3 Verpflichtung

Jede:r Mitarbeitende des Outdoorkindergartens ist dem hier dargelegten Schutzkonzept verpflichtet. Wir halten es im Rahmen einer bedürfnisorientierten Pädagogik für unerlässlich, allen Kindern jederzeit Geborgenheit, Bindung, Nähe, Vertrautheit und Schutz vor jeder Form der Gewalt zu bieten. Unser Umgang im pädagogischen Team und mit den Kindern soll von Achtsamkeit und Sensibilität für die Bedürfnisse und Wünsche, Schwächen, Stärken und Besonderheiten unseres Gegenübers geprägt sein.

Eine lebendige und wertschätzende Fehlerkultur ist Teil dieses Leitbilds. Die Kinder erleben täglich, dass die Fachkräfte ihre Rollen reflektieren, Kritik zulassen und sich entschuldigen können, aber auch, dass sie für ihre Meinung einstehen. Nur in der ständigen Reflexion und mit eigener und gegenseitiger Kritikfähigkeit können wir die Qualität unserer pädagogischen Arbeit sichern. Wir haben ein Konzept erarbeitet, dessen Grundlage Kindern die Möglichkeit bieten soll, im Kindergarten selbstbewusst und glücklich aufzuwachsen – dies gilt es, im Alltag zu implementieren. Dabei sind uns zwei Aspekte besonders wichtig:

Ein Standpfeiler des Konzepts ist die **Partizipation** auf allen Ebenen unserer Organisation: In der organisatorischen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften, in der Eingewöhnung (siehe Eingewöhnungskonzept) sowie in der alltäglichen Partizipation der Kinder. Von der Eingewöhnung an ist es unserer Ansicht nach unerlässlich, die Kinder selbst den Ablauf mitbestimmen zu lassen, in dem sie wichtige Schritte gehen. Dabei stehen wir im ständigen, sensiblen Kontakt mit den Kindern und Eltern, geben Zeit, achten und interpretieren Signale und gewöhnen das Kind in seinem Tempo ein. Wir sind uns dessen bewusst, dass Eltern häufig sozialökonomischen Zwängen unterliegen und entwickeln gemeinsam **individuelle Konzepte**, um den für das Kind entscheidenden Übergang ohne Stress und Druck zu bewältigen. Das Kind steht im Fokus – an den von ihm signalisierten Bedürfnissen orientieren wir uns. Diese Bedeutung der Partizipation bleibt im Alltag der gesamten Kindergartenzeit erhalten: Unser Ziel ist es, alle Kinder des Kindergartens jederzeit dort zu beteiligen, wo es um ihre eigenen Belange geht – sei es die räumliche Gestaltung, neue Anschaffungen, das Essen, unsere „Forschungsstation“, Projekte oder Ausflüge. Denn:

„Wenn Kinder früh und in verschiedenen Situationen lernen, dass sie ein Mitspracherecht haben, dass nicht jeder(r) alles mit ihnen tun darf und dass sie und ihre Meinung wichtig sind, dann gelingt es diesen Kindern auch leichter, in anderen Situationen Nein zu sagen.“⁹⁴

Unser wichtigstes Instrument dabei ist die wöchentlich stattfindende Kinderkonferenz, auf der alle Kinder ermuntert werden, sich zu beteiligen, eigene Belange, Wünsche, Bedürfnisse und Ideen einzubringen. Besonderen Stellenwert haben hierbei alle Belange, bei denen es um Schutz vor

⁹⁴ Der Paritätische Gesamtverband: Arbeitshilfe Kinder- und Jugendschutz in Einrichtungen Gefährdung des Kindeswohls innerhalb von Institutionen 2016, S.26

Gewalt und Kinderrechte (diese werden regelmäßig den Kindern präsentiert und die Bedeutung gemeinsam erarbeitet) geht. Alle Kinder haben (und nutzen!) die Möglichkeit, als unliebsam oder sogar angstmachend empfundene Situationen zu thematisieren, Regeln in Frage zu stellen und diese neu zu diskutieren. **Beschwerden** durch Kinder werden nicht nur in der Kinderkonferenz grundsätzlich ernst genommen, inhaltlich überprüft und Gründe sowie Strategien und Lösungen mit dem Kind erarbeitet. Dies gilt selbstverständlich auch für die Regeln der Einrichtung, denn grundsätzlich gilt: Eine Regel, die Kindern nicht erklärbar gemacht werden kann, ist eine schlechte Regel. Regeln und Regeländerungen werden mit den Kindern besprochen – auch wenn es dabei passieren kann, dass wir an die Grenzen der Partizipation kommen. Generell werten wir ein Verhandeln von Regel positiv.

6.4.4 Prävention

Prävention vor Gewalt in jeder Form, aber insbesondere der wahrscheinlich am meisten tabuisierten und versteckt stattfindenden Form der sexualisierten Gewalt ist ein konzeptionell festgelegtes Instrument unseres Leitbilds, um alle Kinder unserer Einrichtung bestmöglich zu schützen. Dabei muss klar sein: Präventive Arbeit ist nichts, was im Vorschuljahr „mal eben abgerissen“ werden kann, sondern was vielmehr **ständiger Begleiter** unserer pädagogischen Arbeit sein muss. Eine gute Präventionsarbeit schreitet nicht dann ein, wenn eine Bedrohungs- oder Verunsicherungssituation entsteht, sondern viel früher: Als Förderung der Selbstachtung und des Selbstbewusstseins aller Kinder, in der alltäglichen Partizipation und Wahrung ihrer Rechte sowie in der Förderung eines **emotionalen Kommunikationssystems**. Um Emotionen mitteilen zu können, muss erst ein stabiler Bezug zu eigenen Emotionen und dem eigenen Körper hergestellt werden. Wir arbeiten im Alltag permanent mit dem Benennen von Emotionen genauso wie Körperteilen, wir sind im ständigen Austausch mit allen Kindern über ihre (und unsere) Gefühle und Bedürfnisse. Erst, wenn ein Kind die eigenen Bedürfnisse und Grenzen sowie sein „Nein“ und „Ja“ berücksichtigt sieht, kann es auch für seine Grenzen einstehen, wenn dies einmal später nicht so sein sollte. Im Alltag begegnet uns dies schon bei der Frage, ob wir Kinder zwingen können, in unseren Augen witterungsentsprechende Kleidung anzuziehen, wenigstens eine Probiertortion vom Blumenkohl zu nehmen und uns bei der Begrüßung anzulächeln – in all diesen Fällen kann und muss die kindliche Integrität gewahrt werden! Dies ist immer möglich, solange das Kind sich dadurch nicht (in extrem seltenen Fällen) selbst gefährdet. Unsere Erfahrung zeigt: Wenn den Kindern Spielraum gegeben wird, um selbst zu erkennen, was sie wollen und mögen, was sie nicht wollen und nicht leiden können, entsteht auch Spielraum für Ratschläge, Tipps und die Formulierung eigener Sorge z.B. bei nackten Füßen im Schnee. **Achtsamkeit** im Umgang mit Emotionen, Aushalten von Emotionen, Wahrung des Rechts auf ein „Nein“, Sichtbarmachen der eigenen und fremden Grenzen, **faire Dialoge**, Partizipation und die stetige Ermutigung, für eigene Bedürfnisse einzustehen sind die Faktoren, die eine früh ansetzende Präventionsarbeit ausmachen. Entscheidend ist immer, dass alle Kinder sich zu jeder Zeit gesehen und respektiert fühlen und wissen: Mir wird zugehört.

Eine Auseinandersetzung mit kindlicher Sexualität findet im konzeptionellen Kontext in Kindertagesstätten häufig mit Fokus auf negative Aspekte, Macht und Missbrauch statt. Dem möchten wir mit Ausführungen zur Sexualpädagogik in der Gesamtkonzeption des Kindergartens nicht folgen. Im Rahmen dieses spezifischen Schutzkonzepts jedoch geht es uns um den Schutz der Kinder vor sexualisierter Gewalt.

Grundlegend gilt:

- Nur individuelle, enge **Beziehungsarbeit** ermöglicht es uns, jedes einzelne Kind einschätzen und unterstützen zu können, mögliche Verunsicherungen zu bemerken und gemeinsam Strategien damit entwickeln zu können, damit sich alle möglichst frei und ungehemmt entwickeln dürfen – in jedem Bereich.
- Kinder müssen **forschen** dürfen – dazu gehört aber auch, dass wir ihnen das stellen, was wir im Outdoorkindergarten „Werkzeug“ und „Materialkunde“ nennen: Wir reden offen über Körper, Körperteile, Emotionen, Grenzen und Intimsphäre, denn „auch das Nichtreagieren, das Übersehen, das Verdrängen des Sexuellen hat Konsequenzen für die Einstellung und das Verhalten der Kinder“⁹⁵. Wenn Kinder Themen einbringen, werden diese auch altersentsprechend behandelt, auch, wenn dies sogar für Fachkräfte mitunter schambehaftet sein kann. Aber auch dies kann zum Thema gemacht werden und ermöglicht einen fairen Dialog. So machen wir Kindern an unserem Vorbild klar: Auch wir schämen uns manchmal, möchten unsere Privats- und Intimsphäre schützen und unsere Grenzen gewahrt wissen.

Die räumlichen Bedingungen, also das weitläufige Außengelände, ermöglicht es den Kindern unseres Kindergartens, sich auch mal unbeobachtet und unbelauscht von Fachkräften zurückziehen und zu spielen. Dazu gehört das Entdecken und Erforschen des eigenen Körpers und dem anderer Kinder. Dies ist ausdrücklich konzeptionell erwünscht: Wir möchten, dass alle Kinder einen möglichst guten, unbelasteten Zugang zu ihrem Körper entwickeln, auch hier beobachten und forschen dürfen, ohne das sich Erwachsene zu viel einmischen. Dies erfordert gleichzeitig eine **gesteigerte Sensibilität** und Aufmerksamkeit: Es muss immer ein Erwachsener zur Hilfe gerufen werden können, aus Neugier darf keine Übergriffigkeit entstehen, ein „Nein“ muss immer respektiert werden, es darf kein Verletzungsrisiko entstehen. Dies geschieht in der Regel nur dann, wenn in gemeinsamen Körperspielen Altersgefälle bzw. ein unterschiedlicher Entwicklungsstand bestehen, keine (gute) Kommunikationsbasis vorhanden ist und/oder bei mindestens einem Kind Schwierigkeiten mit Impulsivität, Affektkontrolle und Akzeptieren der Grenzen Anderer vorhanden sind. Die Bedingungen für eine möglichst große Freiheit der Kinder sind demnach (wie bei anderen Aspekten auch) ein guter Personalschlüssel, enge Beziehungen zu allen Kindern und ein jederzeit aufmerksamer, achtsamer und sensibler Umgang mit ihnen und der Gruppendynamik.

„Sexualpädagogik bedeutet, das Interesse am eigenen Körper zu fördern, eine Ja-Kultur und eine Nein-Kultur zu entwickeln und gleichzeitig präventiv zu arbeiten gegen Grenzüberschreitungen.“⁹⁶

Wir thematisieren mit allen Kindern regelmäßig und alltagsintegriert immer wieder **Intimsphäre**, eigene (körperliche) Grenzen und die Bedeutung des „Nein“. Die Toilettengang- und Wickelsituationen ermöglichen es uns täglich, Kinder darin zu unterstützen, zu entscheiden und durchzusetzen, wie und mit wem sie Situationen der Körperhygiene teilen möchten. Auch für

⁹⁵ C. Wanzeck-Sielert: Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen. 2010, S.3

⁹⁶ vgl. Maywald 2015; Zartbitter e.V. 2009

Körperspiele gilt, dass die Regeln dafür immer wieder in Kinderkonferenzen oder Kleingruppen besprochen und gemeinsam neu erarbeitet werden.

Um das vorliegende Schutzkonzept umsetzen zu können (aber auch im allgemeinen Sinne unseres Konzepts) arbeiten im Outdoorkindergarten **ausschließlich Fachkräfte** (d.h. staatlich geprüfte Erzieher:innen, Heilerziehungspfleger:innen oder Personen mit gleich- oder höher gestelltem pädagogischen Abschluss). Für die Aufnahme der Tätigkeit ist die Vorlage eines aktuellen erweiterten polizeilichen Führungszeugnisses Pflicht, das der Träger, d.h. in diesem Fall der Vorstand des Vereins prüft und aufbewahrt. Bei der Einstellung neuer Fachkräfte wird bereits im Vorstellungsgespräch und in der anschließenden gemeinsamen Erarbeitung der Konzeption besonderer Wert auf gemeinsame pädagogische und ethische Haltungen sowie die inhaltliche Übereinstimmung der potentiellen neuen Fachkraft mit unserem Leitbild im generellen und Schutzkonzept im speziellen gelegt. In einer anschließenden Hospitation wird durch die bereits eingestellten Fachkräfte im besonderen Maße das Nähe-Distanz-Verhältnis zu Kindern überprüft. Grundsätzlich gilt, dass nur eine solide Feedback- und Reflexionskultur sowie die Berücksichtigung einer besonderen Sensibilität für Fachlichkeit im Rahmen der „familiären“ Atmosphäre einer Elterninitiative präventiven Schutz bieten können.

Der Einsatz von Nicht-Fachkräften bezieht sich im Kontext unseres Kindergartens auf Hospitant:innen, Praktikant:innen, Eltern oder Verwandte sowie andere Externe. Letztere werden im Rahmen bestimmter Projekte und Ausflüge aufgrund besonderer Expertise eingesetzt (z.B. Jäger:innen, Imker:innen, die Landwirt:innen der umliegenden Höfe etc.). Hierbei gilt: Die pädagogischen Fachkräfte müssen gewährleisten, dass Externe (also alle nicht angestellten Kräfte) zu keiner Zeit im- oder explizit mit der Aufsichtspflicht beauftragt sind und/oder mit Kindern alleingelassen werden. Eltern sind im Rahmen der Erziehungspartnerschaft im Kindergarten herzlich willkommen, zu hospitieren oder sich mit eigenen Erfahrungen, Hobbies und Kenntnisse einzubringen. Dahingegen muss klar sein, dass auch Eltern zu keiner Zeit zur Erfüllung der Aufsichtspflicht herangezogen werden und/oder allein mit Kindern gelassen werden dürfen. Ausnahmen bilden Momente, in denen die Aufsichtspflicht auf dem Kindergartengelände auf die einzelnen Eltern übertragen wird (Eltern sind in dem Moment, ab dem sie den Platz betreten, selbst aufsichtspflichtig für ihre Kinder) und Situationen, in denen aufgrund von Personalknappheit vorübergehend (!) ein sogenannter „Aushilfspool“ von Mithelfenden gebildet werden darf. Dabei handelt es sich um Personen, die laut Hinweis der Landesjugendämter Erfahrungen im Umgang mit Kindern aufweisen können müssen, in das pädagogische Konzept und Schutzkonzept eingearbeitet sein müssen, ein aktuelles und erweitertes polizeiliches Führungszeugnis vorweisen und eine Schweigepflichtserklärung unterschreiben müssen.

6.4.5 Meldekette

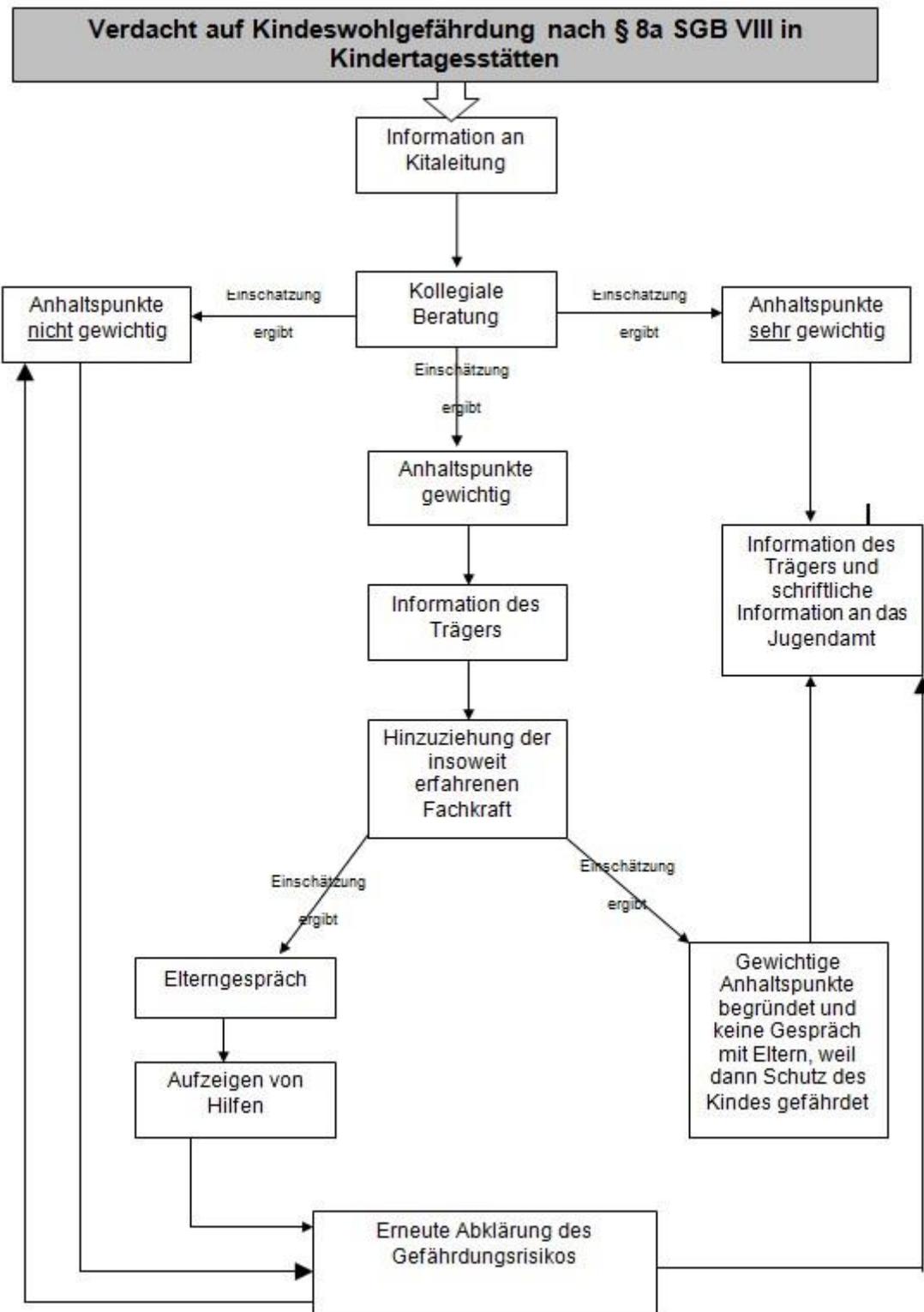
Bei einem Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung tritt die untenstehende Reihe von Ereignissen in dieser Folge ein (siehe Grafik): Der Verdacht ist unmittelbar der Leitung bzw. dem Leitungsteam zu melden. Im Rahmen einer kollegialen Beratung findet dann eine Einschätzung des berichteten Vorfalls statt. Ergibt diese Einschätzung, dass die Anhaltspunkte **nicht gewichtig** sind, muss der Fall zu einem späteren Zeitpunkt erneut in die kollegiale Beratung getragen und das Risiko abgeschätzt werden. Träger und Jugendamt sind zu informieren.

Ergibt diese Einschätzung, dass die Anhaltspunkte **gewichtig** sind, muss zeitgleich die Information des Trägers und die Beratung durch eine insofern erfahrene Fachkraft (InSoFa der Frühe Hilfen des

Jugendamtes) erfolgen. Je nach Umständen kann dies auch als anonyme Fallberatung erfolgen. Je nach Einschätzung der InSoFa kann dies entweder zu einem Elterngespräch und dem Aufzeigen möglicher Hilfen führen (auch hier muss der Fall zu einem späteren Zeitpunkt erneut in die kollegiale Beratung getragen und das Risiko abgeschätzt werden, der Träger muss in jedem Fall informiert werden) oder zu der Einschätzung führen, dass die Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung so gewichtig sind, dass aufgrund einer daraus resultierenden möglichen Gefährdung der Kinder kein Gespräch mit den Eltern stattfindet. In diesem Fall muss eine direkte Information an den Träger und eine schriftliche Information an das Jugendamt erfolgen.

Kommt die kollegiale Beratung zu dem Schluss, dass die Anhaltspunkte **sehr gewichtig** sind, wird direkt der Träger und in schriftlicher Form das Jugendamt informiert.

In jedem Fall gilt: Im Falle eines Verdachtsmoments auf eine Kindeswohlgefährdung muss das Jugendamt und der Träger informiert werden – die letztendliche Einschätzung über das fachlich korrekte Vorgehen und die Einschätzung obliegt immer dieser externen Institution! Dies ist nicht nur obligatorisch, sondern schützt uns als Elterninitiative auch davor, über die „familiäre“ Atmosphäre die Dringlichkeit eines Verdachtsmoments geringer einzuschätzen. Jede:r Erzieher:in des Outdoorkindergartens ist verpflichtet, sich an diese Meldekette und das obig beschriebene Vorgehen zu halten.



6.5 Öffentlichkeitsarbeit

Informationen über Kindergärten werden hauptsächlich durch Eltern gesucht, die für ihre Kinder einen Platz in Anspruch nehmen möchten. Dies wird in Marl zentral über den KiTa-Navigator abgewickelt, in dem sich der Kindergarten präsentiert. Hier können sich interessierte Eltern eintragen und anschließend zur Besichtigung und Gesprächen eingeladen werden. Die Anfragen

werden durch den Kindergarten priorisiert, der Matching-Algorithmus des Gale-Shapley-Verfahrens innerhalb des KiTa-Navigators ordnet dann die Anfragen den entsprechenden Kindergärten zu.

Öffentlichkeitsarbeit ist also streng genommen nicht notwendig. Allerdings gibt es in Marl einige (wenn auch nicht viele) Kindergärten mit sehr unterschiedlichen Profilen, so dass es uns ein Anliegen ist, uns über die Kurzpräsentation im KiTa-Navigator darzustellen.

„KiTas sind als Bildungs- und Erziehungseinrichtung ein wertvoller Bestandteil der Infrastruktur (...) einer Gemeinde und sollten sich als solche selbstbewusst präsentieren. (...) Aber mit oder gegen ihren Willen wird ein Bild der KiTa durch zufällige Situationen und selektive Wahrnehmungen unterschiedlicher Personen (...) geprägt.“⁹⁷

Fachlich wird zwischen interner und externer Öffentlichkeitsarbeit in der KiTa unterschieden. Bei der **internen Öffentlichkeitsarbeit** stehen die human relations, also die Pflege der Beziehung zu allen Mitwirkenden im Vordergrund. Uns ist wichtig, dass alle Fachkräfte das vorliegende Konzept als Grundlage der pädagogischen Arbeit verstehen und die Arbeit entsprechend durchführen, dass der Vorstand diese Umsetzung überprüft und alle Eltern sich mit der KiTa identifizieren. Dazu dienen uns verschiedene Werkzeuge der Öffentlichkeitsarbeit, unter anderem:

- Teambesprechungen
- Arbeitsgruppen
- Aushänge
- Elternbriefe
- Elternabende
- Elterngespräche
- die „Freitagsnews“
- Veranstaltungen, Feste usw.

Die **externe Öffentlichkeitsarbeit** (public relations) verstehen wir nicht als Werbung, sondern Kommunikationsmanagement⁹⁸. Darunter fällt jede Form der Netzwerkarbeit und Kooperation wie obig beschrieben, aber auch andere Kommunikationswege wie

- Präsentation im KiTa-Navigator
- Flyer und/oder Broschüren
- Homepage mindestens als „Visitenkarte“
- Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen
- Teilnahme an Gremien
- Pressearbeit

6.6 Organigramm

⁹⁷ M. Hartung: Interne und externe Öffentlichkeitsarbeit in der KiTa. 2021, S.14

⁹⁸ D. Herbst: Public relations. Konzeption und Organisation – Instrumente – Kommunikation mit wichtigen Bezugsgruppen. 2007 (3. Aufl.), S.22

Vorstand

1. Vorsitzende

Personal

Einstufung, Gehälter, Verträge,
Formalia Neueinstellung /
Entlassung, Urlaubsanträge,
FoBi Anträge, Krankenscheine,
Koop Pari, Personalservice...

Teamkommunikation

- monatl. Absprachen
- Tür- und Angelgespräche
(organisatorisch und
inhaltlich)

Elternarbeit

- WhatsApp
- Unterstützung andere
Belange

2. Vorsitzende

Elternarbeit

- Neuaufnahme
- Koordination
Elternbelange
- Dienstgruppen

Planung Orga EA

Planung
Arbeitstage (Koop
mit Rep Gruppe)

Kassiererin

Buchführung

Steuererklärung

KibiZ-web

Verwendungsnachweise

Anträge (Trägeranteil)

Beisitz

Öffentlichkeitsarbeit

- E-Mail
- Internet
- Facebook
- Flyer

Satzungskram

- Überprüfung
Neuregelungen
- Aktualisierung
- Notartermine

Archiv