



Erfolgreich starten

Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren

Grundlagen und Empfehlungen
für die Bildung, Erziehung und Betreuung

Erfolgreich starten – Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren

Grundlagen und Empfehlungen für die Bildung, Erziehung und Betreuung

Autorinnen:

Katrin Torney, Institut für berufliche Aus- und Fortbildung (IBAF) gGmbH, Rendsburg

Franziska Schubert-Suffrian, Verband Evangelischer Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein e.V. (VEK)

Beate Müller-Czerwonka, freiberufliche Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen

Sabine Redecker, AWO Landesverband S-H e.V.

Unter Mitarbeit von:

Christiane Reiche, Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen beim Caritas-Verband Schleswig-Holstein

Giuseppina Rossi, Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Andrea Carlson, Rechtsanwältin

Michael Regner, freiberuflicher Referent für Kindertageseinrichtungen

Barbara Wever, Leiterin einer Kindertageseinrichtung und Fortbildnerin

Wir danken für die freundliche Unterstützung von

Dr. Michael Hempel, Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Christiane Christiansen, Landeskoordinatorin für Sprachheilpädagogik

Sabine Hoffmann-Steuernagel, Landesvereinigung für Gesundheitsförderung in Schleswig-Holstein e.V.

Dr. Petra Schulze-Lohmann, Deutsche Gesellschaft für Ernährung, Sektion Schleswig-Holstein

Thorsten Vent, Unfallkasse Nord

Unser herzlicher Dank gilt außerdem unseren Kolleginnen für ihre Mitarbeit im „Äußeren Kreis“.

Bildnachweis:

Titel © Sarah Pfannenschmidt; S. 9 © lagom – Fotolia.com; S. 14: Sven Marten Czerwonka; S. 15 © Alpha-Maus –

Fotolia.com; S. 20, 25: Nina Lohr; S. 28 © sinuswelle – Fotolia.com; S. 30 © NiDerLander – Fotolia.com;

S. 52 © Photography – Fotolia.com

Druck:

Druckhaus Leupelt, Handewitt

Gestaltung:

Schmidt und Weber Konzept-Design, Kiel

Herausgeber:

**Ministerium für Bildung und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein**

Brunswiker Straße 16–22

24105 Kiel

1. Auflage, November 2011

ISSN 0935-4638

Die Landesregierung im Internet:

www.landesregierung.schleswig-holstein.de

www.bildung.schleswig-holstein.de

Inhalt

„Erfolgreich starten“: Warum es diese Handreichung gibt	4
1 Das Kind im Fokus	6
1.1 Das kompetente Kind	6
1.2 Sich und andere entdecken, die Welt erobern – Selbstbildung in den ersten drei Jahren	8
1.3 Sich seiner selbst bewusst werden – ich und die anderen	10
1.4 Sich und andere wahrnehmen – sich in der Welt bewegen	16
1.5 Die Welt in Worte fassen – mit anderen kommunizieren	21
1.6 Im Spiel die Welt verstehen – sich über das Spiel ausdrücken	24
2 Ein Leben in Beziehung	28
2.1 Zur Bedeutung von früher Bindung	28
2.2 Übergänge gestalten – ankommen und sich wohl und sicher fühlen	32
2.3 Erziehungspartnerschaft mit den Eltern	35
2.4 Kinder brauchen Kinder – die Rolle der Gleichaltrigen im Säuglings- und Kleinkindalter	36
3 Das Zusammenleben in der Kindertageseinrichtung gestalten	39
3.1 Beteiligung von Anfang an	40
3.2 Die Gestaltung des Tagesablaufs – Schlüsselsituationen	43
3.3 Beobachten und dokumentieren	48
3.4 Räume für Kinder gestalten	50
4 Den organisatorischen Rahmen planen und gestalten	53
4.1 Vielfältige Angebote und Organisationsformen für die ersten Jahre	54
4.2 Bauliche Voraussetzungen – Architektur und Außengelände	55
4.3 Rechtliche Grundlagen	56
5 Literaturverzeichnis	59

„Erfolgreich starten“: Warum es diese Handreichung gibt

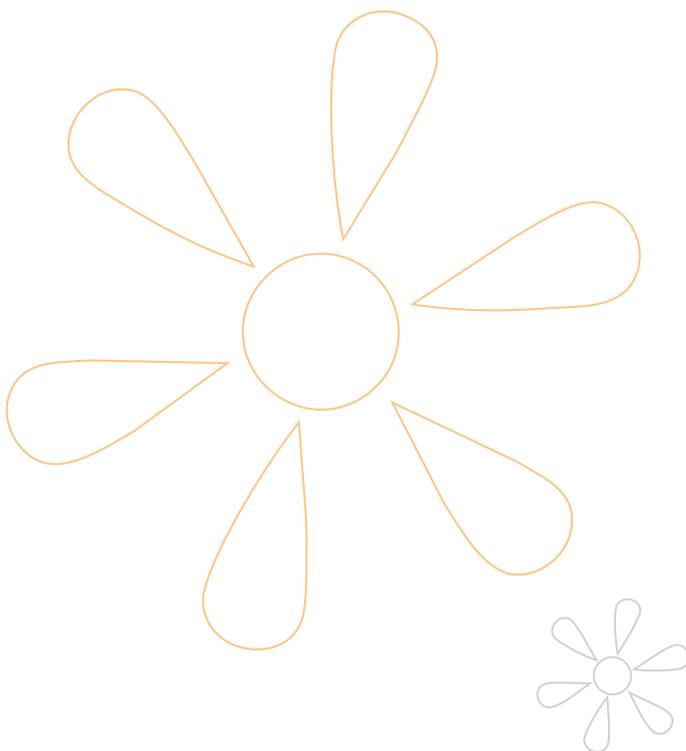
Die Betreuung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen hat in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen und ist damit in den professionellen pädagogischen Blick geraten. Ergänzend zur familiären Erziehung übernehmen pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen für einen Teil des Tages die Bildung, Erziehung und Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern.

Die Säuglings- und Kleinkindforschung richtet den Blick auf die Kompetenzen, mit denen Kinder sich von Geburt an aktiv mit sich, anderen Menschen und der Umwelt auseinandersetzen und so ihre Entwicklung vorantreiben. Ausgehend von diesem Blick auf das kompetente Kind stehen die pädagogischen Fachkräfte bei der Entwicklung von Angeboten für Kinder von 0 bis 3 Jahren vor einer Vielzahl von Fragen:

- Wie bilden und entwickeln sich Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren? Welche Bedürfnisse und Bedarfe haben sie und wie werden wir diesen gerecht? (→ Kapitel 1)
- Wie viel Bindung und emotionale Geborgenheit benötigen Kinder dieser Altersgruppe? (→ Kapitel 2)
- Welche Bedeutung kommt der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern zu und wie kann sie gelingen? (→ Kapitel 2)
- Wie erleben kleine Kinder das Gruppengeschehen und welche Bedeutung hat die Gleichaltrigengruppe? (→ Kapitel 2)
- Wie müssen die Bedingungen und der pädagogische Alltag gestaltet sein? (→ Kapitel 3)
- Welche organisatorischen Rahmenbedingungen müssen bedacht werden? (→ Kapitel 4)

In der vorliegenden Broschüre wollen wir Impulse und Denkanstöße zu diesen Fragestellungen anbieten und sowohl den Diskurs im Team als auch die fachliche und persönliche Reflexion anregen. Es ist uns ein Anliegen, die pädagogischen Fachkräfte bei den neuen Herausforderungen in der Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren zu unterstützen.

Das Kind steht im Mittelpunkt dieser Empfehlungen. Seine Kompetenzen, seine Individualität und seine Fähigkeit, von Geburt an in Beziehung zu treten, sind im ersten Abschnitt herausgestellt und sollen richtungsweisend für alle weiteren Überlegungen sein.



Hinweise zum Text

Im vorliegenden Text kommen Wiederholungen von Aussagen vor. Wiederholungen entsprechen nicht nur dem kindlichen Lernen, sie sind hier auch notwendig, um die Ganzheitlichkeit von Lernprozessen in den ausgewählten Themenbereichen deutlich zu machen. Wenn es zum Beispiel um Identitätsbildung geht, spielt dabei auch Sprache eine wichtige Rolle, und der Hinweis auf Worte wie „meins“, „nein“, „alleine“ etc. ist unerlässlich. Die Sprachentwicklung wiederum kann nicht ohne den Bezug auf die ersten sozialen Prozesse gesehen und dargestellt werden.

Doppelungen und Wiederholungen sind daher in diesen Empfehlungen gewünscht und bewusst in Kauf genommen. Sie unterstreichen, dass es im Sinne des Kindes ist, eine Zerlegung in einzelne Entwicklungs- und Funktionsbereiche zu vermeiden.

Ergänzend zu den fachlichen Informationen in dieser Broschüre werden zu den jeweiligen Kapiteln Anregungen für das pädagogische Handeln, die Raumgestaltung und das Materialangebot formuliert.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und wegen des hohen Frauenanteils bei den Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege haben wir uns im Text für die weibliche Form „Erzieherin“ entschieden und verwenden außerdem gleichbedeutend den Begriff „pädagogische Fachkraft“. Wir bitten alle im Arbeitsfeld tätigen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagogischen Assistentinnen und Sozialpädagogischen Assistenten, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger sowie alle Fachkräfte mit spezieller Ausbildung und alle Tagespflegepersonen, sich hiervon angesprochen zu fühlen.

Auf eine Unterscheidung wollen wir außerdem hinweisen. Im täglichen Sprachgebrauch werden Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren häufig als eine Altersgruppe genannt. Aufgrund der intensiven und differenzierten Entwicklung in den ersten Jahren wird diese Verallgemeinerung den Kindern jedoch nicht immer gerecht. Wir verwenden in unseren Texten daher für Kinder zwischen 0 und 12 Monaten den Begriff „Säuglinge“. Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr werden „Kleinkinder“ genannt.

Diese Empfehlungen wollen und können keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Vielmehr möchten wir alle pädagogischen Fachkräfte ermutigen, ihre eigenen Erfahrungen mit Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren auszuwerten, gemeinsam zu reflektieren und in ihr pädagogisches Handeln zu integrieren.



1 Das Kind im Fokus

Kinder sind von Geburt an kooperative und kompetente Persönlichkeiten. Sie entwickeln sich von Anfang an individuell, ihrem eigenen Tempo, ihrem Temperament und ihren persönlichen Eigenarten entsprechend. Sie kommen bereits mit angeborenem Wissen und der Befähigung, zu lernen und sich zu entwickeln, auf die Welt. Von Anfang an treten sie mit allen Sinnen aktiv in Kontakt zu ihrer dinglichen Umwelt und zu den Menschen, die sie begleiten. Die kindliche Fähigkeit zur Kommunikation bewirkt in der Regel, dass sich Erwachsene so verhalten, dass sie die Lern- und Entwicklungsfähigkeit der Kinder unterstützen. Säuglinge und Kleinkinder sind für ihre Entwicklung maßgeblich auf sichere und beschützende Beziehungen zu Erwachsenen angewiesen. Die so entstehende Bindung und die feinfühligte Begleitung der Erwachsenen sind die Grundvoraussetzung für jegliche Entwicklung von Kindern.

Um die Kompetenzen von Säuglingen und Kleinkindern zu erkennen und zu unterstützen und um das Beziehungsangebot auf die Besonderheit des Kindes auszurichten, ist es hilfreich, Erkenntnisse aus der Säuglingsforschung und der Entwicklungspsychologie heranzuziehen.

In der Literatur wird Entwicklung häufig unterschieden in die geistig-kognitive Entwicklung, die körperliche Entwicklung, die psychosoziale, emotionale Entwicklung und die psychosexuelle Entwicklung. Wir verzichten in dieser Broschüre auf die vorgenannte Einteilung. Die inhaltlichen Aspekte dieser Entwicklungsbereiche finden sich jedoch in allen Kapiteln wieder.

1.1 Das kompetente Kind

Bereits im Mutterleib ist das Kind darauf ausgelegt, Verbundenheit zu erleben und zu wachsen. Gleich nach der Geburt stellt sich ihm die lebenslang andauernde Anforderung, Eigenständigkeit und Eigensinnigkeit (Individualität und Autonomie) und das Leben in Gemeinschaft (Zugehörigkeit und Verbundenheit) in ein persönliches Gleichgewicht zu bringen.

Säuglinge und Kleinkinder sind motivierte und engagierte Lernende. Sie bringen höchste Motivation und Kompetenz mit, zu fühlen und wahrzunehmen, zu handeln, zu lernen und sich einzulassen. Akribisch forschend eignen sie sich weitere Kompetenzen durch stetiges Ausprobieren, Wiederholen und Nachahmen an. Dabei ist immer das ganze Kind mit allen Sinnen und dem Körper aktiv. Kinder verfügen bereits in den ersten drei Lebensjahren über die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und ihr Verhalten darauf abzustimmen (Selbstkompetenz).

Ferner können sie eigene Wünsche zunehmend ausdrücken, sich in andere einfühlen sowie Bindungen und erste Freundschaften aufbauen (Sozialkompetenz). Sie sind fähig, Fragen zu entwickeln und sich neuen Aufgaben zu stellen (lernmethodische Kompetenz). Dabei entwickeln sie neues Wissen und neue Handlungsfähigkeit (Sachkompetenz).

Diese Kompetenzen werden jedoch nicht isoliert voneinander erworben, sondern bedingen sich immer gegenseitig.

„Die neue Forschung zeigt, dass Babys und kleine Kinder mehr von der Welt wissen und über sie lernen, als wir uns je hätten träumen lassen. Sie denken, ziehen Schlüsse, treffen Voraussagen, halten Ausschau nach Erklärungen und führen sogar Experimente durch.“

(Gopnik/Kuhl/Meltzoff 2004, S. 11 f.).

Vom Tag der Geburt an sorgen Kinder für sich als aktiv handelnde Wesen. Sie wollen sich entwickeln und groß werden, sie haben Lust auf die Welt. Dabei können sie schon Verantwortung für ihr Lernen und ihre Zufriedenheit übernehmen. Dies stellt die Erwachsenen vor die Herausforderung, die Bedürfnisse und Eigentätigkeit der Kinder wahrzunehmen, anzuerkennen und zur Grundlage ihres Beziehungsangebotes zu machen.

Einige Beispiele

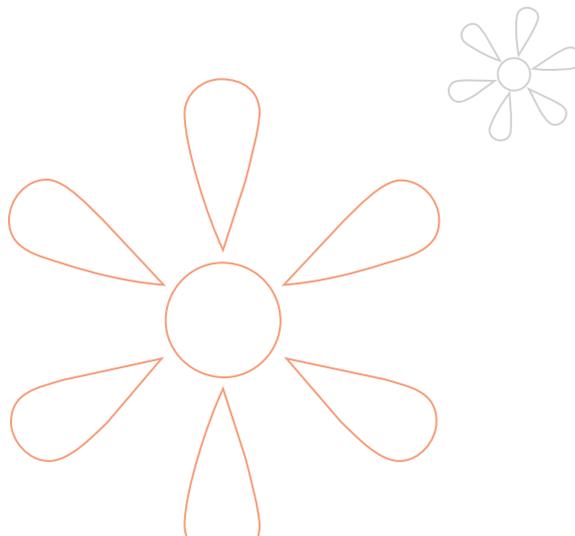
- „Während der ersten neun Monate, noch bevor Babys gehen, sprechen oder auch nur krabbeln können, erkennen sie bereits den Unterschied zwischen einem glücklichen, einem traurigen und einem zornigen Gesichtsausdruck und wissen sogar, dass ein glücklich aussehendes Gesicht – das lächelt und Fältchen um die Augen hat – mit dem Klang einer fröhlichen Stimme einhergeht“ (Gopnik/Kuhl/Meltzoff 2004, S. 46). Sie verfügen also früh über die Fähigkeit zur Interpretation menschlichen Handelns.
- Um sich einen angenehmen Reiz immer wieder zu holen, haben bereits drei Tage alte Babys in einem Experiment gelernt, die Stimme der Mutter „herbeizusaugen“. Ihnen wurden von verschiedenen Personen gesprochene Geschichten von einem Band abgespielt. Durch einen bestimmten Saugrhythmus konnten die Kinder einen Schalter in ihrem Schnuller betätigen und damit ausdrücken, welche Geschichte sie besonders mochten. Dies war nach mehreren Versuchen regelmäßig die von der Mutter vorgelesene Geschichte (vgl. Adam-Lauer 2004, S. 15). Bereits drei Tage alte Babys können also Wahrnehmung differenzieren und Vergleiche anstellen sowie eine Auswahl von angenehmen Reizen treffen.
- Mit zwei Wochen zeigten Babys deutliche Unruhe, wenn sie sahen, dass ihre Mutter den Mund bewegte, dabei jedoch die Stimme einer fremden Frau zu hören war (vgl. Adam-Lauer 2004, S. 15). Die akustische Wahrnehmung ist also bereits früh mit dem optischen Sinn verknüpft.

Definition: Kompetenz

Der Kompetenzbegriff geht weit über die Benennung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Aneignung von Wissen hinaus. Unter Kompetenzen fallen insgesamt die Ressourcen des Menschen. Sie sind zum einen abhängig von persönlichen Erfahrungen, Lebensbedingungen und kulturellem Hintergrund und zum anderen angeboren. Sie können letztlich nur vom Kind selbst aktiv erworben und erweitert werden.

Kompetenz bezieht sich auf das Handeln in Situationen, auf die Fähigkeit, Herausforderungen zu bewältigen und Probleme zu lösen. Kompetenzen verändern sich. Sie werden flexibel und situationsangemessen eingesetzt und wachsen im Idealfall ständig. Je kompetenter ich bin, desto besser kann ich mit schwierigen Situationen umgehen und desto mehr neue Kompetenz kann ich erwerben. Damit sind Kompetenzen sowohl Voraussetzung als auch Ziel von Entwicklung und Bildung.

In den frühen Jahren sind vor allem die Bezugspersonen für die Bedingungen verantwortlich, die Kompetenzentwicklung ermöglichen. Kompetenzerwerb ist abhängig von Bindungserfahrungen. Kinder benötigen Herausforderungen, Freiraum und Zeit, um ihre Entwicklungsaufgaben im eigenen Sinne zu bewältigen. Sie brauchen Erwachsene, die ihnen den Kompetenzerwerb ermöglichen und zutrauen.



Das Kind erlebt, dass es seine Umwelt durch aktives Handeln beeinflussen kann und dass andere Menschen und die Umwelt Einfluss auf seine Person ausüben. Dabei sammelt es vielfältige Eindrücke und Erfahrungen. Es interpretiert sie und baut sie kontinuierlich zu einem Geflecht von Kompetenzen aus. Das Kind fühlt sich „(...) durch seine neu erworbene Kompetenz und ihre begehrte Würdigung durch seine Eltern oder durch seine Erzieherinnen und Erzieher in seinem Tun bestätigt und baut Selbstvertrauen und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit auf, was seine Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst“ (Völkel/Viernickel 2009, S. 122).

In diesem Wechselspiel entwickelt das Kind zunehmend ein Bild von sich selbst. Seine vielfältigen Kompetenzen drücken sich vor allem im Spiel aus, in der Kommunikation mit anderen und in immer differenzierteren Bewegungs- und Wahrnehmungsleistungen. Dabei sind die wachsenden Kompetenzen zugleich Grundlage für den Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie sind immer Voraussetzung und Ziel von Entwicklung und Selbstbildung.

1.2 Sich und andere entdecken, die Welt erobern – Selbstbildung in den ersten drei Jahren

Selbstbildung baut immer auf dem bisherigen Erfahrungsschatz der Kinder auf. Sie bringen ihre Kompetenzen ein und entwickeln sie im Tun weiter. Auf der Grundlage ihres bisherigen Könnens und ihres Bildes von sich selbst und von der Welt verarbeiten sie neue Inhalte. Bildung ist in diesem Prozess immer Selbstbildung.

„Unter Selbstbildung verstehen wir die Tätigkeit, die Kinder verrichten müssen, um das, was um sie herum geschieht, aufnehmen und zu einem inneren Bild ihrer Wirklichkeit verarbeiten zu können. Wenn sie das nicht tun, sind wir als Pädagogen machtlos. Gehen wir von dieser Tätigkeit der Kinder aus, setzt das voraus, dass wir wissen, was in den Köpfen der Kinder vor sich geht. Das erfahren wir aber nur, wenn wir uns mit ihnen darüber verständigen“

(Gerd Schäfer zitiert nach: Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2008. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen S. 5).

Auch ein sehr kleines Kind „bewegt sich mit seinen Fähigkeiten selbstständig in seiner Welt und macht sich Bilder davon. Wir können also die Kinder nicht an einer bestimmten Stelle abholen, sondern wir müssen ihnen in ihrer Welt begegnen. Das heißt, wir müssen einiges von uns aus tun, damit wir etwas von ihrer Welt erfassen, um sie auch tatsächlich irgendwo anzutreffen“ (Schäfer 2007, S. 13). Diese Verständigung zwischen Kindern und Erwachsenen ist unabdingbar auch für die Bildungsprozesse im Alter von 0 bis 3 Jahren.

Aufbauend auf entwicklungspsychologische Kenntnisse, müssen pädagogische Fachkräfte die individuellen Bildungsbewegungen von Kindern wahrnehmen, anerkennen, begleiten und gleichzeitig darauf vertrauen, dass sich die Kinder aus eigenem Antrieb heraus bilden und entwickeln wollen. Ihre Aufgabe ist es, die Kinder nicht in ihren Bildungs- und Lernvorgängen zu stören, Fehler zuzulassen und sich mit fertigen „Erwachsenen-Erklärungen“ zurückzuhalten. Dabei ist es wichtig, die eigenen Entdeckungen der Kinder von Anfang an ernst zu nehmen, zu begleiten und zu stärken. Nur so kann Bildung und Entwicklung zu tiefer Befriedigung führen und immer wieder Lust auf neue Herausforderungen machen.

Kinder haben auch in den frühen Jahren vielfältige Antriebe, dazu gehören ihr Bedürfnis nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Wenn diese Bedürfnisse erfüllt sind, trägt das zum Wohlbefinden der Kinder bei. Dieses Wohlbefinden ist gleichzeitig eine wichtige Voraussetzung für kindliche Bildungsprozesse. Kinder sind, wenn sie sich sicher, geborgen und kompetent fühlen, bereit, den nächsten Entwicklungsschritt anzunehmen. Sie lassen sich dafür auf unzählige Wiederholungen ein und nehmen Mühen und Enttäuschungen in Kauf (vgl. Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2009, S. 56 ff.).

Die Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen „begreifen Bildung als Aneignungstätigkeit eines aktiven Kindes in sozialen Bezügen und gehen davon aus, dass Erwachsene Bildungsprozesse durch Begleitung und Anregung unterstützen, erweitern und herausfordern können“ (Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2008, S. 5).

Auch wenn Erwachsene Kinder intensiv begleiten, können sie nicht unmittelbar bewirken, dass sie lernen bzw. was sie lernen. Lernen müssen auch ganz kleine Kinder selbst. Die Einwirkung der Erwachsenen kann auch in den frühen Jahren nicht über Angebote hinausgehen. Wenn die Kinder sie nicht annehmen, läuft die Anregung ins Leere.

Sich zu bilden muss Kindern nicht beigebracht werden, sie können es bereits. Entscheidend sind für sie Lernerfahrungen. Die Gefühle, die mit den neuen Erfahrungen verbunden sind, werden für ihre zukünftige Einstellung zum Lernen und für ihr Herangehen an Probleme von Bedeutung sein. In den ersten Jahren sind Lust und Neugierde in Verbindung mit Lernen zentral. Hinzu kommen erste Gefühle von Selbstwirksamkeit, also das Gefühl, sich etwas zuzutrauen, und die Erfahrung, durch das eigene Tun etwas in der Welt oder bei anderen Menschen bewirken zu können.

Definition: Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf Albert Bandura zurück. Hierbei wird unterschieden zwischen der Wirksamkeitserwartung (die Überzeugung, eine Handlung erfolgreich ausführen zu können, sie sich zutrauen zu können) und der Ergebniserwartung (die Einschätzung, dass die Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt) (vgl. Schneewind 1996, S. 208 f.).

Schon Kinder im ersten Lebensjahr sind hoch motiviert, durch ihre Handlungen eine Wirkung zu erzeugen. Die Wirkung und das Gefühl des Könnens lösen bei ihnen sichtlich Freude aus. Mit den sprachlichen Fähigkeiten im zweiten und dritten Lebensjahr äußern sie zunehmend das Bedürfnis, etwas selbst machen zu wollen.

In den folgenden Kapiteln werden unterschiedliche Bildungs- und Entwicklungsbereiche genauer in den Blick genommen. Dabei bedingen sich Entwicklung und Reifung sowie Selbstbildung der Kinder immer gegenseitig. Wenn ein Säugling zum Beispiel von seiner körperlichen Reife die Voraussetzungen erreicht hat, krabbeln zu lernen, gestaltet er diesen Entwicklungsschritt ganz aktiv selbst. Er eignet sich selbsttätig seine Art des Krabbelns an (seitliches Rutschen auf dem Po, sich rückwärts schieben o. ä.). Dieser Meilenstein der Entwicklung ist dann wieder die Grundlage, Neues zu erkunden, sich die Welt aus einer anderen Perspektive anzueignen, und sich mit neuen Bildungsinhalten auseinanderzusetzen. Diese Sichtweise gilt für alle in den folgenden Abschnitten beschriebenen Entwicklungs- und Bildungsaufgaben.



1.3 Sich seiner selbst bewusst werden – ich und die anderen

Bereits in den ersten Stunden nach der Geburt können Säuglinge verschiedene Gesichtsausdrücke imitieren, zum Beispiel das Herausstrecken der Zunge oder das Schürzen der Lippen. Diese nicht reflexartig, sondern gezielt ausgeführten Imitationen zeigen, dass Kinder schon zu diesem frühen Zeitpunkt einen Unterschied zwischen sich und anderen Menschen wahrnehmen und ein Gefühl für ihren eigenen Körper haben (vgl. Dornes 2010, S. 117).

Säuglinge erkennen und erleben von Anfang an sowohl Gemeinsamkeit als auch Verschiedenheit. Sie nehmen Grenzen wahr zwischen ihrem eigenen Verhalten und dem ihrer Bezugspersonen und haben von Geburt an ein subjektives Identitätsempfinden, das sie durch ihre Beteiligung an Interaktionen weiterentwickeln. Der wechselseitige Austausch mit den wichtigsten Bezugspersonen, deren Reaktionen und Haltungen bewirken, dass Kinder zunehmend ein Gefühl für und von sich selbst haben. Sie gelangen so zu Wissen über sich und zur Wertschätzung der eigenen Person. In diesem Prozess, den die Kinder aktiv mitgestalten, entsteht außerdem ein Gefühl für das Gegenüber, den Anderen (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 60f.).

Definition: Identität und Persönlichkeit

Der Begriff **Identität** (oder auch Selbst bzw. Selbstkonzept) beschreibt das Bewusstsein und das Wissen des Menschen über die eigenen Eigenschaften sowie über ihre Stabilität und Veränderbarkeit. Es geht um die Frage „Wer bin ich?“ sowie um das Bewusstsein, dass wir uns von anderen unterscheiden. Identität entwickelt sich während der gesamten Lebensspanne. Ihre Wurzeln finden sich jedoch in den frühkindlichen Erfahrungen, zudem wird sie vom Temperament des Kindes beeinflusst (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 60).

Der Begriff **Persönlichkeit** beschreibt die besonderen psychischen Eigenschaften und die Verhaltensmuster, die einen Menschen einzigartig machen, die ihn also von anderen unterscheiden (vgl. Zimbardo/Gerrig 2008, S. 504).

Sich der eigenen Einzigartigkeit bewusst werden

Bereits mit zwei bis drei Monaten sind die Handlungen der Kinder von einem Willensgefühl und dem Wunsch, Urheber dieser Handlungen zu sein, begleitet. Schon Säuglinge empfinden sich also als ein „(...) ‚Ich mit Wirkung‘ (...), auch wenn man dieses Gefühl nicht mit dem erwachsenen Denken und Bewusstsein vergleichen kann“ (Kobelt Neuhaus 2010, S. 45).

Dies veranschaulicht ein Experiment: Acht Wochen alte Säuglinge konnten an einer Schnur ziehen, die um ihren Arm gewickelt war, woraufhin das Bild eines lächelnden Kindes, begleitet von einer Melodie, erschien. Rasch entdeckten die Säuglinge den Zusammenhang zwischen ihrer Armbewegung und dem interessanten Ereignis und zogen häufiger und mit Freude an der Schnur. Als das Experiment verändert wurde und das Ziehen nicht mehr das erwartete Ereignis auslöste, wurden einige Kinder ärgerlich und zogen vermehrt an der Schnur, andere zeigten Traurigkeit. Kinder erleben demzufolge nicht nur schon früh ein Willensgefühl, sondern reagieren auf ein und dasselbe Ereignis unterschiedlich (vgl. Dornes 1998, S. 21).

Zunehmend lernen Säuglinge, zwischen eigenen Gefühlen und Vorstellungen und denen anderer zu unterscheiden. Sie erfahren, dass Gefühle und Vorstellungen geteilt, aber auch unterschiedlich erlebt und ausgedrückt werden können. Ihr Forschungsdrang richtet sich jetzt auch darauf, die Reaktionen des Gegenübers zu ergründen. So versuchen Kleinkinder beispielsweise, durch den Blick auf die Bezugspersonen herauszufinden, was sie in bestimmten Situationen „fühlen sollen“. Sie forschen, ob die Bezugspersonen ihre Handlungen mit zuversichtlichem, ängstlichem oder zweifelndem Blick begleiten. Dadurch gelangen sie zu Vorstellungen über die Welt und sich selbst und schätzen gleichzeitig die konkrete Situation ein. Sie nehmen beispielsweise den ängstlichen Ausdruck der Erzieherin wahr und halten in ihrem Tun inne. In diesem Austausch ist auf Dauer die Chance enthalten, sich selbst als liebenswert, zuversichtlich und sicher im Umgang mit der Welt oder auch als unzulänglich, unsicher und zurückhaltend zu definieren (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 62).

Im Wechselspiel mit den Bezugspersonen lernt ein Kind die Bewertung von Gefühlen und den Umgang mit ihnen. Deshalb ist die Reaktion der Erwachsenen auf die Gefühle des Säuglings oder Kleinkindes so bedeutsam.

„Aus dem Verhalten, das ihnen von ihren Bezugspersonen entgegengebracht wird, resultiert das Gefühl und die Einschätzung, die sie sich selbst entgegenbringen. Die Reaktionen der Bezugspersonen formen also das eigene Selbstbild.“

(Völkel/Viernickel 2009, S. 62)

Wenn Kinder gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnen, auf Gegenstände zu zeigen und damit andere Menschen auf diese aufmerksam zu machen, dann ist dies ein weiteres Indiz dafür, dass Kinder zwischen sich und anderen unterscheiden. Sie gehen jetzt davon aus, dass sie auf die Handlungen von anderen Menschen Einfluss nehmen und diese zu etwas bewegen können. Im zweiten Lebensjahr beginnen Kinder von sich selbst zu sprechen, und Objekte und Personen als zu ihnen gehörig identifizieren. Mit dem Wort „nein“ grenzen sie sich zunehmend von anderen ab und bestehen darauf, Handlungen selbst auszuführen, meist begleitet von einem entschiedenen „alleine“, welches auch mit dem Wegstoßen der Bezugsperson einhergehen kann. Die Botschaften der Kinder sind hierbei: „Ich bin nicht du“ und „Ich habe einen eigenen Willen“. All diese entwicklungs- und Bildungsprozesse tragen dazu bei, dass sich Kinder zunehmend als kompetent und eigenständig erleben (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 63 ff).

Der Blick auf's Kind



Ich im Spiegel

Wie reagieren Kinder auf ihr Spiegelbild? Entsprechende Untersuchungen geben Hinweise auf die Ich-Entwicklung.

Im Alter von sechs bis zwölf Monaten reagieren Kinder zunehmend aktiver, wenn sie sich im Spiegel erblicken. Sie bemerken, dass ihre Bewegungen auch vom Spiegelbild vollzogen werden, und es scheint ihnen Freude zu machen, dies zu bewirken. Sie verhalten sich dem Spiegelbild gegenüber wie zu einem Spielpartner (plaudern, anlächeln, Spielsachen anbieten).

Anfang des zweiten Lebensjahres zeigen die Kinder häufig ein gehemmtes und verunsichertes Verhalten gegenüber dem Spiegelbild, und sie erkennen noch nicht, dass sie selbst das Spiegelbild sind (vgl. Kasten 2005, S. 139 f.).

Zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat erkennen sich Kinder dann im Spiegel. Dies macht der sogenannte Rouge-Test deutlich. Die Stirn oder die Wange des Kindes wird möglichst unauffällig mit einem Farbtupfer versehen. Anschließend wird das Kind vor den Spiegel gesetzt. Kinder schauen sich jetzt erstaunt im Spiegel an und greifen nach dem Farbkleck in ihrem eigenen Gesicht und nicht im Spiegelbild (vgl. Largo 2010, S. 100 ff.).

Autonomiebestrebungen von Kindern – alles andere als Trotz

Im zweiten Lebensjahr erleben Kinder, dass sie ihre Umwelt zunehmend beeinflussen können. Sie laufen immer sicherer und können schneller und selbstständiger an neue Orte gelangen. Auch der Umgang mit Gegenständen ist vielfältiger und differenzierter geworden. Die Kinder erkennen die eigenen Fähigkeiten und Wünsche und die Unterschiede zu anderen Menschen. Sie experimentieren jetzt mit ihren neu erworbenen Fähigkeiten und erproben die vielfältigen Möglichkeiten, autonom in ihrer Umwelt zu agieren. Erwachsene erleben dies oft als anstrengende Zeit.

Diese Phase verweist jedoch auf eine wichtige kognitive Entwicklung. Kinder können sich nun das Ziel ihrer Handlungen vorstellen. Durch diese Vorstellung ist das Kind intensiv motiviert und emotional stark angesprochen. „Wird es in der Durchführung der Handlung gestoppt oder behindert, steht ihm zunächst kein alternativer Handlungsplan zur Verfügung und es kommt zu einem Systemzusammenbruch“ (Rauh 2008, S. 219). Dieser Systemzusammenbruch ist das, was Erwachsene als Geschrei und Wutausbruch erleben.

Dahinter steckt alles andere als Trotz. Mit diesen Ausbrüchen drücken Kinder, wenn sie an Grenzen stoßen, ihre Gefühle aus, etwa wenn sie nicht alles Sandspielzeug, das mit auf den Spielplatz soll, mit zwei Händen fassen können; oder wenn das Rollbrett, auf dem sie das Puppengeschirr transportieren wollen, sich einfach nicht aus der engen Puppenecke manövrieren lässt.

Aber nicht nur die neue Eigenständigkeit bei Wünschen und Fähigkeiten ist um den zweiten Geburtstag herum Thema der Kinder und eine Herausforderung für die Erwachsenen. Die Kinder bewegt ihr immer differenzierteres Wissen darüber, dass andere Menschen andere Vorstellungen und Wünsche haben als sie selbst. Dieser Unterschied, verbunden mit der neuen persönlichen Eigenständigkeit, muss systematisch erforscht werden. Das wird deutlich, wenn sich Kinder in diesem Alter verbotenen Gegenständen nähern. Ihr Blick ist nicht mehr wie bisher fasziniert und mit leuchtenden Augen auf das Objekt der Begierde gerichtet, sondern Kinder nehmen jetzt den Erwachsenen und seine Reaktionen konzentriert in den Blick. Das Kind beobachtet beispielsweise aufmerksam das Verhalten der Mutter oder der Erzieherin, die „Nein“ sagt, wenn es mit dem Stein werfen will. Es geht ihm darum, die Reaktionen der Erwachsenen einzuschätzen, zu verstehen und den eigenen Spielraum zu erproben. Für diese Erkenntnis suchen Kinder die Konfrontation und nehmen Tränen und Wutausbrüche in Kauf.

Im pädagogischen Alltag bedeutet dies, den „Testphasen“ der Kinder mit freundlicher Konsequenz und Geduld zu begegnen. Botschaften über angemessenes oder unangemessenes Verhalten sollten sich immer auf konkrete Situationen beziehen und nicht die Gesamtpersönlichkeit des Kindes infrage stellen.

Dieser Abschnitt im Leben von Kindern ist eine wichtige Voraussetzung, um Einfühlungsvermögen für andere zu entwickeln, denn dies ist nur möglich, wenn ich mich selbst von anderen unterscheiden kann (vgl. Rauh 2008, S. 221).

Der Blick auf's Kind



Abschied von der Windel – auch eine Frage von Autonomie und Kontrolle

Mit der Kontrolle von Blasen- und Darmfunktion erlangen Kinder ein weiteres Stück Autonomie. Sie wollen selbst bestimmen, ob und wann sie diese ausüben.

Nicht jedes Kind mag zum Beispiel die Kindertoiletten in der Kindertageseinrichtung benutzen. Manches Kind besteht darauf, sein Töpfchen oder den Toilettensitz (Aufsatz) zu benutzen, den es von zu Hause mitgebracht hat. Es kann vorkommen, dass sich ein Kind die Begleitung durch die Freundin oder den Freund wünscht bzw. für das „große Geschäft“ nach einer Windel verlangt. Wieder ein

anderes schaut lange bei anderen Kindern zu, um dann plötzlich zu erklären, dass es die Windel nicht mehr brauche. So unterschiedlich wie der Weg der Kinder, so individuell ist auch der Zeitpunkt, meist zwischen dem 24. und 40. Lebensmonat.

Für Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, die Initiative des einzelnen Kindes zu erkennen, zu würdigen und zu ermöglichen, mag sie auch noch so individuell sein.

Grundsätzlich sollte der Abschied von der Windel auf die Initiative des Kindes hin und in seinem Tempo erfolgen. Dann gelingt er in der Regel ohne Schwierigkeiten. Starkes Drängen durch die Erwachsenen kann auch bei diesem Thema die Abwehr der Kinder auslösen und zu psychischen Beeinträchtigungen führen.

Ich bin ein Mädchen, ich bin ein Junge – Geschlechtsidentität bilden

Säuglinge kommen nicht geschlechtsneutral, sondern als Jungen und Mädchen zur Welt. Die Kategorisierung in männlich oder weiblich ist eines der gängigsten Ordnungsschemata in unserer Gesellschaft. Geschlechterbezogene Erwartungen begegnen Kindern von Geburt an, beispielsweise bei Spielzeug, Kleidung, Haarschnitt, Gestaltung des Kinderzimmers oder wenn es um das Verhalten geht. Jedes Kind wird dabei von seiner Umgebung als Junge oder Mädchen behandelt. Dies bedeutet, er oder sie macht von Geburt an geschlechterspezifische Erfahrungen. Die Entwicklungsaufgabe jedes Kindes ist es, herauszufinden, was es persönlich bedeutet, ein Mädchen oder Junge zu sein (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 71)

Obwohl geschlechterbezogenes Verhalten im Alter von 0 bis 3 Jahren deutlich weniger in Erscheinung tritt als danach, ist es auch bei kleinen Kindern wirksam. Die Entwicklung der Geschlechteridentität stellt damit einen wesentlichen Aspekt der Identitätsentwicklung dar.

Schon im ersten Lebensjahr können Säuglinge die Stimmen und Gesichter von Männern und Frauen unterscheiden. Am Ende des zweiten Lebensjahres ordnen sie beiden Geschlechtern äußere Merkmale wie Haarschnitt, Kleidung usw. eindeutig zu. Die Genitalien spielen dabei keine Rolle. In diesem Alter können die meisten Kinder auch zuverlässig sagen, ob sie selber ein Junge oder Mädchen sind, und haben eine Vorstellung davon, welche Gegenstände (Spielzeug, Brottasche, Schuhe etc.) zu Jungen oder Mädchen gehören.

Dabei ist in den ersten drei Lebensjahren das Bewusstsein, dass ihr Geschlecht unveränderbar ist, noch nicht ausgeprägt (Lukas, 2;11 Jahre alt: „Ich werde auch mal eine Mama, so wie du!“). Diese Geschlechterkonstanz wird erst ab einem Alter von etwa drei Jahren Schritt für Schritt erreicht. Die Erkenntnis, dass es sich bei Männern und Frauen, Mädchen und Jungen um Kategorien handelt, in die alle Menschen einteilbar sind, wird den Kindern aber erst nach dem dritten Lebensjahr bewusst (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 71).

Mit etwa einem Jahr ist zu beobachten, dass Kinder sich eher für Gleichaltrige des eigenen Geschlechts interessieren. Sie zeigen nun auch in ihrem Spielverhalten geschlechtertypische Spielzeugvorlieben. Dies ist bei Jungen meist stärker ausgeprägt als bei Mädchen. In der Kindertageseinrichtung entstehen geschlechterhomogene Spielgruppen und Freundschaften, in denen die Kinder Erfahrungen mit der eigenen Geschlechteridentität sammeln.

Kinder gehen also bereits im Alter von 0 bis 3 Jahren die ersten Schritte als Jungen und Mädchen und entwickeln schon jetzt ihr grundlegendes Verständnis einer zweigeschlechtlichen Welt. Darüber hinaus bilden sie allmählich ein Selbstgefühl über sich als Junge oder als Mädchen. Sie konstruieren ihr soziales Geschlecht (*engl.: doing gender*). Sie tun dies aktiv vor dem Hintergrund der Orientierung und der Welt, die ihnen die Erwachsenen zur Verfügung stellen (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 73). Für die pädagogische Praxis bedeutet das, Jungen und Mädchen zu unterstützen, die eigene Geschlechteridentität ohne einengende Zuschreibungen zu entwickeln, und Entwicklungspotenziale unabhängig von Geschlechtertypisierungen zu fördern.

Definition: Sex und Gender

Heute wird das biologische Geschlecht (*engl.: sex*) einer Person unterschieden vom sozialen oder psychologischen Geschlecht, das mit Eigenschaften und Verhaltensweisen verbunden ist (*engl.: gender*). Nach wie vor gibt es unterschiedliche Annahmen darüber, inwieweit Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen angeboren bzw. hormonell bedingt oder durch die soziale Umgebung verursacht sind. Unbestreitbar ist jedoch, dass weder biologische noch soziale Entwicklungsbedingungen alleine die Ursache für geschlechtsbezogene Verhaltensweisen sind. Bei der Entwicklung der Geschlechteridentität geht es vielmehr um ein Zusammenwirken von sozialen, kulturellen, kognitiven und biologischen Komponenten (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 73ff.).

Identität bilden vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt

Die Identitätsentwicklung jedes Kindes ist geprägt vom sozialen Umfeld und damit von der spezifischen Familienkultur und dem kulturellen Kontext, in dem ein Kind aufwächst. Die Gesellschaft, in der wir leben und in die Kinder hineinwachsen, ist zudem gekennzeichnet von Wandlungen, unterschiedlichen Lebensstilen und kultureller Vielfalt.

„Kultur ist das Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden.“

(Georg Auernheimer, zitiert nach Focali 2009)

Auch schon sehr kleine Kinder versuchen über die Wahrnehmung von sozialen Kontexten ihr Verhaltensrepertoire in kulturell geprägten Situationen (Einkaufen, Essen, Kindergeburtstag, Arztbesuch) immer weiter auszubauen. Sie entwickeln zunehmend Vorstellungen darüber, was in einer Situation zu erwarten ist, und passen ihr Verhalten daran an. Dieser frühkindliche Prozess des Lernens und Verinnerlichens von Verhaltensweisen und kulturellen Standards führt nach und nach zu einem individuellen Orientierungssystem, das oft ein Leben lang wirkt.

Kulturell geprägte Umgangsformen und Rituale, die das Kind aus der Lebenswelt seiner Familie kennt, sollten Erzieherinnen akzeptieren und wertschätzen. Diese Formen geben dem Kind Sicherheit und Orientierung. Gleichzeitig ist der soziokulturelle Rahmen ein Baustein, mit dem Kinder ihre Identität entwickeln: „Ich bin ein Teil meiner Familie, meiner Umgebung.“ Dies wird beispielsweise unterstützt durch Fotos im Gruppenraum, auf denen die Familien sichtbar sind, oder durch Alltagsgegenstände, die die Kinder aus ihrem häuslichem Umfeld kennen.

Wenn Kinder schon früh erleben, dass ihre Umgebung mit kulturellen Verschiedenheiten konstruktiv und wertschätzend umgeht, fällt es ihnen in der Regel leichter, Vielfalt als Bereicherung zu erleben.

Bewerten die pädagogischen Fachkräfte die Verhaltensnormen, Wert- und Erziehungsvorstellungen der Kinder und ihrer Familien negativ, kann die Identitätsentwicklung gestört werden.

Pädagogische Fachkräfte, die Kinder bei der Entwicklung und Bildung von Identität unterstützen

- berücksichtigen, dass sich das Selbstbild des Kindes in den frühen Jahren im Aufbau befindet und von den Reaktionen der Bezugspersonen beeinflusst wird,
- fördern die Erkundung der Umgebung, damit sich das Kind als fähig erleben darf und erfährt, dass ihm etwas zugetraut wird,
- nehmen die Gefühle der Kinder ernst, die sie mit den eigenen Handlungen verbinden,
- berücksichtigen, dass sie wie ein Spiegel auf die Kinder wirken und durch ihr eigenes Verhalten die Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der Kinder beeinflussen,
- beziehen ihre Botschaften über angemessenes oder unangemessenes Verhalten immer auf konkrete Situationen und stellen nicht die Gesamtpersönlichkeit des Kindes infrage,
- erkennen die Möglichkeit der Kinder, ihre Handlungen und Ziele zu planen als wichtige kognitive Leistung an und wissen um die starke emotionale Beteiligung der Kinder bei der Verfolgung ihrer Ziele,
- verzichten auf unaufgeforderte Aktionen dem Kind gegenüber und führen keine Handlungen ohne Ankündigung für oder mit dem Kind durch, um ihm möglichst viel Selbstbestimmung zu ermöglichen,
- reagieren in Situationen, in denen Kinder vehement ihre Autonomie einfordern, mit Ruhe und Gelassenheit und erkennen die Willensäußerungen als wichtigen Entwicklungsschritt an,
- arbeiten mit den Kräften der Kinder, indem sie deren persönliche Entwicklungsschritte wahrnehmen und respektieren, und steigern somit die Selbstachtung der Kinder und ihre Erwartungen an die Welt,
- unterstützen Kinder so, dass sie sich als Urheber von Lösungen erfahren können,
- reflektieren ihre eigene Haltung und ihr Interaktionsverhalten bezüglich Verallgemeinerungen wie „typisch Mädchen“ oder „typisch Junge“,
- gehen konstruktiv mit Unterschiedlichkeiten und kultureller Vielfalt um und entwickeln interkulturelle Kompetenz,
- setzen sich mit ihren eigenen kulturellen Normen und Werten auseinander und werden sich ihrer eigenen kulturell geprägten Bilder und Vorstellungen bewusst,
- begegnen unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen oder Verhaltensnormen offen und unvoreingenommen und sind bereit, Gewohntes infrage zu stellen,
- gestalten gemeinsam mit den Eltern einen offenen Dialog.



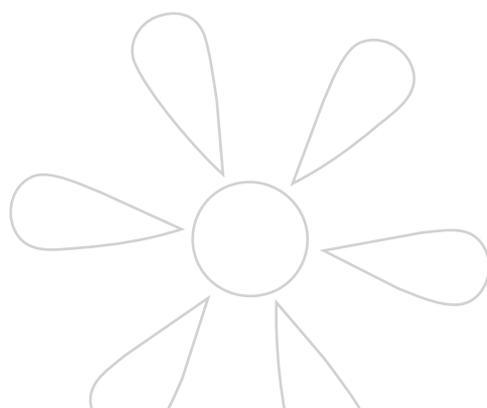


Erfahrungen in der räumlichen Umgebung beeinflussen die Bildung der Identität

Räume sollen Kinder willkommen heißen und ihnen ohne Worte signalisieren: „Ihr Kleinsten sollt autonom sein können, selbstwirksam handeln und selbstständig teilhaben können am Leben in der Gemeinschaft“ (Höhn/Kercher 2009, S. 39).

Dies wird unterstützt durch

- eine sichere Umgebung, in der das Kind sich ohne Einschränkungen bewegen und selbstbestimmt Erfahrungen machen kann,
- klar gegliederte Räume, mit für die Kinder erkennbaren Spiel- und Tätigkeitsbereichen,
- Nischen, Höhlen, Zelte, die Rückzugsmöglichkeiten bieten,
- ein geordnetes Materialangebot, das dem Kind Orientierung gibt und das Gefühl, in diesem Rahmen selbstbestimmt handeln zu können,
- einen Schlafplatz, der mit für das Einschlafen wichtigen Gegenständen versehen ist, etwa Bildern der Familie oder eigener Bettwäsche,
- kleine Koffer oder Kästen für individuell wichtige Dinge und Schätze,
- Ausstellungsmöglichkeiten für die individuellen Werke der Kinder,
- „Ich bin ich“-Bücher (individuelle Bücher bzw. Hefte, die Eltern und Erzieherinnen für jedes Kind erstellt haben, mit Fotos z. B. von der Familie und anderen für das Kind bedeutsamen Personen und Gegenständen,
- ein eigenes Portfolio, das für jedes Kind zugänglich ist,
- Spiegel auf Augenhöhe der Kinder, auch solche, in denen sich Kinder in voller Größe sehen können (Wandspiegel bis auf den Boden),
- Bilderbücher, in denen Geschichten von Jungen und Mädchen, von Kindern mit unterschiedlicher Hautfarbe und aus unterschiedlichen Familien erzählt werden,
- Verkleidungssachen, Requisiten und Werkzeuge, die Rollen von Männern und von Frauen widerspiegeln,
- Spielmaterial, Bücher und Alltagsgegenstände, die die kulturelle Vielfalt in der Kindertageseinrichtung widerspiegeln.



1.4 Sich und andere wahrnehmen – sich in der Welt bewegen

Gleich nach der Geburt begibt sich das Kind auf eine spannende Entdeckungsreise. Sinneseindrücke wahrzunehmen und sich zu bewegen sind dabei seine entscheidenden Zugänge zur Welt.

Die Bewegungen des Körpers und die individuellen Wahrnehmungseindrücke sind für das Kind untrennbar miteinander verknüpft und bedingen sich immer gegenseitig. Jede Bewegung des Säuglings löst Wahrnehmungsempfindungen aus, ebenso wie Sinneswahrnehmungen Auslöser für Bewegung sind. Hat ein Säugling beispielsweise gelernt, gezielter nach einem Gegenstand zu greifen, kann er diesen zum Mund führen und mit Hilfe von Lippen und Zunge genauer ertasten. Diese Wahrnehmung führt dann zur Wiederholung des Bewegungsablaufes mit anderen Gegenständen.

Dabei erlebt das Kind sich und die Welt immer im „Tun“. Dieses „Tun“ ist die Stärke der Säuglinge und Kleinkinder. Wenn sie die Gelegenheit haben, bleiben sie in ihre selbst gestellten Aufgaben vertieft, bis sie ihre Wahrnehmungs- und Bewegungslust gestillt haben.

Eine anregende Umgebung ermöglicht es den Kindern, mit Mund und Augen, mit Nase, Ohren und über die Haut die Welt aktiv und vielfältig wahrzunehmen und dabei die Grenzen zwischen sich und der Umwelt zu erleben. Durch diese Unterscheidung und Abgrenzung entsteht das „Ich“ mit eigenen Gefühlen, Wahrnehmungen und Gedanken. Dafür brauchen Kinder Erwachsene als Gegenüber, die ihnen diese Selbsttätigkeit zugehen.

Ab dem zweiten Lebensjahr hat das Kind diese einfachen sensomotorischen Prozesse soweit verinnerlicht, dass es sie nicht mehr konkret ausführen muss, sondern auch „gedanklich“ wiederholen kann (vgl. Schäfer 2007, S. 84 f.). Damit ist Bewegung und Wahrnehmung eine wichtige Voraussetzung für die kognitive Entwicklung. Mithilfe von Sinneserfahrungen und Bewegungen bildet es Begriffe wie nah und fern, oben und unten, unter und über – lange, bevor es sie sprechen kann.

Über Wahrnehmung und Bewegung nehmen Kinder auch Kontakt mit anderen Menschen auf und sammeln soziale Erfahrungen. Ein Kind signalisiert zum Beispiel durch das Drehen des Kopfes zur Bezugsperson seine Kommunikationsbereitschaft. Mithilfe von Bewegungsabläufen gestaltet es so erste Interaktionen aktiv mit. Über Bewegungen, Mimik und Gestik zeigen Säuglinge auch ihr Bedürfnis, zu einem bestimmten Zeitpunkt intensiv wahrzunehmen, beispielsweise einem Mobile mit dem Blick zu folgen, oder das Bedürfnis nach Pausen und Zeiten des Ausruhens und Verarbeitens. Das sollten die pädagogischen Fachkräfte erkennen und darauf reagieren.

Bildung und Entwicklung von Wahrnehmungskompetenzen

Kinder erleben die Welt von Anfang an über ihre Sinne, sie spüren Berührungen, fühlen, ob sie bewegt werden oder still liegen. Sie nehmen Hunger oder das Sattsein wahr, ebenso wie Gerüche, Geräusche, Geschmack oder visuelle Eindrücke.

Wichtige Informationen über den eigenen Körper liefern der Gleichgewichtssinn, die Eigenwahrnehmung von Muskeln und Gelenken und die Fähigkeit, etwas befühlen bzw. erfühlen zu können. Dabei ist die Wahrnehmungsleistung viel mehr als ein passives Registrieren von einzelnen Reizen. Das Kind ist immer ganzheitlich beteiligt, es interpretiert und ordnet die Informationen und trifft bereits eine persönliche Auswahl.

Bei der Verarbeitung der Sinneswahrnehmungen trennt ein Säugling das einzeln Wahrgenommene noch nicht nach Riechen, Schmecken, Fühlen usw., sondern entwickelt an Emotionen geknüpfte Wahrnehmungsmuster: angenehm oder unangenehm, vertraut oder fremd. So können Kinder zum Beispiel bereits unmittelbar nach der Geburt die Stimme ihrer Mutter von anderen Stimmen unterscheiden. Die schon im Mutterleib wahrgenommene Stimme signalisiert Vertrautheit und löst ein angenehmes Gefühl aus. Bei Unbehagen lassen sich Kinder deutlich schneller von dieser Stimme beruhigen als von einer fremden.

„Bereits Neugeborene differenzieren zwischen verschiedenen Gerüchen. Ihre engsten Bezugspersonen können sie allein über den Geruchssinn erkennen. Auch die Geschmackswahrnehmung ist bereits bei der Geburt in wesentlichen Zügen vorhanden. Neugeborene bevorzugen süße Nahrung vor salziger und saurer Nahrung“ (Völkel/Viernickel 2009, S. 80).

Schon von Anfang an werden Wahrnehmungen immer an Gefühle geknüpft. Diese Verbindungen bleiben in den meisten Fällen lebenslang bestehen.

Definition: Wahrnehmung

„Wahrnehmen ist ein breit angelegter, innerer Verarbeitungsprozess, an dem die Sinnesorgane, der Körper, Gefühle, Denken und Erinnerung beteiligt sind. Es gibt kein Wahrnehmen als einfaches Abbilden der Außenwelt. Wahrnehmen ist Wählen, handelndes Strukturieren, Bewerten, Erinnern und sachliches Denken in einem. Deshalb muss man es bereits als eine Form der inneren Verarbeitung, als eine Form des Denkens ansehen – wenn man Denken nicht nur auf rationales Denken beschränkt“ (Schäfer 2007, S. 78).

„Was Säuglinge jedoch am meisten interessiert, sind menschliche Gesichter. Mit etwa fünf Monaten können sie Gesichter danach unterscheiden, ob sie ihnen vertraut sind oder nicht. Sie abstrahieren also aus dem allgemeinen Gesichtsschema die Besonderheiten einer bestimmten Person und können diese Person auch aus verschiedenen Ansichten wiedererkennen. Mit etwa sechs Monaten sind die Kinder dann auch dazu in der Lage, zwischen freundlichen, ärgerlichen und traurigen Gesichtern zu unterscheiden, und sie bevorzugen die freundlichen Gesichter.“

(Völkel/Viernickel 2009, S. 81)

Schon Säuglinge sind darauf ausgerichtet, ihre soziale Umgebung wahrzunehmen und mit ihr aktiv in Kontakt zu treten. Die Wahrnehmung ist dabei nicht nur auf das Sehen, Riechen, Fühlen u.ä. beschränkt. Von Anfang an nehmen Kinder auch Atmosphäre, Stimmungen, Emotionen und Beziehung wahr. Das ist gleichzeitig die Grundlage für die Reaktionen des Säuglings. Spürt das Kind die vertraute Bezugsperson, entspannt es sich zum Beispiel auf ihrem sicheren Arm oder ist freudig erregt, weil sie sich ihm zuwendet. Über dieses emotionale Erleben „(...) trifft der Säugling erste Entscheidungen, indem er sich bestimmten Erfahrungsmöglichkeiten zuwendet und von anderen abwendet“ (Schäfer 2007, S. 77). Das individuell Wahrgenommene ist die Voraussetzung dafür, Beziehungen zu erleben und mit persönlichen Reaktionen mitzugestalten.

Grundsätzlich hängt die Wahrnehmungsentwicklung des Kindes von den Möglichkeiten seiner Lebenswelt ab. Mit dem Bewegungsradius erweitern sich auch die Chancen, selbsttätig Sinneserfahrungen zu machen. Nur solche Eindrücke, die ein Kind konkret erlebt, zum Beispiel im Wasser planschen, in die Höhe klettern oder sich schnell auf der Schaukel drehen, kann es aufnehmen, weiterentwickeln und in sein Denk-, Gefühls- und Handlungsrepertoire integrieren. Je vielfältiger die Möglichkeiten für Wahrnehmungserfahrungen sind, desto differenziertere Bilder können Kinder entwickeln. Dafür brauchen sie eine anregende Umgebung und eine ermutigende, wertschätzende emotionale Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte.

Der Blick aufs Kind



Sinnesreize

Kinder wollen ihren Körper sinnlich wahrnehmen. Sie haben Lust an deutlichen, starken Reizen: sich schnell drehen, schreien, rutschen, raufen, toben, hinunterspringen, all das macht vielen Kindern sichtliches Vergnügen. Schon kleine Babys juchzen oft vor Freude, wenn sie in die Luft geworfen werden und dann sicher im Arm einer vertrauten Person landen. Diese deutlichen Reize unterstützen das Einordnen und Integrieren von sinnlichen Wahrnehmungen.

Aber auch die zarten und sanften Wahrnehmungen – wie Schmusen, Kitzeln, Streicheln, im kühlen Bohnenbad die eigenen Grenzen spüren – liefern Kindern wichtige Informationen über den eigenen Körper. Die Gelegenheit, sich beim Wickeln oder Plantschen ohne Windel oder Kleidung zu erleben, gehört ebenfalls dazu.

Weitere deutliche Sinneseindrücke erleben die Kinder bei der Nahrungsaufnahme. Durch Riechen, Schmecken und Fühlen der Nahrungsmittel und durch das Erleben von Hunger oder Sattsein wird das Essen zum ganzheitlichen genussvollen Sinneseindruck. Dabei ist es wichtig, dass Kinder schon frühzeitig die Möglichkeit haben, selbsttätig mit Fingern, Löffel oder Gabel zu essen und selbst zu entscheiden, was und wie viel sie essen möchten.

Bildung und Entwicklung von Bewegungskompetenzen

Kinder sind, sobald sie auf die Welt kommen, in Bewegung. Sie nehmen so ihre unmittelbare dingliche und soziale Umwelt wahr und erlangen Informationen. Über Bewegung erleben Kinder, dass sie etwas bewirken können, und sie nutzen sie zur Kontaktaufnahme zu Erwachsenen und anderen Kindern.

Die ersten Bewegungen des Säuglings sind zumeist noch unwillkürlich und nicht bewusst gesteuert. Im ersten Lebensjahr gewinnt das Kind aber zunehmend Kontrolle über eine Vielzahl von grob- und feinmotorischen Bewegungsabläufen. Reflexartige Reaktionen nehmen ab, willkürlich gesteuerte Bewegungsabläufe nehmen zu.

Kinder haben dabei ihr eigenes Tempo und ihren eigenen Rhythmus. Sie brauchen ihre Zeit, um eine Entwicklungsstufe sicher zu erreichen. Erwachsene haben dabei die Aufgabe, zu ermutigen und zu begleiten.

„Dadurch, dass Babys das, was sie im gegenwärtigen Entwicklungsstadium tun – was immer es sein mag –, gründlich tun, werden sie bereit für das nächste Stadium. Der Versuch, Babys beizubringen, sich umzudrehen oder zu laufen, hält sie davon ab, ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten vollständig zu erforschen und zu perfektionieren. Sie erreichen jeden Meilenstein genau dann, wenn sie dazu bereit sind, und ihr eigener innerer Zeitplan diktiert ihnen den Zeitpunkt.“

(Gonzalez-Mena/Widmeyer Eyer 2008, S. 243)

Von der Geburt an bis etwa zum ersten Lebensjahr entwickelt das Kind vielfältige grobmotorische Kompetenzen. Hierzu gehören das Heben und Halten des Kopfes, erstes Drehen und Rollen, Sitzen, Robben, Krabbeln und das Hochziehen an Gegenständen. Diese Bewegungsabläufe erproben und üben die Kinder unermüdlich. Ein Kind lernt sie, wenn es die Gelegenheit dazu hat, aus eigenem Antrieb, indem es mit Bewegungen und Wahrnehmungsempfindungen experimentiert. Jeder Bewegungsablauf besteht dabei aus verschiedenen Teilen, die das Kind immer komplexer aneinanderreicht und verfeinert.

Kinder wollen ihren eigenen Körper und seine Möglichkeiten und Grenzen kennenlernen. Dafür suchen sie körperliche Herausforderungen. Sie wollen sich anstrengen, zum Beispiel schwere Gegenstände schieben und ziehen, toben oder Treppenstufen erobern.

Sich anstrengen und Autonomie erleben – durch die ersten Schritte immer mobiler werden

Mit etwa elf Lebensmonaten beginnen die Kinder mit den ersten selbstständigen Gehversuchen. Sie haben bis dahin Erfahrungen gesammelt, sich an Gegenständen hochzuziehen und zu stehen. Sie lassen sich davon auch durch viele Rückschläge und „Umfälle“ nicht abhalten. Dieses stetige Üben mündet schließlich in die ersten, noch wackeligen Schritte, die im Lauf des zweiten und dritten Lebensjahres perfektioniert werden, zum Beispiel beim Treppensteigen, Rückwärtsgehen oder beim schnellen Laufen. Durch die Aufrichtung und erweiterte Mobilität erleben die Kinder einen neuen Blick auf die Welt und auf ihre Fähigkeiten. Indem andere Gegenstände und Orte erreichbar sind, erobern sie sich ganz neue Tätigkeits- und Handlungsfelder. Diese neu erworbenen Fähigkeiten unterstützen ihr Autonomie- und Kompetenzerleben. Dieses Erleben ist ihnen so wichtig, dass sie bereit sind, große Anstrengungen und Wiederholungen auf sich zu nehmen, um neue Erfolge zu erleben.

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass die Kinder in einer sicheren Umgebung jederzeit die Gelegenheit haben sollten, sich zu bewegen und selbstbestimmt Erfahrungen zu sammeln. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, dies bei der Planung des Alltags und der Räume zu berücksichtigen.

Praxisbeispiel: Lisa erobert die Treppe

Mit einem lauten „Hopp“ springt Lisa von der ersten Stufe. Sie hat sich heute gleich nach dem Ankommen in der Kita der Treppe zur Hochebene zugewandt.

Immer wieder klettert sie die erste Stufe hinauf und springt sie hinunter. Nach einer Weile nimmt sie nun die zweite Stufe in Angriff. Sie steht oben und zögert einen Augenblick, bevor sie springt. Nun klettert sie bis auf die dritte Stufe, schaut wieder nach unten und klettert dann doch lieber rückwärts auf die zweite Stufe, um von dort aus zu springen. Wieder klettert sie zur dritten Stufe und springt jetzt von dort. Unten angekommen, strahlt sie über das ganze Gesicht und klettert erneut auf die dritte Stufe ...

Bewegungsabläufe immer differenzierter steuern – Funktionslust erleben

Neben der Grobmotorik entwickeln Kinder auch ihre Feinmotorik in den ersten Lebensjahren rasant weiter. Etwa ab dem Alter von fünf Monaten gelingt es ihnen immer besser, den Bewegungen ihrer Hand mit den Augen zu folgen. Sie sind jetzt nicht mehr so stark auf das Ertasten angewiesen, sondern können Bewegungen, beispielsweise einen Gegenstand zu greifen, zunehmend visuell steuern (vgl. Kasten 2007, S. 103). Im Lauf des zweiten Lebensjahres verbessern die Kinder ihre feinmotorischen Fähigkeiten stetig. Sie lernen zum Beispiel immer besser, mit dem Löffel zu essen oder Flüssigkeiten von einem Becher in den andern zu schütten. Dabei ist es die Funktionslust, die sie antreibt. Sie wollen die Dinge begreifen und die Wirkung ihrer Handlung erfahren. Beispielsweise lassen sie den Verschluss einer Handtasche unermüdlich „klicken“ und erproben den Locher und seine Funktion mit ganzer Kraft.

Herausforderungen bewältigen

Der Grundsatz von Maria Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun“ trifft auch für die Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern zu. Begleitung durch pädagogische Fachkräfte bedeutet hier, nicht alle Probleme aus dem Weg zu räumen, sondern den Kindern zu ermöglichen, Probleme selbst zu lösen.

Praxisbeispiel: Zwei Säuglinge im Kontakt

Lana und Bjane, zwei Säuglinge, liegen gemeinsam auf einer Matte in der Kuschelecke. Beide zeigen deutlich, dass sie das Gegenüber interessiert. Durch ihr Strampeln und Drehen haben sie sich langsam aufeinander zu bewegt und dabei Stück für Stück ihre Beine ineinander „verhakt“. Mit immer lauter werdenden Quietsch- und Stöhngeräuschen bewegen sie sich nun auf der Matte. Für die beiden stellt diese Situation eine neue Lerngelegenheit dar. Die Aufgabe der Erzieherin, die das Geschehen beobachtet hat, ist es, sich den Kindern zuzuwenden, sie dabei zu unterstützen, sich aus der scheinbar unangenehmen Lage selbst zu befreien und eine Lösung aus eigener Kraft zu ermöglichen. „Sinnvoller oder optimaler Stress stimuliert das Wachstum, erhöht die Motivation und stärkt den Körper sowie die Psyche“ (Gonzalez-Mena/Widmeyer Eyer 2008, S. 243).

Grundsätzlich sind die Kinder in diesem frühen Alter darauf angewiesen, dass Erwachsene ihnen signalisieren, dass Bewegung und die Erweiterung ihres Aktionsradius erwünscht sind. Hierbei müssen pädagogische Fachkräfte auch reflektieren, ob sie Jungen und Mädchen gleiches Zutrauen entgegenbringen und gleiche Erfahrungen ermöglichen.

Pädagogische Fachkräfte, die Kinder bei der Entwicklung von Wahrnehmungs- und Bewegungskompetenzen unterstützen,

- bieten ihnen jederzeit die Gelegenheit, sich zu bewegen und Bewegungsabläufe selbstständig weiterzuentwickeln,
- lassen Kindern Zeit und Muße, um sich in ihre Bewegungen zu vertiefen und richten den Alltag an diesen Bedürfnissen aus,
- lassen Kindern Zeit, um ihre vielfältigen Wahrnehmungseindrücke zu verarbeiten, und respektieren die selbstgewählten „Auszeiten“ der Kinder,
- erkennen den stetigen Bewegungsdrang als maßgeblichen Teil der frühkindlichen Entwicklung an und integrieren ihn in die Planung des Alltags und der Räume,
- akzeptieren jedes Kind als einzigartig in seinem Wachstum und seinem Entwicklungstempo, das von dem anderer Kinder abweichen kann,
- beobachten die Bewegungs- und Wahrnehmungsentwicklung jedes Kindes, sodass sie diese individuell begleiten können,
- ermöglichen Wahrnehmungserfahrungen zum Beispiel beim Wickeln (ohne Windel sein, den eigenen Körper befühlen) und Essen (sich selbst auffüllen, einschenken usw.),
- geben Jungen wie Mädchen gleichermaßen die Gelegenheit zu Lauf- und Fangspielen, zum Springen, Toben, Ringen.

Erfahrungen in der räumlichen Umgebung beeinflussen die Bildung von Wahrnehmungs- und Bewegungskompetenzen

Räume sollen Kinder einladen, sich fühlend und bewegend selbst zu entdecken und im Kontakt zu anderen neue Erfahrungen zu machen.

Dies wird unterstützt durch

- Alltagsgegenstände und Materialien mit unterschiedlichen Eigenschaften und Oberflächen zum Erfühlen und Wahrnehmen (z.B. Weiches und Hartes, Leichtes und Schweres, Raus und Glattes),
- „Fühlbäder“: Wannen mit Bohnen, Korken, u. a. zum Spüren, Schöpfen, Häufeln, Abmessen usw.,
- Sand und Wasser zum Fühlen und Experimentieren im Innen- und Außenbereich,
- Einblicke und Durchblicke, um die Welt aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen (Sichtfenster in Abgrenzungen und Türen, Gucklöcher, Fenster nach draußen),
- eine Raumakustik, die einer akustischen Überfrachtung vorbeugt und die Differenzierung einzelner Geräusche ermöglicht,
- Materialien, die einzelne Sinne anregen (Musikinstrumente, klingendes Windspiel, Riechsäckchen, Kräuter o. ä.),
- Materialien, die die motorische Geschicklichkeit herausfordern (Kletter- und Rutschgeräte, schiefe Ebenen, Möglichkeiten zum Balancieren),
- Materialien, mit denen Kinder Höhe erleben oder sich fallen lassen können (Podeste, Hochebenen, weiche Matten, Matratzen, Kissen, Schaumstoffblöcke),
- Materialien, um sich fortzubewegen, und Gegenstände zum Transportieren (Schubkarren, Puppenkarren, Rutscheautos, Taschen, Eimer usw.),
- Materialien, mit denen Kinder die eigenen Körpergrenzen erleben und die Begrenzung wieder aufheben können (große Pappkartons, Schubkästen, leere bodennahe Schrankfächer, um sich hinein zu setzen oder zu legen),
- Dinge mit unterschiedlichem Gewicht und unterschiedlicher Größe, um Mengen und Gewichte zu spüren und zu erfassen (mehr, weniger, leicht, schwer),
- Gelegenheiten, den intensiven Bewegungsdrang auszuleben (freie Flächen zum Rennen, zum Schaukeln usw.), auch im Innenbereich,
- Plätze, die Kindern die Möglichkeit geben, sich zurückzuziehen, zur Ruhe zu kommen und Bewegungs- und Wahrnehmungseindrücke zu verarbeiten.



1.5 Die Welt in Worte fassen – mit anderen kommunizieren

Kinder werden mit einem Interesse an anderen Menschen und an menschlichen Stimmen geboren. Schon mit dem ersten Schrei des Neugeborenen und der beruhigenden Stimme des erwachsenen Gegenübers beginnt ein sozialer Austausch, der eine Grundvoraussetzung für menschliches Leben ist. Bereits in dieser ersten Begegnung geht es für das Kind darum, sich verständlich zu machen und die Botschaften des Gegenübers zu entschlüsseln (vgl. Viernickel/Sechtig 2003 b, S. 16). Die frühe Sprache des Kindes, die nicht an Laute gebunden ist, findet Ausdruck in einfachen Handlungen wie Gestikulieren, Blickkontakt suchen und anbahnen sowie im Nachahmen des Gegenübers. Zudem lächelt, lallt, weint und schreit das Kind, um seine Bedürfnisse anzumelden und Kommunikation herzustellen. Im Kontakt mit dem Säugling verfügen Erwachsene meist über eine intuitive Begabung zum Dialog. Sie kombinieren eine deutliche, aber natürliche Sprachmelodie mit einem reduzierten Sprechtempo, klarer Betonung und mit häufig höherer Stimmlage. Diese sogenannte Ammensprache der Erwachsenen ist gepaart mit nonverbalen Signalen und einer ausdrucksstarken Mimik.

Zwischen dem Kind und einer kompetenten und einfühlsamen Bezugsperson kann also ein Dialog entstehen, der sich im Wechselspiel von Agieren und Reagieren, Artikulieren und Zuhören, Geben und Nehmen ausdrückt. Schon Säuglinge beteiligen sich dabei mit zunehmender Erfahrung an der Feinabstimmung in diesem Kontakt (vgl. Viernickel/Sechtig 2003 b, S. 16). Äußerst kompetent steuern sie zum Beispiel eine mögliche Überforderung durch den Dialogpartner, indem sie nicht auf dessen Signale reagieren, den Kopf wegrehen oder die Augen schließen. „Vorsprachliche Kommunikation und die Anfänge von Sprache sind also untrennbar mit der Entwicklung der ersten sozialen Beziehungen verbunden“ (Viernickel/Sechtig 2003 b, S. 17). Der frühe soziale Austausch stellt zudem eine Voraussetzung für die spätere Sprachkompetenz von Kindern dar.

Bereits im ersten Lebensjahr weiten Kinder den Dialog auch auf die Umgebung aus. Es gelingt ihnen jetzt, gemeinsam mit anderen, die Aufmerksamkeit auf Objekte zu richten. Sie zeigen beispielsweise auf Gegenstände, stellen Blickkontakt zur Bezugsperson her und unterstreichen dies mit einem auffordernden „Da!“. Außerdem können sie bereits Einstellungen ihres Gegenübers zu Dingen und Ereignissen mitempfinden, da sie sensibel für das Zusammenspiel von stimmlichem Ausdruck, Lautgestalt und Mundbild sind. Kindern gelingt es dabei, aus den „Gesprächssituationen“ mit ihren verbalen und nonverbalen Anteilen die Bedeutung von Mitteilungen „herauszuhören“ (vgl. List 2010, S. 59).

„Dabei sind Babys offensichtlich darauf vorbereitet zu erfassen, dass das Reden Aussagen über Sachen, Personen und Ereignisse enthält, nicht nur Benennungen. Und es ist gewiss angebracht, erste eigene Sprachproduktionen der Kinder, deren Bedeutung sich für Vertraute oft schon ab dem zehnten Monat ausfindig machen lässt, ebenfalls bereits als Mitteilung über das, was geschieht, zu verstehen und als Wünsche aufzufassen, in dieses Geschehen eingebunden zu werden“

(List 2010, S. 59).

Über diesen frühen Austausch erwirbt das Kind ein Verständnis von der Welt, von den Menschen und ihren Absichten, Bedürfnissen und Motiven sowie von den Dingen, ihrer Bestimmung und ihren Möglichkeiten. Das Kind beginnt in diesem Kontakt allmählich, seine eigenen Gefühle zu verstehen und in Bezug zu anderen zu setzen (vgl. Ahnert/Gappa 2010, S. 112). Es bildet in diesem Prozess seine Identität aus und wächst in die menschliche und gesellschaftliche Kultur hinein.

Der Spracherwerb

Die Fähigkeit zum Spracherwerb ist angeboren. Der tatsächliche Spracherwerb ist allerdings auf sozialen Kontakt angewiesen. Das Erlernen von Strukturen der Sprache und der Bedeutung von Wörtern findet in der Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen statt. Der Spracherwerb stellt zudem eine Konstruktionsleistung des Kindes dar, er folgt einer gewissen Eigenwilligkeit und einem individuellen Tempo.

„Wenn man Kinder vermehrt bereits als Ein- und Zweijährige professionell betreuen will, so ist es wichtig zu wissen, dass man sie nicht *belehren* kann, sondern dass sie *handelnd* zusammen mit anderen ihr Umfeld erkunden und Sprache sich beiläufig hierbei entwickelt.“

(Hervorhebungen im Original. List 2010, S. 60).

Das Erlernen von Sprache setzt den aktiven Umgang mit Sprache und dem sprachlichen Informationsangebot durch die Umwelt voraus. Sprache wird in der sozialen Interaktion erfasst und abgespeichert und wird nicht gelernt, indem sie einfach imitiert, also nachgesprochen wird (vgl. Vökel/Viernickel 2009, S. 108).

Kindern die Gelegenheit zu geben, Sprache in ihrer lebenspraktischen und interaktiven Form zu erleben und zu erproben, hat Vorrang vor einer bloßen Vermittlung von neuen „Vokabeln“. Inhalt hat Vorrang vor der Form. „Kinder sollen ja nicht Wörter lernen, sondern Fähigkeiten ausbilden, um mit *Sprache* etwas zu *bewirken*“ (Hervorhebungen im Original. List 2010, S. 63). Hierzu benötigen sie grundsätzlich „(...) nichts weiter als ausreichende sprachliche Anregungen, und zwar möglichst authentisch, flüssig dargeboten im direkten und nahen Kontakt“ (List 2010, S. 60).

Kinder erwerben ihre Sprachkompetenz in sehr unterschiedlichem Tempo und wenden sogar unterschiedliche Herangehensweisen an. Bei manchen Kindern bestehen die ersten 50 Wörter vorwiegend aus Nomen („Mama Stuhl“ für Mama sitzt auf dem Stuhl), bei anderen beziehen sich die ersten Wörter stärker auf soziale Interaktionen („danke“) und stereotype Ausdrücke („geh weg“). In Bezug auf die Menge der verfügbaren Wörter ist zu beobachten, dass „late-talker“ (Kinder, die mit zwei Jahren noch weniger als 50 Wörter beherrschen) einen umfangreichen Wortschatz und auch die Grammatik bis zum Ende des dritten Lebensjahres meist ebenfalls zur Verfügung haben. Bereits im Alter von zwei Jahren aufgrund der unterschiedlichen Kompetenzen der Kinder von Sprachstörungen zu sprechen, ist daher äußerst problematisch. Eltern und auch Erzieherinnen, die eine Sprachstörung vermuten, richten ihre Aufmerksamkeit weniger darauf, **was** das Kind ihnen mitteilen möchte, sondern stärker darauf, **wie** das Kind etwas mitteilt. Damit besteht die Gefahr, dass der für die Entwicklung wichtige aktive, flüssige und authentische Umgang mit Sprache gestört wird und das Bemühen der Erwachsenen kontraproduktiv wirkt (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 113f.).

Im Überblick Die Sprachentwicklungsaufgaben der ersten Jahre



1. Laute identifizieren

Kinder sind bei Geburt fähig, alle Laute zu hören, die es auf der Welt gibt. Ab etwa einem Jahr hören sie dann nur noch die Laute, die ihnen in ihrer Muttersprache durch die Erwachsenen angeboten werden und die in der Muttersprache von Bedeutung sind. Dies versetzt sie in die Lage, die für ihre Muttersprache typischen Lautkombinationen zu differenzieren.

2. Laute zu Wörtern verknüpfen

Bereits bevor Kinder sprechen, etwa mit acht bis zehn Monaten, verstehen sie erste Wörter und kommen Aufforderungen nach („Komm zu Mama“). Sie reagieren auf ihren Namen und auf das „Nein“ der Bezugspersonen.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres sprechen sie meist die ersten eigenen Worte. Diese beziehen sich auf die konkrete Erfahrungswelt des Kindes und benennen bedeutungsvolle Menschen („Mama“, „Papa“) oder Gegenstände („Brummbrumm“). Schnell kommen neue Wörter hinzu, die sich auf Spielzeug („Auto“), soziale Situationen und Rituale („winke-winke“), Körperteile, Bekleidung oder Essen beziehen. Diese werden durch erste Verben („essen“), Adjektive („heiß“) und Funktionswörter („auf, weg“) ergänzt.

Mit etwa 18 Monaten verfügen Kinder über ca. 50 Wörter. Jetzt kommt es auch zur Generalisierung von Wörtern, alle Männer werden als Papa bezeichnet oder alle älteren Frauen als Oma. Dies ist das Alter, in dem Kindern eine einzige Benennung genügt, um neue Wörter dauerhaft dazu zu lernen. Es ist die Zeit des „fast mapping“ oder des „Vokabelspurts“. Ende des zweiten Lebensjahres verfügen Kinder dann in der Regel über etwa 200 Wörter.

3. Wörter zu sinnvollen Sätzen kombinieren

Für den Erwerb von Grammatik müssen den Kindern ausreichend Wörter zur Verfügung stehen. Ab ca. 18 Monaten und mit etwa 200 Wörtern bilden sie erste Zweiwort- und Dreiwortsätze („Da Auto“, „Baby weint“ oder „ab soll“). An der Verwendung von Zweiwortsätzen lässt sich eine neue kognitive Fähigkeit von Kindern erkennen. Nur wenn sie ihr Selbst getrennt von anderen erkennen und wissen, dass Dinge vorhanden sind, auch wenn sie diese gerade nicht sehen, sind Sätze wie „Saft haben“ möglich (vgl. Völkel/Viernickel, 2009, S. 109ff.).

In der Kita einer neuen Sprache begegnen – Deutsch als Zweitsprache

„Sofern die Bedingungen des Aufwachsens für das Kind ganzheitliche Anforderungen z.B. im Bezug auf Zuwendung erfüllen, ist der Sprachlernprozess auch hinsichtlich der Zweisprachigkeit in der Regel unproblematisch. Sprachentwicklung hängt also vom gesamten Klima ab, das ein Kind umgibt.“

(Focali 2009, S. 77).

Wie das Erlernen der Erstsprache geschieht der Zweitspracherwerb ebenfalls individuell. Einige Kinder fangen schnell nach der Eingewöhnung an, die ersten deutschen Wörter zu sprechen. Andere kommunizieren zuerst weitgehend nonverbal. Manche Kinder beginnen nach einer „stillen Beobachtungsphase“ gleich Zwei- oder Dreiwortsätze zu bilden. In der Regel funktioniert der Zweitspracherwerb aber ähnlich wie das Erlernen der Erstsprache: Das Kind bildet zunächst erste Worte und dann Wortverbindungen. Dabei verwenden die Kinder die Erkenntnisse und Gesetzmäßigkeiten, die sie beim Erlernen ihrer Erstsprache gesammelt haben. Eine sichere Erstsprache ist somit die beste Voraussetzung für das Erlernen weiterer Sprachen. Familien sollten daher zur Kommunikation in ihrer Muttersprache ermutigt werden, und Kinder sollten auch in der Einrichtung die Gelegenheit bekommen, sich untereinander muttersprachlich zu verständigen. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, ihre Haltung den unterschiedlichen Sprachen und Kulturen gegenüber zu reflektieren.

Pädagogische Fachkräfte, die Kinder bei der Sprachentwicklung angemessen unterstützen,

- wenden sich Säuglingen und Kleinkindern unmittelbar, intensiv und authentisch zu und lassen so erste nonverbale Dialoge entstehen,
- begleiten die direkte Ansprache mit nonverbalen Signalen (Mimik und Gestik) und deutlichen Mundbewegungen,
- lassen sich auf die Wahrnehmungsfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit der Kinder ein und greifen die Beteiligung der Kinder an den Dialogen auf,
- achten darauf, wohin das Kind schaut oder zeigt, und begleiten diese Handlungen mit Worten,
- begleiten ihre Handlungen mit einfachen Sätzen,
- geben Kindern die Gelegenheit, zu erleben, dass Sprache eine lebenspraktische Funktion besitzt und etwas bewirken kann,
- unterstützen mit zunehmendem Alter des Kindes den Spracherwerb durch Anregung über Fragen, Wiederholungen und Erweiterungen,
- verbessern nicht, sondern wiederholen den Satz im Zusammenhang,
- bringen Lieder, Geschichten, Reime, Tischsprüche u. ä. in den Alltag ein,

- achten bei Gesprächen oder beim Vorlesen auf die Reaktionen der Kinder und beziehen ihre Äußerungen mit ein,
- schaffen eine Kultur des gegenseitigen Zuhörens,
- ermutigen Eltern, mit ihren Kindern in ihrer Herkunftssprache zu sprechen.

Die Gestaltung der Räume beeinflusst die Gesprächsmöglichkeiten für Kinder und unterstützt damit den Spracherwerb

Räume sollen Kinder zum Dialog mit anderen Kindern und Erwachsenen einladen.

Dies wird unterstützt durch:

- einen gemütlichen Sessel, um sich mit dem Säugling oder Kleinkind bequem hinzusetzen und das Kind zu wiegen, mit der Stimme zu trösten und Körperkontakt herzustellen,
- erste Bilderbücher aus Stoff und Karton mit einfachen und klar konturierten Motiven,
- ruhige Vorlesebereiche, ausgestattet mit weichen Materialien wie Teppichen, Decken, Kissen,
- Geschichtenkörbchen oder -koffer, in denen die wichtigsten Figuren oder Gegenstände aus der Geschichte enthalten sind,
- ein Sofa im Raum, das Erwachsenen und Kindern einen bequemen Ort zum intensiven Austausch und zu Zweiergesprächen bietet,
- Puppen, Kuscheltiere, Spieltelefone, Autos und andere Spielzeuge, die dazu animieren, Geräusche zu produzieren und sich sprachlich zu äußern,
- Fotos von Ausflügen oder Erlebnissen,
- Handpuppen oder Spieltiere, die die Lust fördern, miteinander zu sprechen.

1.6 Im Spiel die Welt verstehen – sich über das Spiel ausdrücken

Wer Kleinkinder beobachtet, stellt schnell fest, dass sie immer in Aktion, immer beschäftigt sind. Kleinkinder haben zu tun. Sie spielen und eignen sich dabei ihren Körper und die Welt um sich herum aktiv und aus eigenem Antrieb heraus an. So setzen sie sich mit ihrer dinglichen und sozialen Umwelt auseinander, erproben und wiederholen Fertigkeiten und verarbeiten dies alles zu einem individuellen, inneren Bild. Spielen ist damit ein wichtiger Teil der kindlichen Selbstbildung.

Kindliches Spiel wird häufig als eine freiwillige, selbstmotivierte, ritualisierte Handlung oder Aktivität der Kinder verstanden, mit der sie Fähigkeiten einüben sowie Eindrücke kognitiv und emotional verarbeiten (vgl. Oerter 2008, S. 237). Eine eindeutige Definition des kindlichen Spiels gibt es jedoch nicht.

Kinder spielen, wenn sie entspannt und ohne Angst sind, wenn sie sich sicher und geborgen fühlen. Sind andere Bedürfnisse oder Gefühle wie Müdigkeit, Hunger oder der Verlust der Bezugsperson vorrangig, hören sie auf zu spielen.

Das Spiel gibt dem Kind Gelegenheit, beobachtete Handlungen nachzuvollziehen, einzuüben und sie sich anzueignen. Die eigenen Kräfte und die von anderen können so erprobt werden. Zu spielen ist für die Kinder ein stetiger Gewinn an Informationen über sich selbst, über die Umgebung und über die Menschen, mit denen sie zu tun haben.

Jeder Entwicklungsabschnitt hat seine typischen Spielmerkmale und Erscheinungsformen

Das erste „Spielmaterial“ des Säuglings ist sein eigener Körper. Er wird Stück für Stück bewegt, befühlt, betrachtet, in den Mund gesteckt und so nach und nach erkundet. Das Kind hat große Freude daran, Bewegungen auszuführen und zu wiederholen. Säuglinge agieren dabei mit dem gesamten Körper und mit allen Sinnen. Sie riechen, schmecken, fühlen und schauen, um die Beschaffenheit von Dingen und ihr Funktionieren zu erforschen. Die bei Zufallsexperimenten gewonnenen Sinnes- oder Bewegungserkenntnisse erproben sie immer weiter und bauen sie zu (bewussten) Handlungsmustern aus. Ein Säugling legt zum Beispiel zufällig Arme, Beine und Kopf auf die gleiche Seite und erlebt, dass er sich das erste Mal dreht. Dieses zunächst zufällige Ergebnis hat zur Folge, dass er weiter ausprobieren und die Bewegung schließlich bewusst steuern kann. Spielerisch eignet sich der Säugling stetig mehr Fähigkeiten und Fertigkeiten an.

Nach und nach dehnt das Kind die Exploration auf Gegenstände und mit wachsender Mobilität auch auf die Umgebung aus. Dabei erkundet es systematisch, wie Dinge beschaffen sind oder was man mit ihnen tun kann (vgl. Oerter 2008, S. 239). Für dieses Funktionsspiel brauchen Kinder Raum und Zeit. Der Tagesablauf und die Raumgestaltung der Einrichtung müssen darauf abgestimmt sein. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es darüber hinaus, Materialien anzubieten, mit denen Kinder Handlungen variieren und wiederholen können.

Schon früh lassen sich systematische Handlungen von Kindern im Spiel erkennen.

„Eine einzelne Handlung (wie z. B. das Schlagen) wird nacheinander auf viele verschiedene Gegenstände angewandt. Alles, was das Kind erreichen kann, wird irgendwie gegen etwas anderes geschlagen. Oder das Kind probiert an einem einzelnen Gegenstand alle Bewegungsmuster durch, deren es fähig ist – es packt den Gegenstand, schlägt ihn gegen etwas, wirft ihn zu Boden, steckt ihn in den Mund, legt ihn auf seinen Kopf, kurz, spielt sein ganzes Repertoire durch.“

(Bruner 2002, S. 21).

Ab etwa einem Jahr beginnen Kinder, Spielgegenstände umzudeuten. Sie sind nun in der Lage, „so zu tun, als ob“. In diesem Symbolspiel kann der Bauklotz zum Auto oder zum Telefon werden (vgl. Oerter 2008, S. 239). Jetzt brauchen Kinder die Möglichkeit, Gegenstände zu untersuchen und nach eigenen Bedürfnissen einzusetzen. Der Puppenwagen wird zum Transportmittel von Bausteinen und zur Lauflernhilfe, aus Bilderbüchern entsteht eine schiefe Ebene, die dazu genutzt wird, Kugeln hinunterrollen zu lassen. Wenn Kinder in diesem Prozess Gegenstände zu etwas Neuem zusammenfügen, entsteht ein erstes Konstruktionspiel.

Im Miteinander ergeben sich vielfältige neue Spiele und Spielanlässe. Kleinkinder beginnen, die Welt gemeinsam zu deuten, und regen sich gegenseitig zu neuen Aktionen an. Im Spiel erproben sie auch die Reaktionen des Gegenübers und machen so immer differenziertere soziale Erfahrungen.

Während Säuglinge vorwiegend mit Einzelgegenständen agieren, beschäftigen sich Kleinkinder bereits mit mehreren Gegenständen gleichzeitig. Sie nutzen sie ihrer eigentlichen Bestimmung entsprechend, halten beispielsweise einen Telefonhörer ans Ohr und sagen „hallo, hallo“. Sie sind aber auch in der Lage, einen Bauklotz als Telefon umzudeuten.

Der Blick aufs Kind



Spielhandlungen von Kleinkindern

verstecken und suchen
ein- und ausräumen
öffnen und schließen
sortieren und ordnen
bauen und konstruieren
transportieren und verbinden
verkleiden und verhüllen
nachahmen und erste Rollen einnehmen
schütten und umfüllen
etwas fallen lassen
malen und gestalten
sich im Spiegel betrachten
...

Etwas bei anderen bewirken – soziale Kontakte im Spiel

Spielerisch macht schon ein Säugling die Erfahrung, dass er durch sein Handeln Reaktionen bei anderen Menschen auslösen kann. Durch Mimik, Gestik und Tätigkeiten tritt das Kleinkind immer bewusster in Interaktion mit anderen Kindern.

Praxisbeispiel: Kjell und Bjane im Sand

Kjell und Bjane, 1;5 und 1;4 Jahre alt, sitzen etwa zwei Meter voneinander entfernt in der Sandkiste. Bjane hat eine Schaufel, mit der er auf einen Sandhügel klopft. Kjell beobachtet ihn dabei und beginnt nach kurzer Zeit, mit dem Trichter, den er in der Hand hält, auch auf den Sand zu klopfen. Dabei kommt Sand in den Trichter, der beim nächsten Klopfen im hohen Bogen aus dem Trichter fliegt. Daraufhin versucht Kjell, den Sand mit dem Trichter in die Luft zu schaufeln. Bjane sieht ihm kurz zu und versucht mit seiner Schaufel, nun auch den Sand in die Luft zu werfen ...

Zunächst ist das Spiel, wie in diesem Beispiel beschrieben, noch eher ein Agieren nebeneinander, dennoch spielen die Kinder nicht unabhängig voneinander. Mit zunehmendem Alter der Kinder entwickelt sich ein immer intensiveres Spiel, in dem sich die Kinder deutlich aufeinander beziehen. Einfache Rollenspiele untereinander sind dann etwa ab dem 3. Lebensjahr zu beobachten.

Bei genauer Beobachtung lässt sich auch im Spiel kleiner Kinder eine Ordnung mit Anfang und Ende feststellen. Ihr Spiel weist Phasen von Anregung und Entspannung auf. Augenblicke des ruhigen Versinkenseins und des starken körperlichen Agierens finden im eigenen Rhythmus statt. Kinder brauchen dafür die Möglichkeit, ihr Spiel nach eigener Regie und eigenen Vorstellungen gestalten zu können.

Praxisbeispiel: Das Holzhaus behauen

„Judith und Patrick sind beide 18 Monate alt. Sie sitzen einander gegenüber auf dem Boden. Zwischen ihnen liegen Puppenhausmöbel und Holzteile eines Puppenhauses, dessen Wände man zusammenstecken kann. Zunächst klopfen beide Kinder einzelne Teile des Puppenhauses gegeneinander, wobei sie aufeinander aufmerksam sind und sich abwechselnd imitieren. Im Verlauf der Interaktion gestalten sie ihr Spiel variationsreicher, indem sie beginnen, gemeinsam das Spielmaterial zu erkunden und sich dabei in ihren Handlungen ergänzen. Sie klopfen beide auf dasselbe Teil des Puppenhauses, tauschen mehrfach Spielgegenstände aus, bieten dem Partner neue Spielgegenstände an und platzieren einzelne Teile des Puppenhauses abwechselnd so, dass der Partner darauf klopfen kann. Obwohl die beiden Kinder nicht miteinander sprechen, sind ihre Handlungen wie ein Dialog organisiert. Ihre wechselseitige Imitation kann als eine Vorform zu kooperativem Spiel mit reziproken Rollen betrachtet werden. Als die Erzieherin auf die beiden Kinder aufmerksam wird, sagt sie mahnend: ‚Nicht kaputt machen‘ und bietet dann an, das Puppenhaus für die Kinder richtig zusammenzusetzen. Patrick beendet daraufhin das Spiel mit Judith, indem er aufsteht, der Erzieherin zwei Teile des Puppenhauses reicht und sich entfernt“ (Völkel 2010, S. 126).



Pädagogische Fachkräfte, die das Spiel der Kinder unterstützen,

- schaffen eine vorbereitete Umgebung,
- bleiben im Hintergrund, solange das Kind im Spiel aktiv ist,
- bieten sich als sicheren „Hafen“ im Hintergrund an,
- achten das Spiel der Kinder und vermeiden Unterbrechungen,
- ermöglichen Kindern, ihrem Bedürfnis nach Welterkundung nachzugehen,
- lassen sich darauf ein, dass Kinder Spielzeug vielfältig und zweckentfremdet einsetzen,
- bieten Kindern eine räumliche Umgebung, die spielerische Auseinandersetzung und Forschung ermöglicht,
- erkennen die Handlungen der Kinder als „wichtige Tätigkeit“ bzw. Forschung an und lassen Kinder gewähren,
- beobachten Kinder, erkennen ihre Spielinteressen und Themen und verändern das Angebot (Raum, Tagesablauf, Material, Kommunikation) entsprechend,
- erkennen den Rhythmus und die individuelle Erfahrung der Kinder als Bildungsprozesse an,
- berücksichtigen das Spiel als einen vielsinnigen Bildungsprozess, in dem Kompetenzen ganzheitlich weiterentwickelt werden.

Räume und Material sollen Kinder auffordern, ihre Spieltätigkeit selbstbestimmt zu wählen, eigene Ideen und Themen zu verwirklichen und ihren Bedürfnissen nach Gemeinschaft und Alleinspiel, nach ruhigem Vertieftsein und Aktivität, nach Anspannung und Entspannung nachzugehen.

Dies wird unterstützt durch:

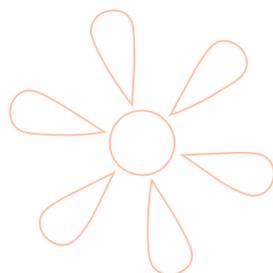
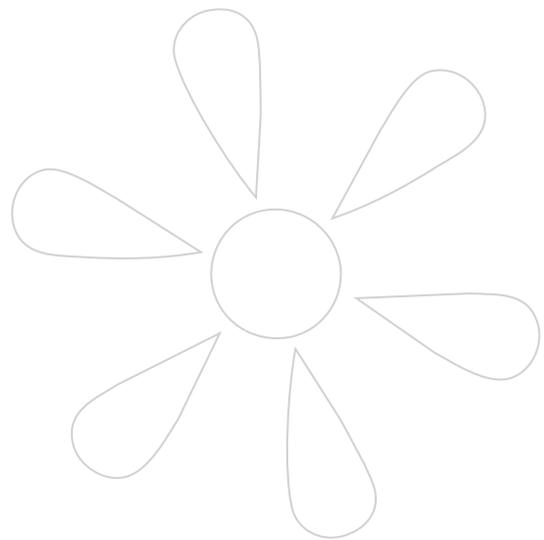
- verschieden große Kartons zum Konstruieren, Ineinanderstellen, Stapeln,
- verschieden große Papprohren, um darin beispielsweise kleine Bälle und Autos herunterkugeln zu lassen,
- Naturmaterialien zum Bauen und Konstruieren (Baumscheiben, Klötze, Bretter, Steine, Zweige),
- veränderbare und nicht festgelegte Spielmöbel, z.B. Spielhocker, die als Stuhl, Tisch oder Regal verwendet werden können,
- Material zum Hantieren, Experimentieren, Auseinandernehmen und Zerreißen, um vielfältige Erfahrungen im Funktionsspiel sammeln zu können (Pappschachteln, Röhren, Becher, unbedrucktes Papier und Pappe, „Knackfolie“),
- Taschen, Geldbörsen, Tiegel, Cremedosen mit verschiedenen Verschlüssen, um Funktionen zu erproben,
- Papier und Folien, Behältnisse zum Einpacken und Auspacken von Gegenständen,
- kleine Kästen, Besteckschubladen, Körbe oder anderes, um Dinge ein- und auszuräumen und zu sortieren,

Zum Weiterlesen

Völkel, Petra/Viernickel, Susanne (2009) (Hrsg.):
Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern 1. Auflage.
Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Merz, Christine / Schmidt, Hartmut W. (2008):
Lernschritte ins Leben. Entwicklungspsychologische Stationen in Bildern 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder

- Fahrzeuge, die mit Material beladen werden können, die aber auch das Gewicht eines Kindes aushalten, um Transport und Fortbewegung zu erfahren (stabile Laster, Rutschautos, Dreiräder, Schubkarren),
- Eimer, Körbe, Taschen, um etwas einzupacken, zu transportieren und wieder auszuleeren,
- Alltagsmaterial und Alltagsgegenstände, um Erwachsene handelnd nachahmen zu können oder um damit zu hantieren (Töpfe, Rührlöffel, ein echtes Telefon),
- einfache Verkleidungssachen (Schuhe, Hüte, Helme, Taschen, grobe Ketten),
- Puppen und einfache Puppenkleidung.



2 Ein Leben in Beziehung

Bindungserfahrungen mit den ersten Bezugspersonen wirken sich auf die Entwicklung von Kindern aus. Sie beeinflussen das Selbstbild ebenso wie die Fähigkeit, soziale Kontakte einzugehen und sich mit der Welt auseinanderzusetzen.

„Dabei wird deutlich, dass sowohl in der Familie als auch in der Tagesbetreuung Bindungspersonen in der Funktion einer Sicherheitsbasis die frühen Bildungsprozesse entscheidend beeinflussen. Daher muss die Gestaltung von Bindungsbeziehungen mit den Kindern nicht nur im Zentrum der Arbeit von ErzieherInnen stehen. Die Beziehungsfähigkeit von ErzieherInnen muss als Schlüsselqualifikation im Rahmen der Professionalität gefordert werden“

(Ahnert/Gappa 2010, S. 117).

Die besondere Herausforderung für pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung besteht darin, die Bindung zu den einzelnen Kindern als Ergänzung zu einer primären Bindungsperson (in der Regel die Eltern) und im Kontext einer Gruppenbetreuung aufzubauen.



2.1 Zur Bedeutung von früher Bindung

Kinder werden mit der Fähigkeit zur Bindung geboren. Sie können sich nicht nicht binden! Von Geburt an verfügen sie über Bindungsverhalten, wie die Fähigkeit, Blickkontakt herzustellen, zu weinen und zu schreien. Mit zunehmendem Alter kommen der Protest bei Trennung, das Suchen der Bindungsperson und das Hin- und Herkrabbeln sowie das Anklammern in verunsichernden Situationen hinzu.

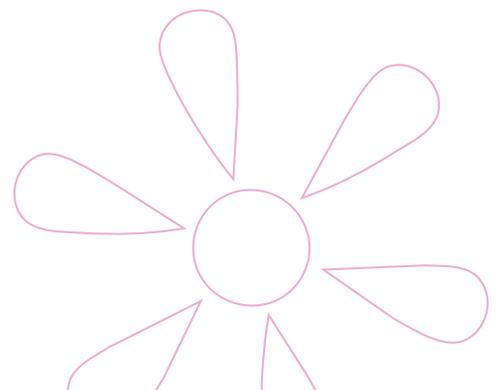
Kinder brauchen von Geburt an einige wenige Bezugspersonen, die ihr Bedürfnis nach Bindung und Nähe verlässlich und sensibel beantworten. Primäre Bindungsbeziehungen finden die Kinder in der Regel zunächst in der Familie, meist bauen sie diese zu ihren Müttern und Vätern auf. Die frühen Bindungserfahrungen sind aber grundsätzlich auch, zum Beispiel bei frühem Mutterverlust, mit anderen erwachsenen Personen möglich, die sich dem Kind regelmäßig und intensiv zuwenden (vgl. Ahnert/Gappa 2010, S. 110).

Definition: Bindung

„Unter **Bindung** versteht man eine lang andauernde, enge emotionale Beziehung zu bestimmten Personen, die Schutz oder Unterstützung bieten können. Diese Bindungspersonen, die auf Bedürfnisse eines Kindes oder Erwachsenen nach Nähe und Zuneigung reagieren, sind nicht ohne weiteres auswechselbar, da die Art der Bindungsbeziehung individuell an diese Personen angepasst ist“ (Zimmermann u.a. 2000, S. 302).

Kinder sind von Natur aus neugierig, sie wollen die Welt erobern. Ihre Explorationsbereitschaft ist angeboren. Für die Erkundung der Welt nutzen Kinder ihre Bezugspersonen als sichere Basis. Wann immer ein Gefühl von Unsicherheit oder Angst auftritt, suchen sie den Blickkontakt oder die körperliche Nähe ihrer Bindungspersonen und zeigen Bindungsverhalten wie Weinen, Nachfolgen oder Anklammern. Hierfür stellen sie ihr Erkunden der Welt ein.

Die Bindungstheorie beschreibt das Bindungsverhalten und das Explorationsverhalten daher als komplementäre und voneinander abhängige Systeme (vgl. Becker-Stoll 2008, S. 11).



Wenn Kinder die Kindertageseinrichtung besuchen, brauchen sie auch dort Bindungspersonen. Diese müssen als sichere Basis zur Verfügung stehen, Geborgenheit vermitteln und den Kindern damit die Grundlage bieten, sich immer wieder aktiv mit der neuen Umgebung und den neuen Menschen auseinanderzusetzen. Selbstbildung, Entdeckerfreude und Explorationslust sind immer im Kontext der sozialen Beziehungen zu sehen.

Von der Feinfühligkeit der Bezugspersonen ist es abhängig, ob Kinder ihr Bindungs- und ihr Explorationsverhalten flexibel und situationsangemessen aktivieren können.

Die Bedeutung der Feinfühligkeit

Entscheidend für die Bindung des Kindes zu seinen Bezugspersonen ist deren Feinfühligkeit. Dies gilt selbstverständlich auch für die Erzieherin-Kind-Bindung. Der Begriff der Feinfühligkeit hat seinen wissenschaftlichen Ursprung in der Bindungstheorie. Nach Mary Ainsworth ist die Feinfühligkeit, mit der eine Bezugsperson auf die Bedürfnisse und Signale eines Kindes eingeht, ausschlaggebend für das Gelingen einer sicheren Bindung (vgl. Remsperger 2008, S. 3).

Feinfühligkeit bedeutet, die Befindlichkeit des Säuglings bzw. Kleinkindes und seine Äußerungen wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt und angemessen zu reagieren. Die Signale des Kindes können verbal und nonverbal sein. In der Reaktion der Fachkraft spielen vor allem Wertschätzung, Interesse und Anerkennung eine Rolle; sie drücken sich in Sprache, Stimme, Gestik und Mimik sowie in Körperhaltung und Körperkontakt aus (vgl. Remsperger 2008, S. 5 f.).

Je jünger ein Kind ist, desto weniger kann es seine Emotionen allein regulieren. Es ist daher auf eine schnelle Reaktion der Bezugsperson angewiesen. Kindern feinfühlig zu begegnen heißt deshalb auch, lenkende, kontrollierende oder einengende Maßnahmen zu reduzieren.

Die Voraussetzung für feinfühliges Verhalten ist, dass die pädagogische Fachkraft das Kind als eine eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anerkennt und sich in seine Lage versetzen kann. Das Kind erlebt sich durch feinfühliges Verhalten auf seine Signale als wertvoll, aktiv und selbstwirksam. Dadurch entwickelt es ein positives Selbstbild und ein inneres Modell, wie es Bindungen eingehen und gestalten kann.

Folgende Aspekte gilt es dafür im pädagogischen Alltag zu beachten:

- **Sensibilität**

Die Fachkraft zeigt ein eher beobachtendes, ruhiges und abwartendes Verhalten, das dem Kind den Raum gibt, zu agieren und von sich aus die Initiative zu ergreifen. Sie ist in der Nähe und reagiert aufmerksam auf Äußerungen und Signale des Kindes.

- **Interesse und Beteiligung**

Die Fachkraft lässt sich auf das Kind und seine Aneignungsprozesse ein. Sie ist beteiligt und zeigt ihre Freude an der Interaktion.

- **Akzeptanz**

Die Fachkraft respektiert die Bedürfnisse, Anliegen und Emotionen des Kindes als grundsätzlich gerechtfertigt und zeigt ihre Wertschätzung den individuellen Äußerungen und Handlungen gegenüber.

In der Kommunikation sucht sie den Blickkontakt, bevor sie agiert und zum Beispiel das Kind berührt (vgl. Remsperger 2008, S. 5 ff.).

- **Ermunterung**

Die Fachkraft bietet dem Kind entwicklungsangemessene Herausforderungen. Sie greift seine Ideen auf, ermutigt es und regt es zur eigenen Aktivität an. Die Fachkraft ist dabei in erster Linie eine Unterstützerin und Begleiterin, die dem Kind hilft, seine Ziele umzusetzen.

Im Überblick

Verschiedene Bindungsqualitäten nach John Bowlby und Mary Ainsworth

Der Grad der Feinfühligkeit, mit der die Bindungsperson auf die Signale des Kindes reagiert, lässt verschiedene Bindungsqualitäten beim Kind entstehen. Zudem entwickelt es ein inneres Bild von sich selbst, seiner Bindungsperson und seinen Erfahrungen mit ihr, ein sogenanntes inneres Arbeitsmodell.

Mary Ainsworth konkretisierte die Klassifizierung der Bindungstypen von John Bowlby, nachdem sie das Trennungsverhalten von Kindern im Alter von 12 bis 20 Monaten in der sogenannten „fremden Situation“ untersucht hatte. Dabei wurde beobachtet, wie Kinder auf die Trennung von der Mutter und ihre Wiederkehr reagieren. Anhand der Ergebnisse unterschied sie drei Hauptbindungstypen.

„**Sicher gebundene Kinder** haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Bindungsperson auf ihre Emotionen feinfühlig und unmittelbar reagiert und diese durch Trost und Nähe reguliert“ (Jungmann/Reichenbach 2009, S. 29).

Sie entwickeln ein positives Bild von sich selbst, erleben sich als wertvoll und liebenswert. Dadurch entsteht beim Kind ein grundlegendes Gefühl von innerer Sicherheit und Vertrauen. So zeigen sie ihren Kummer in Trennungssituationen offen, da sie davon überzeugt sind, dass dieser von ihren Bindungspersonen adäquat beantwortet wird (vgl. Hédervári-Heller 2008, S. 70).



Unsicher-vermeidend gebundene Kinder haben die Erfahrung gemacht, „(...) dass ihre Bindungsperson bei Furcht, Kummer, Erschöpfung und Unsicherheit nicht verfügbar war und keinen Trost gespendet hat“ (Jungmann/Reichenbach 2009, S. 29).

Deshalb zeigen sie Ihre Gefühle nicht offen und versuchen, emotional belastende Situationen wie Trennung alleine zu bewältigen, indem sie sich zum Beispiel einem Spielzeug statt einer Person zuwenden. Sie versuchen, sich vor erneuter Zurückweisung zu schützen, indem sie ihre Belastung nicht zeigen. Diese Kinder entwickeln ein negatives Bild von sich selbst, mit der Überzeugung, zurückgewiesen zu werden (vgl. Viernickel/ Sechtig 2003 a, S. 17).

Unsicher ambivalent gebundene Kinder haben „(...) die Erfahrung gemacht, dass die Bezugsperson mal sehr feinfühlig und prompt, in anderen Situationen aber nicht auf ihren Emotionsausdruck reagiert“ (Jungmann/ Reichenbach 2009, S. 29).

Sie erleben ein widersprüchliches und unvorhersehbares Verhalten der Bezugsperson. Diese Kinder drücken ihre Gefühle etwa in der Trennungssituation übermäßig stark und direkt aus, um ihren Kummer deutlich zu kommunizieren. Sie bauen nur schwer ein positives Selbstbild auf und erleben sich als abhängig von der Bezugsperson, die als nicht einschätzbar und unberechenbar erlebt wird (vgl. Viernickel/Sechtig 2003 a, S. 18).

Kinder sind fähig, zu verschiedenen Personen sichere Bindungen aufzubauen. Sie unterscheiden dabei zwischen den Bezugspersonen und stellen sich auf deren Beziehungsangebote kompetent ein. So wie sie jeweils spezifische Bindungen zur Mutter und zum Vater aufbauen, so differenzieren sie auch zwischen der Erzieherin und den Eltern. Die Sorge von Eltern, ihre Kinder könnten durch die außerfamiliäre Betreuung eine intensivere Beziehung zur Erzieherin als zu ihnen selbst entwickeln, hat sich somit als unbegründet erwiesen. Die Forschung macht inzwischen deutlich, „(...) dass die Mutter die primäre Bezugsperson des Kindes bleibt und die Erzieherin kein Äquivalent ist, wohl aber zu einer weiteren Bindungsperson werden kann“ (Ahnert 2008, S. 264).

Studien weisen darauf hin, dass Beziehungen zu verschiedenen Personen für die Kinder gleichen Rang haben, aber auf unterschiedliche Kontexte bezogen sind. Das heißt, „dass ein Kind in unterschiedlicher Weise gebunden sein kann und diese Bindungsbeziehungen sogar nur für bestimmte Betreuungsarrangements gelten“ (Ahnert 2006, S. 6).

Dies erklärt, warum ein Kind zum Beispiel in der Abhol-situation, obwohl die Mutter bereits anwesend ist, darauf besteht, dass die Erzieherin ihm die Nase putzt. Diese Handlung der Erzieherin gehört für das Kind eindeutig in den Kontext der Kindertageseinrichtung. Wenn Erzieherinnen die Eltern auf diese Unterscheidung hinweisen, kann das Verunsicherung bei den Eltern vorbeugen.

Kinder nutzen die Erzieherin, zu der sie eine Bindung aufgebaut haben, als Schutz in schwierigen und belastenden Situationen. Zudem zeichnet sich diese Bindung vor allem dadurch aus, dass die Erzieherin die kindlichen Aktivitäten assistierend unterstützt und bereichert. Ihre Rolle als Spielpartnerin und Unterstützerin im Wissenserwerb scheint für Kinder von besonderer Bedeutung zu sein (vgl. Ahnert 2006, S. 5).

Bei der Erzieherinnen-Kind-Bindung tritt zudem ein spezielles Phänomen in Erscheinung. Es hat sich gezeigt, „(...) dass die Erzieherinnen-Kind-Bindung eher durch ein gruppenorientiertes als ein kindzentriertes Erzieherinnenverhalten hervorgebracht wird“ (Ahnert, 2008, S. 268). Die besondere Anforderung an die Erzieherin im Kontext der Gruppenbetreuung besteht darin, für das einzelne Kind den entscheidenden Moment der Zuwendung zu erkennen und zu nutzen und die individuelle Situation des Kindes angemessen zu beantworten.

„Damit erscheint ein empathisches, gruppenbezogen ausgerichtetes Erzieherverhalten, das die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient, konstitutiv für die Bindungssicherheit eines Kindes zu seiner Erzieherin.“

(Ahnert 2008, S. 268).

Pädagogische Fachkräfte, die Kinder und ihre Familien beim Aufbau von Bindung unterstützen und Beziehungen im Sinne der Kinder gestalten,

- informieren Eltern über die Bedeutung von Bindung und die Fähigkeit von Kindern, zu unterschiedlichen Personen Bindungen aufzubauen,
- informieren Eltern über die Besonderheit der Eltern-Kind-Beziehung und der Erzieherinnen-Kind-Beziehung und beugen so Konkurrenzgefühlen bei allen Beteiligten vor,
- vermitteln den Eltern, dass sie als Beziehungsperson kein Äquivalent zu Mutter und Vater darstellen und dass die Eltern die primären Bezugspersonen für die Kinder bleiben,
- organisieren den Tagesablauf und den Dienstplan dahingehend, dass den Kindern eine verlässliche Bezugsperson zur Verfügung steht,
- unterstützen sich im Team während der Eingewöhnungsphase,
- reflektieren ihre persönliche Haltung zur Betreuung von 0 bis 3Jährigen.

Räume und Material können den Bindungsaufbau zwischen Erzieherin und Kind fördern.

Dies wird unterstützt durch

- vertrautes Spielmaterial oder vertraute Gegenstände, die das Kind von zu Hause mitbringt; sie erleichtern ihm die Kontaktaufnahme zur Erzieherin und der noch unbekannteren Umgebung,
- Raumbereiche, die Nähe und Beziehung zur Erzieherin unterstützen (z.B. ein gemütliches Sitzpodest, ein Sofa)
- eine Raumgliederung, die dem Kind jederzeit den Blickkontakt zur Erzieherin ermöglicht.

2.2 Übergänge gestalten – ankommen und sich wohl und sicher fühlen

Im Lauf ihres Lebens müssen sich Menschen immer wieder auf neue Situationen einstellen und Übergänge bewältigen. Übergänge fordern heraus, da während eines zeitlich begrenzten Lebensabschnitts eine intensive und beschleunigte Entwicklung stattfindet (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 35).

Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen ist für die Lebensgestaltung entscheidend. Somit bedarf der häufig erste Übergang des Kindes, der von der Familie in die Kindertageseinrichtung, besonderer Sorgfalt. Gerade bei Kindern von 0 bis 3 Jahren ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern, die äußeren Übergangsbedingungen so zu gestalten, dass sie für das Kind angemessen sind. „Das Kind lernt, wie es Übergänge bewältigen kann. Im Laufe seines Lebens entwickelt es spezifische Kompetenzen für Übergangssituationen“ (Carle 2007, S. 16). Die Entwicklungsarbeit, die alle seine Kräfte in Anspruch nimmt, muss das Kind allerdings selbst vollziehen.

Von der Familie in die Kindertageseinrichtung

Das **Kind** soll sich mit Wohlbefinden und dem Gefühl der Sicherheit in der Kindertageseinrichtung aufhalten und sie als neuen Lebens- und Erfahrungsraum annehmen und nutzen. Dazu bedarf es einer Phase der behutsamen Eingewöhnung. Das Kind benötigt diese Zeit, um sich mit der neuen Situation auseinanderzusetzen und eine sichere Bindung zu den Erzieherinnen aufzubauen. Eine abrupte Trennung würde das Kind in eine hilflose und passive Rolle drängen. Die behutsame Eingewöhnung versetzt es hingegen in die Lage, seinem Interesse an den anderen Kindern, an der neuen Spielumgebung und an der Erzieherin durch Kontaktaufnahme und Exploration nachzugehen (vgl. Beller 2002, S. 10). Durch die Anwesenheit der Eltern oder einer vertrauten Bezugsperson kann das Kind in dieser Phase auf seine sichere Basis zurückgreifen.

„Dabei muss im Auge behalten werden, dass Eltern als primäre Bezugspersonen die wesentlichen Einflussgrößen im Aktionsraum eines Kleinkindes sind, insbesondere wenn es sich dabei um eine völlig fremde Umgebung handelt. Sie vermitteln die Umgebung, machen sie dem Kind verständlich und vertraut und helfen damit, die Umgebungsimpulse in den Grenzen des Tolerierbaren zu halten.“

(Ahnert 2008, S. 256).

Auch für die **Eltern** ist die Aufnahme ihres Kindes in die Kindertageseinrichtung mit der Bewältigung eines Übergangs verbunden. Sie haben somit eine Doppelfunktion zu erfüllen, einerseits unterstützen sie ihr Kind bei der Eingewöhnung, andererseits müssen sie sich selbst mit der neuen Situation auseinandersetzen.

Für die Eingewöhnung ist es entscheidend, ob Eltern der Betreuung ihres Kindes in einer Einrichtung positiv gegenüberstehen oder sich aufgrund ihrer individuellen Lebenssituation dazu gezwungen fühlen, obwohl dies nicht ihrer Überzeugung entspricht. Schuldgefühle und die Sicht, die Kindertageseinrichtung als Notlösung statt als Bereicherung zu betrachten, beeinflussen nachhaltig das Gelingen des Übergangs. Eltern, die sich als „Rabeneltern“ empfinden, können ihre Kinder nur schwerlich bei deren Eingewöhnung unterstützen.

Eltern sind in der Regel froh und dankbar, wenn sie ihre Gefühle, die die Eingewöhnung begleiten, mit anderen teilen können und mit ihren Zweifeln und Bedenken in der Einrichtung Gehör finden. Sie benötigen von den pädagogischen Fachkräften Informationen zum Übergang und Empfehlungen zu dessen Gestaltung. So können sie eine innere Sicherheit aufbauen, die sie an ihr Kind intuitiv weitervermitteln.

Die Zeit der Eingewöhnung und der Anwesenheit in der Kindertageseinrichtung gibt den Eltern die Möglichkeit, die Atmosphäre wahrzunehmen und ihr Kind bei der ersten Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und zur Erzieherin zu beobachten. Dies kann ihnen helfen, die Tagesbetreuung als positiv zu erleben und ihr Kind leichter loszulassen.

Auch die **Erzieherin** kann bei der Aufnahme von neuen Kindern sowohl Unsicherheit als auch Herausforderung oder Neugierde erleben. Vor allem ihre persönliche, aber auch die fachliche Haltung zur Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen prägt ihre pädagogische Arbeit in der Eingewöhnungszeit. Erzieherinnen, die Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren in Kindertageseinrichtungen als grundsätzlich überfordert sehen und innerlich das Aufwachsen in der Familie bis zum dritten Lebensjahr für ausschließlich richtig halten, können Kinder und Eltern kaum angemessen bei der Eingewöhnung begleiten. Deshalb ist es wichtig, dass die Erzieherin ihre Haltung für sich und gemeinsam im Team reflektiert.

Die Eingewöhnung planen und gestalten

Wissenschaftler haben sich, auf der Grundlage früher Bindungsbeziehungen, mit der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen beschäftigt. So entstanden das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ von Laewen, Andres und Hédervári und das „Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress“ von Beller.

Gemeinsam ist diesen Modellen, dass sie grundlegende Elemente der Eingewöhnung aufzeigen; und die formulierten Anregungen nicht als Rezept und starrer Ablauf zu verstehen sind. In jedem Fall benötigt die Eingewöhnung eine auf das jeweilige Kind abgestimmte Planung und Umsetzung.

Im Folgenden werden die Phasen der Eingewöhnung nach Griebel/Niesel 2004 dargestellt, wie sie zeitlich aufeinanderfolgen:

Die Eingewöhnung vorbereiten

- Einen Gesprächstermin vor der Aufnahme vereinbaren, um Vertrauen aufzubauen.
- Den Eltern die Bedeutung der begleiteten Eingewöhnung erläutern.
- Den Anliegen, Fragen und Bedenken der Eltern wertschätzend begegnen.
- Klare Absprachen zur möglichen Dauer der Eingewöhnung treffen.
- Informationen von den Eltern über die Interessen, Stärken, Vorlieben und Abneigungen des Kindes einholen.

Die Begleitung des Kindes durch die primäre Bezugsperson

- Ein Elternteil oder eine Bezugsperson begleiten das Kind in der Einrichtung.
- Die Erzieherin bietet sich dem Kind als Interaktionsperson an und respektiert die individuelle Regulierung von Nähe und Distanz des Kindes.
- Die Eltern sind der „sichere Hafen“ bei Überforderung und Irritation des Kindes.
- Die Eltern übernehmen zunächst noch die pflegerischen Tätigkeiten wie Füttern und Wickeln im Beisein der Erzieherin.
- Der Rollenwechsel erfolgt nach einigen Tagen.
- Die Signale des Kindes bestimmen die Dauer und Gestaltung der Eingewöhnung und den Zeitpunkt der ersten Trennung.

Die erste Trennung

- Eine erste Trennung erfolgt erst nach dem Beziehungsaufbau des Kindes zur Erzieherin und zu anderen Kindern.
- Sie umfasst einen kurzen Zeitraum bis zu einer halben Stunde, die Eltern bleiben dabei in Rufweite.
- Die Eltern verabschieden sich deutlich, um in ihrem Verhalten für das Kind einschätzbar zu bleiben.
- Die Erzieherin ist beim Abschied präsent und bietet Trost an.

Die erste Zeit in der Kindertageseinrichtung

- Die erste Trennung ist gelungen, wenn das Kind signalisiert, dass es tragfähige Beziehungen zur pädagogischen Fachkraft und anderen Kindern aufgebaut hat.
- Die tägliche Betreuungszeit wird mehr und mehr ausgeweitet.
- Klare Bring- und Abholzeiten, kleine Rituale und Übergangsobjekte (Kuscheltier, Spielzeugauto) begleiten die erste Zeit.
- Ein vertrauensvolles Miteinander zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bleibt wichtig und stabilisiert sich (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 63 f.).

Im Überblick

Die Eingewöhnung in der Kindertageseinrichtung planen

Die Eingewöhnungszeit sollte so geplant sein, dass

- die eingewöhnende Erzieherin nicht wegen Urlaub und Fortbildung zwischendurch abwesend ist,
- die Zeit nicht durch Personalwechsel unterbrochen wird,
- die Eingewöhnung von mehreren Kindern zeitlich gestaffelt erfolgt,
- die Gruppe auch Phasen der Stabilität erfahren kann.



Von der Krippe in die Elementargruppe

Auch den Wechsel von der Krippe in die Elementargruppe müssen die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam mit den Eltern behutsam gestalten. Griebel und Niesel beschreiben die Bedenken der Eltern beim Übergang ihres Kindes in eine Elementargruppe folgendermaßen: „Es besteht die Sorge, dass bereits Gelerntes entwertet wird, d.h. dass die Kompetenzen der Krippenkinder in der neuen Umgebung nicht wertgeschätzt werden und sie gewissermaßen zurückgestuft werden als Neulinge. (...) Besonders stark betroffen äußern sich Eltern, die pädagogisch in die Krippe sehr eng einbezogen sind und nun befürchten, nicht in gleicher Weise im Kindergarten beteiligt zu sein“ (Griebel/Niesel 2011). Diese Befürchtungen der Eltern gilt es, ernst zu nehmen und den Übergang im intensiven Austausch mit allen Beteiligten als einen gemeinsamen Prozess zu gestalten. Dabei ist hilfreich, den Kindern und Eltern ein behutsames Kennenlernen der neuen Gruppe über einen längeren Zeitraum, zum Beispiel durch gegenseitige Besuche zu ermöglichen.

Wichtig für den Übergang ist darüber hinaus der gemeinsame Blick zurück von Kind und Erzieherin. Wenn Kinder sich vergegenwärtigen können, dass die zurückliegende Zeit in der Krippe von Zuneigung geprägt war und sie ein wichtiges Mitglied der Gruppe waren, dann unterstützt sie diese Gewissheit darin, der neuen Situation mit Zuversicht zu begegnen.

Auch die Vorfreude auf die kommende Zeit sollte Raum erhalten. Meist haben die Kinder schon erlebt, dass ehemalige Krippenkinder hereinschauen und verlockende Erlebnisse aus der Kindergartenzeit erzählen. Dies kann für die Phase des Abschieds bewusst genutzt werden. Neben einem symbolträchtigen Ritual des Abschieds sollte der Abschied von dem Versprechen begleitet sein, jederzeit wieder willkommen zu sein (vgl. Haug-Schnabel / Bensel 2010, S. 46 ff).

Pädagogische Fachkräfte, die Kinder und ihre Familien in den Eingewöhnungsphasen begleiten,

- erkennen die Gefühle und die Bewältigungsleistung der Kinder und Eltern an,
- unterstützen sich im gesamten Team während der Eingewöhnungszeit.

Räume und Material können die Eingewöhnung erleichtern und zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Erzieherin, Eltern und Kind beitragen.

Dies wird unterstützt durch

- Räume, die eine ruhige und freundliche Atmosphäre ausstrahlen, in denen ungestört die (Erst-)Gespräche mit den Eltern stattfinden,
- schriftliche Informationen, ergänzend zu den Gesprächen mit den Erzieherinnen, sodass die Eltern das Gesagte in Ruhe nachlesen können (bei Bedarf in verschiedenen Sprachen),
- ein zur Aufnahme des Kindes vorbereiteter Garderobenplatz (Foto des Kindes, evtl. der Name des Kindes in hier üblicher Schreibweise und in der Herkunftssprache),
- einen für das Kind jederzeit zugänglichen Platz für sein „Übergangsobjekt“, das ihm in der unvertrauten Situation hilft, ohne seine primäre Bindungsperson auszukommen,
- ein Platz im Gruppenraum (bequemer Stuhl, „Eingewöhnungssessel“), der für den begleitenden Elternteil bereitsteht,
- interessantes und für die Kinder vertrautes Spielmaterial (von den Eltern im Aufnahmegespräch erfragt),
- ein vorbereiteter Ort, an dem sich Eltern beim ersten und weiteren Trennungsversuchen aufhalten können. Hier liegen Materialien bereit, mit denen sich Eltern beschäftigen können (z. B. Zeitschriften, Fotodokumentationen aus der Gruppenarbeit).

2.3 Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Während der Eingewöhnungszeit wird die Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Erzieherin gelegt. Dies ist der Beginn einer Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften.

Im Austausch mit den Eltern macht die Erzieherin die pädagogischen Schwerpunkte der Einrichtung deutlich. Hierbei berücksichtigt sie die Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede zwischen den Erziehungsvorstellungen im Elternhaus und in der Einrichtung. Im Dialog vermittelt sie den Eltern, dass diese als Experten ihrer Kinder gehört und ernstgenommen werden.

Das tägliche Gespräch zwischen Eltern und Fachkräften bleibt auch nach der Eingewöhnung selbstverständlich. Gerade Eltern von jungen Kindern benötigen diesen Austausch, da sich Kleinkinder noch nicht sprachlich ausdrücken können. Der Vater und die Mutter haben ein Recht zu erfahren, was ihr Kind im Laufe eines Tages erlebt hat, dabei spielen Fragen nach Schlafen, Essen und nach individuellen Entwicklungsschritten für die Eltern eine zentrale Rolle.

Die Eltern an Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligen

Die Kooperation mit den Eltern ist genauso wichtig wie die Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder. Eltern haben ein starkes Interesse daran, beteiligt zu werden, und das muss ihnen auch zugestanden werden. In den ersten drei Lebensjahren schreitet die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder so schnell voran wie in keinem anderen Lebensalter. Die ersten Schritte und die ersten Worte sind von großer Bedeutung im Leben eines Kindes – alle Eltern möchten das gerne miterleben. Durch die außerfamiliäre Betreuung ist dies nicht immer möglich. Gerade deshalb ist es besonders wichtig, die Eltern an den Entwicklungsschritten der Kinder zu beteiligen.

Das Kind, das morgens von den Eltern in die Krippe gebracht wird, lernt vielleicht gerade an diesem Tag eine Stufe zu erklettern. Die Begeisterung und der Stolz des Kindes, etwas Neues geschafft zu haben, erleben die pädagogischen Fachkräfte und nicht die Mutter und der Vater des Kindes. Aufgabe der Fachkräfte ist es, das Bedürfnis der Eltern nach Teilhabe anzuerkennen und im feinfühligem Dialog die Freude über die Entwicklungsschritte zu teilen. Dies erfordert von der Erzieherin auch Offenheit und Wertschätzung gegenüber den Erlebnissen der Eltern mit ihrem Kind.

Auch im sozialen Miteinander machen Kinder in diesem Alter große Entwicklungsschritte. Der Kontakt mit gleichaltrigen, älteren und jüngeren Kindern in der Kindertageseinrichtung stellt eine besondere Entwicklungschance dar. Das Kind kann schon früh seine sozialen Fähigkeiten mit anderen Kindern erproben.

Gerade Beobachtungen aus dem sozialen Zusammenhang spielen im Austausch mit Eltern eine große Rolle. Eltern erleben ihre Kinder nur ausnahmsweise in einem größeren beständigen Gruppenkontext. Die pädagogischen Fachkräfte stehen Eltern fachkundig zur Seite und lassen sie teilhaben an den sozialen Kompetenzen und Entwicklungsschritten der Kinder.

Eine vertrauensvolle Kooperation ist gleichzeitig die Grundlage, um Eltern in Erziehungsfragen professionell zu unterstützen.

Pädagogische Fachkräfte, die Familien eine Erziehungspartnerschaft anbieten,

- integrieren das Gespräch als wichtigen Bestandteil ihres professionellen Handelns in die tägliche Arbeit,
- akzeptieren Abweichungen vom Gewohnten und unerwartete Reaktionen und Handlungen des Gegenübers. Damit bewahren sie sich ihre professionelle Handlungsfähigkeit und zeigen Ambiguitätstoleranz,
- akzeptieren die Vielfalt von Familienkulturen,
- wissen um die verschiedenen Lebenslagen der Kinder,
- berücksichtigen den Sozialraum der Familien.

Räume und Material fördern Erziehungspartnerschaften.

Dies wird unterstützt durch

- einladende Sitzcken für Eltern, eventuell auch im Flur, die genutzt werden können, um Wartezeiten zu überbrücken,
- eine Informationswand „Eltern für Eltern“, die den Austausch untereinander fördert,
- Wanddokumentationen oder digitale Bilderrahmen, die den Eltern einen lebhaften Eindruck vom Tun und Erleben ihrer Kinder in der Einrichtung vermitteln,
- die Möglichkeit für Eltern, die Spielbereiche der Kinder (z. B. im Rollenspiel- oder Werkbereich) mit Gegenständen zu ergänzen, die für ihre Familienkultur typisch sind,
- Informationen, die bei Bedarf auch in verschiedenen Sprachen angeboten werden.

2.4 Kinder brauchen Kinder – die Rolle der Gleichaltrigen im Säuglings- und Kleinkindalter

Schon Babys zeigen ein deutliches Interesse aneinander. Bei regelmäßigem Kontakt bauen Kinder bereits in den ersten Lebensjahren intensive Beziehungen zueinander auf. Sie gehen eigenen Themen nach und interpretieren die Welt in ähnlicher Weise. Damit fördern sie ihre eigene Entwicklung und bereichern sich gegenseitig. Kinder lernen auch in dieser Altersstufe durch kooperatives Miteinander mit Gleichaltrigen und erwerben so wichtige Kompetenzen für das Zusammenleben.

Bereits mit drei Monaten können Kinder zwischen Erwachsenen, älteren Kindern und Säuglingen unterscheiden. Hierbei lässt sich eine Hierarchie im Interesse beobachten. Säuglinge zeigen die höchste Aufmerksamkeit für vertraute Gleichaltrige, danach für andere Säuglinge, die sie neu kennengelernt haben, dann für die Mutter und zuletzt für fremde Erwachsene. Bereits im ersten Lebensjahr nehmen Kinder gezielt Kontakt zu anderen Säuglingen auf und führen vorsprachliche Dialoge. Mit zunehmender Bewegungs- und Sinnesentwicklung, etwa ab dem sechsten Monat, benutzen sie immer öfter Gegenstände, um den Kontakt mit Gleichaltrigen herzustellen. Sie regen sich gegenseitig zur Nachahmung an und entwickeln eigene Nachahmungsspiele. Nachahmung ist für sie ein Instrument zur Verständigung. Schon Einjährige strengen sich an, den Kontakt zu Gleichaltrigen zu halten bzw. ein Spiel in Gang zu setzen. Spielpartnerschaften setzen sich bereits bei Ein- und Zweijährigen über Wochen fort, sofern der Altersunterschied nicht mehr als 18 Monate beträgt (vgl. Wüstenberg 2009, S. 3).

Bildungs- und Entwicklungschancen unter Gleichaltrigen

Das Spiel von Kindern in den ersten Lebensjahren ist geprägt von ersten Imitationen, dem Interesse an Objekten und mit zunehmendem Alter auch von gemeinsamem „Quatschmachen“, Raufen und Balgen. Unter Gleichaltrigen werden diese Tätigkeiten intensiver erlebt als mit Erwachsenen, da sie unter dem Vorzeichen der Gleichrangigkeit stattfinden.

Die Möglichkeiten der Entwicklung in Ko-Konstruktion mit Gleichaltrigen sind deutlich andere als in Spielpartnerschaften mit Erwachsenen oder älteren Kindern. Es besteht die Auffassung,

„(...) dass soziale Kompetenz durch frühe Aktionen, insbesondere durch symbolische Spiele unter Gleichrangigen entwickelt wird und zu neuen sozial-kognitiven Erkenntnissen und zu komplexeren Spielen bzw. Spielen auf

höherer Stufe führt. Gerade weil Erwachsene oder Ältere den Fortgang des Spiels *nicht* bestimmen oder absichern, Kinder aber gemeinsam weiterspielen *wollen*, sind sie motiviert und strengen sich an, Spielinhalte fortzuentwickeln und etwas Neues zu produzieren. Das sieht zwar in jeder Entwicklungsstufe etwas anders aus, trifft aber dennoch für jedes Alter zu.“

(Hervorhebungen im Original. Wüstenberg 2009, S. 4).

Kinder lernen in den Prozessen mit gleichaltrigen, gleichrangigen und entwicklungsähnlichen Kindern, Kontakt herzustellen und zu halten, die Wünsche von anderen zu erkennen und deren Sprachen zu entschlüsseln. Gleichzeitig nehmen sie ihre eigenen Wünsche wahr und melden diese an. Sie lassen sich auf Regeln ein und lassen erste gemeinsame Regeln entstehen. Sie bringen Anregungen in das Spiel ein und sind bemüht, es aufrechtzuerhalten und erste Kompromisse zu finden (vgl. Wüstenberg 2009, S. 5).

Praxisbeispiel: Der Krabbeltunnel

Fünf Kinder (13 bis 18 Monate alt) spielen an einem Tunnel aus Stoff:

„Benny und Kai sind in Krabbelposition jeweils an einem Ende des Stofftunnels. Sie schauen sich durch den Tunnel an. Benny ruft: Aaaha-aaaha! Kai lacht und Mira – sichtlich animiert – kommt herbeigelaufen. Sie positioniert sich von außen in der Mitte des Stofftunnels und wartet. Währenddessen macht Kai die Öffnung seiner Tunnelseite frei, und Benny krabbelt von der anderen Seite aus durch den Tunnel. Mira betastet das von außen, indem sie mit ihren beiden Händen die Stoffwand eindrückt. Sie ruft: Da, da! Benny schaut aus dem Tunnel heraus und guckt, wer da am Tunnel steht. Er lacht Mira an, krabbelt wieder etwas in den Tunnel hinein und streckt seine Hand von innen gegen die Wand, und möglicherweise trifft er auf Miras Hand. Die Stimmung hebt sich. Mira ruft nochmals: Da, da! Ah-haaah! Dann erfolgt ein gemeinsames tiefstimmiges Lachen. Das zieht Peter an. Er stellt sich sofort neben Mira und hält die Hände wie sie. Benny krabbelt flink wieder durch den Tunnel, kommt auf der anderen Seite heraus, richtet sich auf und hüpfte mehrmals – mit beiden Beinen gleichzeitig – in die Luft und lacht dabei laut. Marc kommt zu ihm, hat die Hände in der Tasche und biegt sich mit dem ganzen Oberkörper hin und her, guckt Benny von unten an und stimmt in das Lachen ein. Währenddessen hat Kai alles von einer etwas abseitigen Position aus beobachtet, begibt sich wieder an die Öffnung, schaut hinein, kommt wieder zurück und beobachtet weiter.

Inzwischen haben auch Mira und Peter ihre Hände wieder von außen auf den Stofftunnel gelegt und rufen: Kuckuck! Sie und die Kinder horchen – keine Antwort. Mira und Peter wiederholen: Kuckuck! Keine Antwort (kein Kind im Tunnel). Da krabbelt Mira zur Öffnung des Tunnels und dann hinein, sie wartet in der Mitte kurz, dann krabbelt sie ganz hindurch. Sie steht sofort auf, schaut auf Peter, aber der bewegt sich gerade weg vom Tunnel. Hatte sie von ihm erwartet, dass er von außen mit seinen Händen fühlt, ob sie da ist?

Die Szene löst sich auf, nur Kai schaut noch, was Mira macht, geht erst erneut zur Tunnelöffnung, dann aber doch in den anderen Spielraum“ (Wüstenberg 2009, S. 5 f.).

Erste Freundschaften

Untersuchungen in Kindertageseinrichtungen weisen darauf hin, dass Freundschaften in allen Altersstufen bestehen. Sie drücken sich zum Beispiel dadurch aus, dass sich Kinder in Spielaktionen gegenseitig bevorzugen und ihr Spiel intensiv aufeinander beziehen. Ihnen sind die positiven Gefühle füreinander – Freude und Begeisterung – deutlich anzumerken, und sie vermissen einander, wenn die Freundin oder der Freund nicht anwesend ist. Auch sind zwischen ihnen deutliche Handlungen von Trösten oder Kümmern zu beobachten (vgl. Wüstenberg 2009, S. 7).

Erste Konflikte von Kindern verstehen

Im Kontakt mit anderen lernen Kinder, ihre Gefühle wahrzunehmen und zu steuern. Konflikte und mitunter starke, für die Erwachsenen unerwartete Gefühlsausbrüche begleiten diese Entwicklung. Kinder sind in den ersten Jahren noch leicht irritierbar und erregbar. Ihre Ausbrüche sind häufig von Weinen, Brüllen, Schlagen und Treten begleitet. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Situation für Kinder nicht mehr zu bewältigen oder zu verstehen ist. Sie benötigen dann liebevolle Erwachsene, die sie feinfühlig begleiten und sie unterstützen, damit die Situation kontrollierbar wird (vgl. Haug-Schnabel 2009 a, S. 40 f.).

Um Konflikte von Anfang an im Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern zu lösen, müssen Erwachsene die Konflikte von Kindern verstehen. Meist geht es bei Konflikten zwischen Säuglingen und Kleinkindern um Gegenstände. Bei Kindern im frühen Alter (ca. 8 bis 22 Monate) steht allerdings nicht das Besitzenwollen im Vordergrund.

Zwar zeigen Kinder in diesem Alter deutlich Unmut und Ärger, wenn sich ein anderes Kind für ihr Spielzeug interessiert und danach greift. Aber der Grund ist, dass sie sich in ihrer spannenden Tätigkeit gestört und unterbrochen fühlen, es ist nicht die Angst vor Besitzverlust. Vielmehr stehen Explorationslust und Welterkundung bis etwa zum zweiten Geburtstag im Vordergrund. Der Wissensdurst der Kinder lässt sie daher auch Gleichaltrigen zu nahe kommen, wenn sie bei diesen Unbekanntes oder Interessantes entdecken. Erwachsene können diese Erkenntnis berücksichtigen, indem sie von interessanten Spielgegenständen eine größere Zahl bereithalten. Dies ist außerdem sinnvoll, da Kinder in den frühen Jahren intensiv durch Nachahmung lernen und die gleiche Erfahrung wie andere machen wollen (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2009 a, S. 40 ff.).

Erst wenn Kinder erkennen, dass sich ihr eigenes Erleben von dem anderer Menschen unterscheidet, und sie beginnen, erste Handlungen zu planen, wird es ihnen wichtig, Dinge zu besitzen. Sie machen dies anderen Kindern durch Festhalten, Daraufsetzen und das Wort „meins“ deutlich. Jetzt ist es für sie entscheidend, den Gegenstand zu behalten, selbst wenn sie im Moment nicht damit spielen wollen. Sie wollen sich jetzt als einflussreich erleben und erfahren, ob es ihnen gelingt, etwas zu verteidigen oder anderen etwas streitig zu machen. Sie wollen herausfinden, wie schnell andere Kinder nachgeben oder wer der Stärkere ist (vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2009 b, S. 42 ff.).

Zum Weiterlesen:

Ahnert, Lieselotte (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat.* Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag

Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2008): *Eltern in der Kita. Schwierigkeiten meistern – Kommunikation entwickeln.* Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Erhard Friedrich Verlag

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervári, Éva (2003): *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege.* Weinheim, Basel und Berlin: Beltz Verlag

Pratt, Roger/Hautumm, Annette (2004): *12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern.* Berlin: Verlag das Netz

Pädagogische Fachkräfte, die Kinder beim Beziehungsaufbau mit Gleichaltrigen unterstützen,

- berücksichtigen bei der Gruppenzusammensetzung, dass Kinder verschiedene Spielpartner mit ähnlichem Entwicklungsstand benötigen, um Erfahrungen unter Gleichrangigen machen zu können,
- ermöglichen eine stabile Gruppenzusammensetzung,
- unterstützen Kinder einfühlsam in ihren Konflikten, damit für sie Situationen, die zunächst belastend erscheinen, zunehmend kontrollierbar werden,
- geben den Spielabläufen der Kinder Raum und Zeit,
- berücksichtigen die Spielabläufe der Kinder vorrangig vor organisatorischen Abläufen.

Räume und Ausstattung unterstützen Kinder, miteinander in Kontakt zu kommen, Beziehungen und soziales Miteinander zu erproben und gemeinsam die Welt zu erforschen.

Dies wird unterstützt durch

- gegliederte Räume, die das Spiel zu zweit oder in kleineren Gruppen ermöglichen,
- Material, das dazu einlädt, nebeneinander zu spielen oder in Beziehung zu gehen (z.B. Wahrnehmungswände mit Fühl- und Klangelementen, Fühlwannen, in denen zwei Kinder sitzen können),
- Material, das in mehrfacher Ausführung vorhanden ist. Dies ermöglicht den Kindern, zeitgleich „gleiche Experimente“ durchzuführen oder über die gleiche Handlung, beispielsweise das Schieben eines Autos, in Kontakt zu kommen

3 Das Zusammenleben in der Kindertageseinrichtung gestalten

In der pädagogischen Praxis gilt es, das Zusammenleben von Kindern aller Altersgruppen zu gestalten. Dies erfordert von den pädagogischen Fachkräften eine intensive Auseinandersetzung im Team. Gemeinsam entwickeln sie ein pädagogisches Selbstverständnis, das die Bedürfnisse von Säuglingen, Kleinkindern und Kindern über drei Jahren vereint.

Ziel ist es, die Bedürfnisse der Kinder als Dreh- und Angelpunkt zu nehmen und die Organisation und die Strukturen daran anzupassen.

Im Überblick

Inklusion – Vielfalt als Bereicherung erleben

In der Kindertagesbetreuung werden häufig Kinder in unterschiedlichen Alterstufen, mit unterschiedlichen Familienkulturen und mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten betreut.

In der Gestaltung von Beziehungen haben pädagogische Fachkräfte die Aufgabe, sensibel auf die Vielfalt von Kindern einzugehen. Vielfalt wird dann zur Bereicherung und Chance für das gemeinsame Spiel der Kinder und für gemeinsame Bildungsprozesse. Dabei bezieht sich Vielfalt auf Lernwege, Interessen, Temperament, Entwicklungstempo sowie auf den kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund.

Wie ein Kind seine eigenen Stärken und Schwächen sowie die anderer wahrnimmt, inwieweit es Unterschieden beispielsweise in der Sprache oder im Aussehen mit Wertschätzung und Neugierde begegnen kann, ist maßgeblich von der Beurteilung und vom Verhalten der Bezugspersonen abhängig.

Seit 2009 ist die UN-Konvention für Menschen mit Behinderung auch für Deutschland verbindlich. Hier wird der Begriff „Inklusion“ oder „soziale Inklusion“ verwendet, als Weiterentwicklung der Integration.

Grundlage ist die „Erkenntnis, dass sich das Verständnis von Behinderung ständig weiterentwickelt und dass Behinderungen aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entstehen, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (UN-Konvention – Präambel, zitiert nach: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2010, S. 31).

Der Begriff Inklusion umfasst aber nicht nur Kinder mit Behinderungen oder besonderem Förderbedarf, sondern richtet den Blick auf alle Kinder, auf Jungen und Mädchen, auf Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, Kinder mit erhöhten Entwicklungsrisiken oder mit besonderen Begabungen.

Eine inklusive Pädagogik hat die Aufgabe, auf die Persönlichkeit jedes Kindes gezielt einzugehen und es im Alltag bestmöglich zu begleiten. Dies setzt eine offene Gestaltung von Aktivitäten und ein Nebeneinander von vielfältigen (gruppenübergreifenden) Angeboten voraus.



3.1 Beteiligung von Anfang an

Auf der Basis einer sicheren Bindung zu den Bezugspersonen leisten Kleinkinder ihre Entwicklungsarbeit selbst. Sie erforschen die Welt selbstbestimmt und erproben dabei eigene Wege. Aufgabe der Erwachsenen ist es, diese Entwicklung zu begleiten und zu ermöglichen. Dies erfordert eine partizipative Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die auch schon Säuglinge und Kleinkinder als Experten in eigener Sache wertschätzt.

Dieser Gedanke ist nicht neu. Bereits Emmi Pikler und Magda Gerber stellen in ihrer Pädagogik die Beteiligung von Kleinkindern dar. Für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren konkretisieren Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer auf der Grundlage dieser Pädagogik „Zehn auf einer Philosophie des Respekts basierende Prinzipien“, von denen zwei diese Haltung deutlich hervorheben:

„1. Beteiligen Sie Säuglinge und Kleinkinder an Dingen, die sie betreffen. Arbeiten Sie nicht an ihnen vorbei und lenken Sie sie nicht ab, um die Aufgabe schneller zu erledigen. (...)

5. Respektieren Sie Säuglinge und Kleinkinder als würdige Menschen. Behandeln Sie sie nicht wie Objekte oder niedliche kleine Menschen, die nichts im Kopf haben und manipuliert werden können“ (Gonzalez-Mena / Widmeyer Eyer 2008, S. 33).

Definition: Partizipation

„Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben in der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Richard Schröder, zitiert nach: Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2008, Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen S. 16).

Kinder beteiligen – Beziehungen gestalten

Um die Beteiligung der Kinder zu ermöglichen, müssen pädagogische Fachkräfte die Kindertageseinrichtung als einen Lebensraum verstehen, den es gemeinsam mit Kindern zu gestalten gilt. Partizipation zieht sich damit als grundlegendes pädagogisches Prinzip durch den gesamten Alltag. Dabei spielt die Gestaltung der Beziehung vonseiten der pädagogischen Fachkräfte eine entscheidende Rolle. Je jünger die Kinder sind, desto deutlicher sind sie auf die Haltung der Fachkräfte angewiesen, die die Persönlichkeiten mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen wahrnehmen und zur Grundlage ihrer Arbeit machen.

Praxisbeispiel: Hannah beteiligen

Hannah (sieben Monate) liegt bäuchlings auf einer Spieldecke am Boden. Ihre gesamte Aufmerksamkeit gilt dem „Schaukelmännchen“ in ihren Händen. Die Erzieherin möchte mit einigen Kindern nach draußen gehen und Hannah mitnehmen. Sie hockt sich vor die Decke auf den Boden, sodass Hannah sie sehen kann, und spricht sie gleichzeitig an, um ihre Aufmerksamkeit zu erregen: „Na, Hannah. Wir wollen rausgehen und dich nehmen wir mit.“ Hannah sieht die Erzieherin an. Sie strampelt mit Armen und Beinen und dreht sich auf den Rücken. Die Erzieherin bleibt in Hannahs Sichtbereich, beugt sich vor und streckt ihr die Arme entgegen, ohne sie jedoch gleich hochzunehmen. Erst als Hannah der Erzieherin auch die Arme entgegenstreckt und sie freudig anlächelt, nimmt die Erzieherin sie hoch.

Beim Anziehen in der Garderobe setzt die Erzieherin Hannah vor sich und wartet wieder, bis Hannah ihr den Blick zuwendet. Gemeinsam mit Hannah gestaltet sie das Anziehen, indem sie ihre Bewegung und ihren Rhythmus aufnimmt. Hannah wird nicht einfach angezogen, sondern sie ist mit voller Aufmerksamkeit beteiligt. Beide Personen führen im gegenseitigen Einvernehmen den Prozess durch. Die Erzieherin hält Hannah beispielsweise nur den Ärmel der Jacke hin, und Hannah schiebt ihren Arm selbst in das Kleidungsstück. Dabei macht die Erzieherin Hannah nicht zum Objekt ihrer fürsorglichen Betreuung. Dieser feinfühligere Umgang mit Hannah und die Bereitschaft der Erzieherin, ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen und mit ihr zu kooperieren, prägen das Verhältnis zwischen Hannah und der Erzieherin als Bezugsperson. Die partizipative Haltung der Erzieherin unterstützt Hannahs Entwicklung und trägt zur Aneignung von neuen Kompetenzen bei.

Autonomie und Selbstwirksamkeit ermöglichen

Schon früh wollen Kleinkinder ihre Kompetenzen einbringen, teilhaben am gemeinsamen Leben und Verantwortung übernehmen. Dieses natürliche Streben nach Autonomie und Selbstwirksamkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die gesamte kindliche Entwicklung. Das Kind zeigt so sein eigenes Wollen und Können, seine eigene Aktivität. Das wie auch immer energisch geäußerte „Will alleine!“ oder „Ich!“ macht den Selbstgestaltungsanspruch des Kindes deutlich. Den eigenen Willen und die eigene Handlungsfähigkeit zu erkunden,

ist Voraussetzung und gleichzeitig Antriebsfeder für immer neue Aneignungsprozesse. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, dieses Bestreben als grundsätzlich berechtigt zu akzeptieren und ihr eigenes Handeln daran auszurichten.

Der partizipative Umgang mit Kleinkindern ist oft gekennzeichnet durch einen „wortlosen“ Aushandlungsprozess zwischen den Bedürfnissen des Kindes und den Interessen, Zielen und Vorgaben der Erwachsenen. Diesen Prozess zu gestalten und dabei das Kind in den Mittelpunkt zu rücken, ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte. Sie passen Beziehungsangebote, Regeln, Tagesstrukturen, Material und Ausstattung immer wieder an die Bedürfnisse des einzelnen Kindes oder der Gruppe an.

Beteiligung am Leben der Gemeinschaft

Mit zunehmenden sprachlichen und motorischen Fähigkeiten können Kleinkinder ihre Bedürfnisse direkter und differenzierter äußern. Damit werden erste Aushandlungsprozesse möglich, die auch das Leben der Gemeinschaft betreffen. Kinder können zum Beispiel mitentscheiden, welches Buch gelesen und welches Spielmaterial angeschafft wird. Durch diese Mitbestimmung können sich Kinder als einen wichtigen Teil der Gemeinschaft wahrnehmen und erleben, dass ihre Bedürfnisse ernst genommen werden und sie Einfluss auf die Gestaltung ihrer Umgebung haben.

Das Erlebnis der aktiven Teilhabe und Mitgestaltung versetzt sie nach und nach in die Lage, mehr Verantwortung für die eigene Lebenssituation zu übernehmen. Durch ihre partizipative Haltung signalisieren die pädagogischen Fachkräfte dem Kind ihr Interesse und ermutigen es, sich zu beteiligen und eigene Entscheidungen zu treffen. Für die Fachkräfte bedeutet dies eine hohe Reflexionsbereitschaft und ein stetiges Hinterfragen der eigenen Rolle.

Es geht dabei nicht darum, Kindern alles zu erlauben oder jeden Wunsch zu erfüllen, sondern vielmehr darum, die individuelle Persönlichkeit des Kindes ernst zu nehmen und Willensäußerungen, zum Beispiel ein deutliches „Nein!“ oder „Will nicht!“, als grundsätzlich berechtigt anzusehen, zu akzeptieren und mit dem Kind auszuhandeln.

Damit Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren selbstbestimmt und bedürfnisorientiert agieren und sich beteiligen können, brauchen sie sowohl die Akzeptanz ihrer Bedürfnisse als auch Entscheidungsspielräume. Sie müssen auswählen und mitbestimmen können.

Neben der feinfühligem und beteiligenden Haltung der pädagogischen Fachkräfte ist auch die vorbereitete Umgebung entscheidend.

Beispielhaft wird im Folgenden die partizipative Gestaltung von Essenssituationen beschrieben.

Die Essenssituation partizipativ gestalten

Mahlzeiten sind Schlüsselsituationen im Alltag. Kinder sollen dabei ihren Vorlieben und Abneigungen nachkommen können, die individuelle Wahrnehmung von Hunger und Sattsein soll berücksichtigt werden. Außerdem gilt es, die Kinder an den Essenssituationen und den dazugehörigen Abläufen zu beteiligen.

Dies bedeutet zum Beispiel, dass

- die Kinder so früh wie möglich sich selbst auffüllen und selbstbestimmt darüber entscheiden, wie viel und was sie von den angebotenen Nahrungsmitteln essen,
- die Kinder auch außerhalb der Essenszeiten Obst und/oder Gemüse zu sich nehmen können. Diese „Selbstbedienung“ ermöglicht ihnen, ihr Hunger- und Sättigungsgefühl selbst wahrzunehmen und zu regulieren,
- die Kinder auch beim Zubereiten von Mahlzeiten oder beim Tischdecken oder -abräumen beteiligt werden,
- die Kinder so früh wie möglich selbstständig essen können, auch mit den Fingern,
- die Kinder selbst darüber entscheiden dürfen, neben wem sie sitzen,
- die Kinder über die angebotenen Nahrungsmittel mitbestimmen können,
- die Kinder am Einkauf beteiligt sind,
- die Kinder selbst bestimmen, wann sie das Essen beenden und die Essenssituation verlassen.

Dafür brauchen die Kinder Erwachsene, die ihnen die Bewältigung dieser Aufgaben zutrauen und die Umsetzung ermöglichen und begleiten. Beteiligendes Vorgehen durch pädagogische Fachkräfte macht es erforderlich, auch die Eltern mit ins Boot zu holen. Wenn Kinder in der Tagesbetreuung die Erfahrung machen, beteiligt zu werden, hat dies immer auch Auswirkungen auf ihr Verhalten im häuslichen Bereich. In manchen Fällen treffen sie auf unterschiedliche und teilweise auch widersprüchliche Sicht- und Vorgehensweisen von Eltern und Fachkräften. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, die Eltern über die Beteiligungsprozesse in der Einrichtung umfassend zu informieren und ihr Vorgehen mit den Eltern abzustimmen. Entscheidend ist, aus unterschiedlichen Vorgehensweisen keine Unvereinbarkeit werden zu lassen.

Damit das Kind nicht in Konflikt gerät, haben die Erwachsenen die Aufgabe, Widersprüche auf ihrer Ebene zum Wohle des Kindes zu lösen (vgl. Regner/Schubert-Suffrian 2011, S. 119f.).

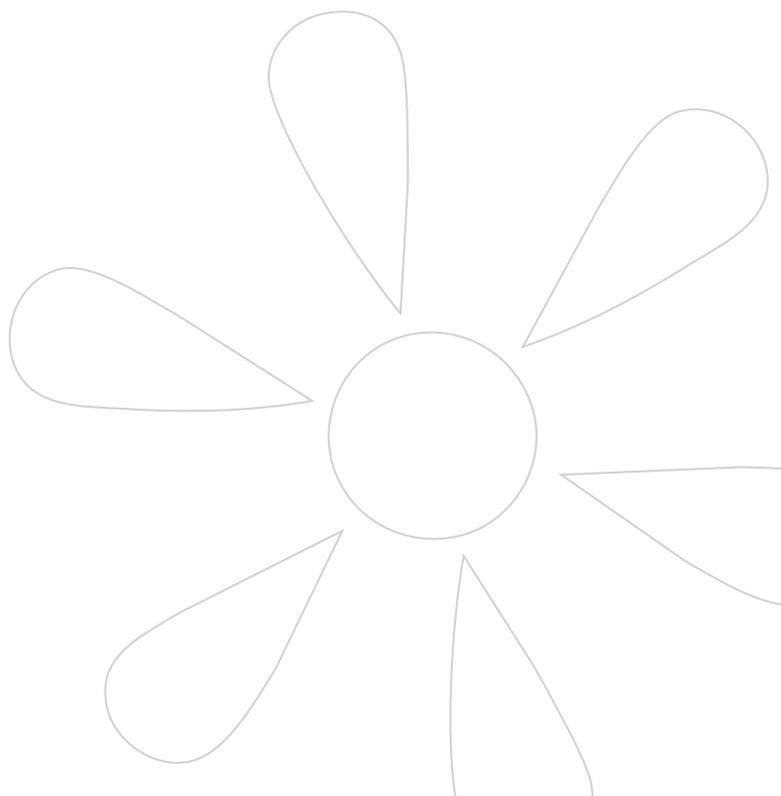
Pädagogische Fachkräfte, die Kinder darin unterstützen, sich an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen,

- akzeptieren die Kinder als gleichwertige Beziehungspartner,
- unterstützen die Mitwirkung jedes Kindes, zum Beispiel in der Pflegesituation und bei Gemeinschaftsaufgaben wie Tischdecken oder -abräumen,
- akzeptieren die individuellen Rhythmen der Kinder, zum Beispiel das Bedürfnis nach Schlaf und Ruhe oder nach windelfreien Zeiten, und ermöglichen deren Befriedigung im Alltag,
- gestalten Aushandlungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern und Erwachsenen transparent und nachvollziehbar,
- planen Zeiten zum Beispiel für die individuelle Entscheidungsfindung ein, um den Kindern eine Beteiligung und Mitwirkung im eigenen Rhythmus zu ermöglichen.

Räume und Material können die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern erweitern.

Dies wird unterstützt durch

- Räume, in denen sich Kinder gefahrlos und ohne Einschränkungen frei bewegen können und die eine Erkundung auch außerhalb des Gruppenraumes zulassen,
- Räume, die veränderbar gestaltet sind, sodass die Umgebung immer wieder an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden kann,
- klar gegliedertes und übersichtlich angeordnetes Spielmaterial, sodass Kinder gezielt auswählen können, z. B. Spielmaterial, angeboten in Kästen, deren Inhalt durch ein Fenster oder mithilfe eines Fotos ersichtlich ist,
- Materialien, die für die Kinder frei zugänglich und erreichbar sind.



3.2 Die Gestaltung des Tagesablaufs – Schlüsselsituationen

Für kleine Kinder bietet jeder Abschnitt des Tages Neues und Interessantes. Sie erhalten in jeder Situation wichtige Informationen über sich und andere, über ihre Möglichkeiten, sich einzubringen und selbstständig die Welt um sich herum zu erforschen.

Das Ankommen, das freie Spiel im Haus oder im Freien, Morgen- und Gesprächskreise, die Mahlzeiten, die Wickel- und Pflegesituationen, die Angebote und die Abholsituation sind für Kinder gleichermaßen wichtig. Diese Schlüsselsituationen sollten bewusst gestaltet werden.

Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren haben einen hohen Bedarf an persönlicher Zuwendung. Bei der Erfüllung ihrer Bedürfnisse sind sie auf Erwachsene angewiesen. Sie sollten erleben können, dass ihre Bedürfnisse erkannt, verstanden und berücksichtigt werden.

Um sich wohl und sicher zu fühlen, benötigen Kinder sinnlich erfassbare Strukturen. Rituale und vorhersehbare Handlungsweisen helfen, Situationen wieder zu erkennen, zu durchschauen und mitzugestalten. „Vorgegebene Fixpunkte helfen ihnen, ein Zeitgefühl zu entwickeln und für sich selbst vorausschauend zu planen“ (Tietze / Viernickel 2007, S. 52).

Ein regelmäßiger Wechsel von ruhigen und bewegten, aktiven Phasen im Gruppenalltag hilft Kindern, das Zusammensein mit anderen über den ganzen Tag mit den eigenen Bedürfnissen in Einklang zu bringen und einen eigenen Rhythmus zu finden. „Bei jüngeren Kindern hat der individuelle Rhythmus Vorrang vor dem Gruppenrhythmus“ (Tietze / Viernickel 2007, S. 52). Im Lauf der Zeit gelingt es Kindern zunehmend, sich auch am Gruppenrhythmus zu orientieren.

Auf der Grundlage von Beobachtungen und Dialogen mit den Kindern entscheiden die Erzieherinnen, wo Kinder mitgestalten und wo sie Handlungsfreiräume für eigene Entscheidungen erhalten. Dies sind erste Möglichkeiten der Partizipation.

Begrüßung und Verabschiedung

Das Ankommen in der Kindertageseinrichtung ist eine sensible Phase – sowohl für das einzelne Kind als auch für die Eltern.

Ankommen bedeutet für Kinder, sich von ihrem vertrauten Zuhause zu verabschieden und sich auf die Situation in der Gruppe einzulassen. Für Eltern bedeutet es, eine Verbindung zur Erzieherin herzustellen und wichtige

Informationen zu übermitteln, um so ihr Kind, anknüpfend an die aktuelle häusliche Situation, gut aufgenommen zu wissen. Von einer vertrauten Person begrüßt zu werden, kann diese Trennungsphase erleichtern.

Kinder und Eltern benötigen **ihre Zeit** für ihr persönliches Abschiedsritual. Entscheidend ist, dass der Abschied für das Kind deutlich vollzogen wird. Wenn dem Kind die Trennung schwerfällt, kann die Erzieherin das Kind darin unterstützen, im Gruppengeschehen anzukommen. Auch hier können Rituale, wiederkehrende Verhaltensweisen oder Redewendungen hilfreich sein, beispielsweise das Angebot, gemeinsam durch den Raum zu gehen, um sich zu orientieren, einen Moment in der Nähe der Erzieherin zu bleiben oder sich nach einem Freund, einer Freundin des Kindes umzusehen.

Für Familien mit kleinen Kindern sind zeitliche Abläufe nicht immer genau planbar. Das wirkt sich auf die Bringzeiten aus. Diese gilt es flexibel zu gestalten, denn gerade in der sensiblen Ablösungsphase sollten die Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund stehen. Wenn Eltern angespannt und unter Zeitdruck in die Einrichtung kommen, kann ruhiges, freundliches, zugewandtes Verhalten der Erzieherin zur Entspannung der Situation beitragen.

Der Abschied des Kindes aus der Einrichtung benötigt ebenso viel Aufmerksamkeit, Raum und Zeit. „Da Begrüßung und Verabschiedung Bestandteile der pädagogischen Arbeit sind, muss der Dienstplan der Einrichtung auf die kind- und elterngerechte Gestaltung dieser Phasen abgestimmt werden. Dazu bedarf es auch längerfristiger Absprachen und Planungen unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtung“ (Tietze/Viernickel 2007, S. 226).

Morgen-, Sing- oder Gesprächskreise

Sich an einem Ort im Gruppenraum zu treffen, ist auch für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren wichtig, um ein Gefühl für die Gemeinschaft zu entwickeln, sich im Kreis mehrerer Kinder zu erleben, zu kommunizieren und gemeinsam zu handeln. Diese Treffen können mit allen Kindern oder in wechselnden kleineren Kreisen stattfinden. Die Situation sollte die Größeren nicht unterfordern, die Kleineren nicht überfordern. Kleine Kinder, die noch nicht sitzen, können einen Platz auf dem Schoß der Erzieherin finden oder liegend am Kreis teilnehmen. Auch wenn sie nicht aktiv handelnd mitwirken, haben sie Anteil am Geschehen und sind mit allen Sinnen bei der Sache.

Mahlzeiten

Essen ist weit mehr als Nahrungsaufnahme. Beim Essen reagiert das Kind auf einen inneren Impuls, also auf Hunger, mit einer angemessenen Reaktion, der Nahrungsaufnahme bis zur Sättigung. Damit befriedigt es eines seiner Grundbedürfnisse und macht gleichzeitig Erfahrungen mit seinem Körper, die es ein Leben lang begleiten werden.

Säuglinge und Kleinkinder sind bei der Nahrungsaufnahme auf die Unterstützung und Begleitung der Bezugspersonen angewiesen. Die Begleitung sollte darauf ausgerichtet sein, dass das gemeinsame Essen in einer entspannten Atmosphäre stattfinden kann, die eine lustvolle Erfahrung mit allen Sinnen und dem ganzen Körper ermöglicht. Kinder wissen von Geburt an meist sehr gut, was ihnen schmeckt, was ihnen guttut und wie sie am besten essen können. Jedes Kind entwickelt, schon bevor es eine Einrichtung besucht, einen eigenen Rhythmus, eigene Vorlieben und Abneigungen. Diese Unterschiede gilt es zu akzeptieren und die Essenssituation und deren Abläufe daran anzupassen.

Zu einem positiven, gesunden und genussvollen Umgang mit Nahrungsmitteln gehört für Kinder die Möglichkeit, nur dann zu essen, wenn sie hungrig sind. Sie sollten selbst bestimmen, was und wie viel sie essen. Im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern geht es also nicht darum, einen von außen bestimmten „Fütter-Rhythmus“ einzuhalten, sondern die Signale des Kindes wahrzunehmen und das pädagogische Verhalten daran auszurichten.

Die Begleitung der Fachkraft sollte darauf ausgerichtet sein, dass das Kind die Nahrung möglichst selbsttätig essen kann. Das heißt zum Beispiel: Es darf die Flasche selbst halten, es darf – sobald es sitzen kann – mit dem Löffel hantieren, es darf sich selbst auffüllen, beim Tischdecken helfen und es ist bei der Auswahl der Nahrungsmittel, dem Einkauf und der Zubereitung beteiligt. Die Mahlzeiten sollten so organisiert sein, „ (...) dass Kinder möglichst viel Gelegenheit zum selbstständigen und experimentierfreudigen Essen haben – ob mit Fingern, Gabel oder Löffel“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2010, S. 82).

Erwachsene Bezugspersonen haben einen erheblichen Einfluss darauf, ob Kinder ein positives, ungezwungenes Verhältnis zum Essen entwickeln. Deshalb ist es notwendig, dass sie sich mit ihrer eigenen Ernährungsbiografie und den damit in Zusammenhang stehenden Normen und Werten beschäftigen und das eigene pädagogische Verhalten im Team reflektieren.

Im Überblick

Lebensmittel in der Kindertageseinrichtung



Die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen sollte auf eine gesundheitsfördernde Lebensmittelauswahl ausgerichtet sein. Hier bietet der „DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder“ eine wertvolle Hilfestellung. „Kinder benötigen zur Entfaltung ihrer Sinne ein Angebot an Lebensmitteln, das eine Vielfalt in Geschmack sowie in Geruch, Konsistenz, Aussehen und Hörerlebnissen bietet. Geruchs- und Geschmackserlebnisse prägen das sensorische Gedächtnis. Durch die Gewöhnung an einen standardisierten Geschmack, z. B. durch Geschmacksverstärker, kann der Sinn für die Geschmacksvielfalt natürlicher Lebensmittel verloren gehen. Daher sind prinzipiell Produkte ohne Geschmacksverstärker, künstliche Aromen und Süßstoffe bzw. Zuckeralkohole zu bevorzugen“ (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e. V. 2009, S. 11).

Rückzug, Ruhephasen und Schlafen

Der Alltag in der Einrichtung mit vielen Anregungen und Erfahrungsmöglichkeiten, gemeinsam verbracht mit mehreren Kindern und Erwachsenen, ist interessant und herausfordernd. Er kostet die Kinder aber auch Kraft. Sie benötigen daher Zeit und Raum, um sich in ihrem Rhythmus aus dem Gruppengeschehen zurückziehen zu können.

Kleine Kinder zeigen ihr Bedürfnis nach Ruhe oder Schlaf sehr unterschiedlich. Während die einen immer ruhiger werden und schließlich einfach irgendwo im Raum einschlafen, reagieren andere Kinder mit Weinen oder dem Wunsch nach Nähe und Zuwendung. Einige zupfen an ihrem Ohr oder reiben sich die Augen. Andere Kinder reagieren, wenn sie müde werden, immer hektischer und unruhiger. Das Spektrum der Verhaltensweisen ist breit und nicht immer eindeutig. Die Aufgabe der Erzieherin ist es, die Signale des Kindes richtig zu deuten und ihm zu helfen, zur Ruhe oder in den Schlaf zu finden.

Der Wach-Schlaf-Rhythmus von Säuglingen ist kürzer. Säuglinge müssen gegebenenfalls auch mehrmals täglich schlafen können. Sie brauchen dafür einen sicheren Platz, der durchaus auch im Gruppenraum sein kann. Eine Wiege oder ein Hängkorb eignen sich, um Säuglingen Geborgenheit zu vermitteln. Es besteht aber auch die Möglichkeit, für die Jüngsten sichere und geschützte Schlafplätze im Freien bereitzuhalten. Kleinkinder, die deutlich zeigen, dass sie müde sind und schlafen wollen, sollten das auch außerhalb der gewöhnlichen Schlafenszeiten tun können.

Auch ältere Kleinkinder brauchen Pausen, wollen zur Ruhe zu kommen und die Eindrücke des Tages verarbeiten. Der Gruppenraum sollte verschiedene Rückzugsmöglichkeiten bieten, die **alle** Kinder selbstständig aufsuchen können. Bewegliche Rückzugsmöglichkeiten können von den Kindern selbst dorthin gebracht werden, wo sie sich wohlfühlen. Das kann am Rand einer spielenden Kindergruppe, aber auch in der Nähe der Erzieherin sein. Kein Kind sollte jedoch zum Schlafen genötigt werden.

Schlafen in der Kindergruppe bedeutet loslassen und benötigt ein hohes Maß an Vertrauen. Gemeinsamer Mittagsschlaf sollte daher erst angeboten werden, wenn die Eingewöhnung eines Kindes erfolgreich abgeschlossen ist.

Die vertraute Erzieherin des Kindes begleitet die Einschlafsituation und hält sich auch in der Schlafenszeit im Raum oder im Nahbereich auf. Gemeinsame Rituale, wie eine kurze Geschichte zu erzählen oder die Spieluhr erklingen zu lassen, können den Kindern helfen, zur Ruhe und in den Schlaf zu finden.

Ein „Steckbrief“ für jedes Kind, auf dem seine Schlafgewohnheiten, sein Schlafplatz und die Dinge, die es zum Schlaf benötigt, aufgelistet sind, kann in Vertretungssituationen helfen, Kinder in der gewohnten Weise zu begleiten.

Die Schlafdauer von Kindern ist unterschiedlich. Kinder, die vor den anderen wach werden, dürfen aufstehen. Das Aufwachen sollten die Erzieherinnen ebenfalls individuell begleiten, sodass jedes Kind langsam wach werden und in das Gruppenleben zurückfinden kann.

Im Überblick

Die achtsame und beziehungsvolle Pflege nach Emmi Pikler

Emmi Pikler, ungarische Kinderärztin (1902–1984) hat den Pflegeaktivitäten besondere Bedeutung beigemessen. Füttern, Wickeln, Waschen, Baden und Körperpflege, An- und Ausziehen oder Einschlafen wiederholen sich häufig, sie bedeuten Begegnung mit dem Erwachsenen. Diese Situationen sind wichtig für das Kind.

Nach Ansicht Emmi Piklers sollten Erwachsene die Pflegesituation als respektvolles, kooperatives Miteinander und als Dialog gestalten. Dies wird im Folgenden anhand von ausgewählten Aussagen Emmi Piklers verdeutlicht:

„Am Anfang bedeuten für den Säugling die Hände alles (...). Die Art, wie wir den Säugling anfassen, aufheben kleiden: Das sind wir, genauer, charakteristischer als unsere Worte, unser Lächeln, unser Blick.“ (Pikler 2011, S. 61).

„Schon früh beginnen Säuglinge und Kleinkinder, sich an den Handlungen zu beteiligen, wenn wir die Kinder einbeziehen“ (Pikler 2011, S. 61 f.).

„Eilen wir uns nie, wenn wir es mit dem Säugling zu tun haben. Auch im Tempo unserer Bewegungen müssen wir uns nach dem Kind richten“ (Pikler 2011, S. 63).

„Sprechen wir vom Anfang an ruhig, freundlich, verständlich mit dem Kind. Sagen wir ihm immer, was wir von ihm wünschen. Kümmern wir uns nicht darum, ob das Kind die Sprache versteht oder nicht. Binnen kurzem wird es sie verstehen“ (Pikler 2011, S. 65).

Zum Weiterlesen

Pikler, Emmi (2011): *Friedliche Babys – zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin*. 3. Auflage. Freiburg: Verlag Herder

Pikler, Emmi / Tardos, Anna u.a. (2011): *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern*. 11. Auflage. Freiburg: Verlag Herder



Körperpflege und Sauberkeitsentwicklung

Hände waschen und Mund abwischen, Nase putzen, wickeln und saubere Kleidung anziehen, das sind Tätigkeiten, die bei der Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern viel Zeit in Anspruch nehmen. Diese Pflegetätigkeiten sind notwendig, um das Wohlbefinden und die Gesundheit der Kinder zu erhalten. Aber sie sind noch mehr:

„Pflege ist als Situation zu schätzen, in der das Kind absolute Aufmerksamkeit erfährt und das Zusammensein mit dem Erwachsenen genießen kann. Die achtsamen Handlungen und die Stimme der Mutter oder der pflegenden Person geben dem Kind Halt, Geborgenheit und Wertschätzung. Es erfährt, dass es so angenommen wird, wie es ist, und dass es geliebt wird. Solche Momente sind prägend für das kindliche Selbstbild und damit für seine weitere Entwicklung“

(Ostermayer 2007, S. 88).

Pflegesituationen bedeuten Nähe und Begegnung und stärken die Bindung zwischen Kindern und Erwachsenen. Wenn Erzieherinnen die Körperpflege als Situation gestalten, in der es um Beziehung, positive Erfahrung mit dem eigenen Körper und um zunehmende Eigenständigkeit und Kompetenz der Kinder geht, dann wird die „Routinehandlung Körperpflege“ zur wichtigen pädagogischen Aktivität, die den Kindern hilft, Kompetenzen zu erwerben und ein positives Selbstbild zu entwickeln.

Täglich werden Kinder mehrfach gewickelt. Allein aufgrund der Häufigkeit dieser intensiven Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern ist es von Bedeutung, dass das Kind den Erwachsenen als feinfühliges Gegenüber erlebt.

Die feinfühlige Erzieherin

- beobachtet, womit das Kind gerade beschäftigt ist, spricht das Kind an, fragt, ob sie es jetzt wickeln kann. Reagiert das Kind ablehnend, kann sie ihm sagen, dass sie später noch einmal nachfragt,
- lässt das Kind, wenn möglich, selbstständig auf den Wickeltisch klettern,
- gibt dem Kind Zeit, sich auf die Situation einzustellen und verbalisiert ihre Aktivitäten und die Gefühle des Kindes,
- lädt das Kind ein, mitzuwirken und selbst tätig zu werden, und sie lässt es Entscheidungen treffen,
- akzeptiert eine mögliche Abwehr des Kindes, bleibt ruhig und wartet ab,
- beachtet die individuellen Vorlieben und Abneigungen des Kindes und bietet gegebenenfalls an, an einem anderen Ort oder im Stehen zu wickeln.

Kinder nutzen die Gelegenheit zum eigenständigen Handeln auch bei der Körperpflege gerne und lustvoll. Die Erwachsenen begleiten und unterstützen sie und laden sie ein, Pflegehandlungen selbst auszuprobieren und den eigenen Körper zu erkunden.

Körperpflege und Sauberwerden der Kinder sollten in enger Absprache und im regelmäßigen Austausch mit den Eltern erfolgen.

Pädagogische Fachkräfte, die den Tagesablauf mit seinen Schlüsselsituationen bedürfnisgerecht und auf das einzelne Kind abgestimmt gestalten,

- reagieren flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder und geben ihnen gleichzeitig Halt und Sicherheit durch verlässliche Strukturen,
- unterstützen Kinder in ihrem Bestreben, selbstständig zu werden und selbstständig zu handeln,
- gestalten das **Ankommen** in der Gruppe so, dass jedes Kind mit seinem Tempo und seinen Bedürfnissen berücksichtigt wird und je nach Bedarf Unterstützung durch seine Bezugsperson erhält,
- ermöglichen den Kindern jederzeit, vertraute Gegenstände (Übergangsobjekte) von zu Hause mit in die Einrichtung zu bringen, um die (tägliche) Eingewöhnung zu erleichtern,
- schenken dem **Abholen** Beachtung und gestalten es ebenso bewusst wie das Ankommen,
- unterstützen Kinder so, dass sie sich an Gesprächen in **Morgen-, Sing- und Spielkreisen** beteiligen können, und helfen ihnen, die Abläufe und Inhalte zu verstehen,
- bieten Treffen in unterschiedlichen Gruppengrößen zu unterschiedlichen Themen an, je nach Alters- und Entwicklungsstand der Kinder,
- nutzen akustische und visuelle Signale, um den Kindern das Nachvollziehen des Ablaufes zu erleichtern,
- sehen **Mahlzeiten** und **Zwischenmahlzeiten** als Fixpunkte im Gruppengeschehen und tragen durch ihre Anwesenheit am Tisch dazu bei, dass Mahlzeiten in ruhiger Atmosphäre, im zugewandten und kommunikativen Miteinander ablaufen,

- binden die **Schlafsituation** in wiederkehrende Abläufe ein, die für die Kinder nachvollziehbar sind, und gestalten das Schlafen für die Kinder individuell,
- unterstützen jedes Kind dabei, die **Pflegehandlungen** nach und nach selbstständig zu übernehmen,
- geben dem Kind Gelegenheit, den eigenen Körper und die **Körperpflege** lustvoll zu erfahren und sich daran zu beteiligen,
- greifen den Impuls der Kinder auf, selbstständig auf Toilette zu gehen, üben keinen Druck aus und vermeiden Machtkämpfe.

Räume und Material ermöglichen es Kindern und Erwachsenen, den Tag in einer angenehmen, an ihren Bedürfnissen orientierten Atmosphäre zu verbringen.

Dies wird unterstützt durch

- einen freundlich gestalteten Eingangs- und Garderobebereich, der Eltern und Kinder willkommen heißt und einen Rahmen für das **Bringen** und **Abholen** schafft,
- ausreichend Platz für Anzihsachen, Wechselwäsche und persönliche Gegenstände für jedes Kind,
- einen Garderobenplatz mit Namen und Foto des Kindes (sowohl in Erwachsenen- als auch in Kinderhöhe),
- einen bequemen Sitzplatz für die Eltern und einen erhöhten Platz für die Kinder, der das An- und Ausziehen erleichtert,
- einen visualisierten **Tagesablauf**, der Kindern Abschnitte aufzeigt und ihnen die Zeit, die sie in der Einrichtung verbringen, überschaubar macht,
- Orte, die den Kindern immer wieder als Treffpunkte für **Morgen-, Sing- und Gesprächskreise** dienen,
- Materialien, die das Geschehen für die Kinder veranschaulichen (z.B. Symbole für bestimmte Spielhandlungen, Lieder oder Geschichten),

- Sitzmöbel in passender Höhe, sodass die Kinder während der **Mahlzeiten** mit beiden Beinen Kontakt zum Boden haben. Das erleichtert das freie Sitzen und gibt den Armen Bewegungsfreiheit,
- Geschirr, Gläser und Besteck in guter Qualität (Porzellan) und in einer Größe, die Kinder handhaben können,
- kleine Schüsseln mit Auffüllbesteck auf jedem Tisch, Getränke in kleinen durchsichtigen Kannen und dazu Gläser, um den Kindern das selbstständige Auffüllen des Essens und Einschenken der Getränke zu erleichtern,
- **Ruhe- und Rückzugsbereiche im Gruppenraum**, die von den Kindern nach Bedarf genutzt werden können (z. B. Nischen oder Höhlen, integriert in eine Hochebene, größere Kartons als Kuschelhöhle, Körbe, aufblasbare Schwimmbecken, ein Spielzelt),
- einen einladend gestalteten, gut belüfteten, ruhigen **Schlafbereich** mit unterschiedlichen Schlafgelegenheiten vom Einzelschlafplatz bis zum Matratzenlager. (Gitterbetten für alle Kinder werden nicht benötigt, da sie eine anderweitige Nutzung des Bereichs außerhalb der Schlafenszeit behindern),
- eigenes Bettzeug (Kopfkissen und Zudecke), eventuell mit Bettwäsche von zu Hause, das den Kindern besonders in der Eingewöhnungszeit hilft,
- einen funktional ausgestatteten **Wickelplatz**: für die Kinder über eine Treppe zu erreichen, in rüchenschonender Höhe für Erwachsene, mit ausreichend großer Wickelfläche, die gut zu reinigen ist, und mit Waschbecken direkt daneben,
- Toiletten, Waschbecken, Spiegel, Handtuchhalter in für Kinder gut erreichbarer Höhe,
- große Waschbecken oder Wasserrinnen, einen Wasserabfluss im Boden, gut erreichbare Armaturen, Seifenspende, sodass die Kinder sich selbstständig waschen und Erfahrungen mit Wasser machen können,
- niedrige Toiletten, abgegrenzt durch halbhohen Sichtschutz.

3.3 Beobachten und dokumentieren

Säuglinge und Kleinkinder befinden sich in einer Phase, in der sie ganzheitlich wahrnehmen und lernen, ihr Entwicklungstempo ist dabei rasant. Körperliches Wachstum und Fähigkeiten, aber auch Bedürfnisse und Interessen verändern sich in dieser Zeit schnell. Um die Interessen und Zugänge zur Welt, die Entwicklung und Selbstbildung der Kinder zur Grundlage der pädagogischen Arbeit zu machen, ist es erforderlich, die individuellen Prozesse zu beobachten und zu dokumentieren. Im täglichen Umgang haben die pädagogischen Fachkräfte die Kinder meist selbstverständlich im Blick. Sie nehmen die Vorlieben, individuellen Zugänge, Spielpartnerschaften und vieles mehr wahr. Neben diesen meist unbewussten Beobachtungen gilt es aber auch, geplant zu beobachten und die Ergebnisse auszuwerten.

Geplante Beobachtungen sind ein Innehalten der pädagogischen Fachkräfte im Alltag, ein bewusstes Wahrnehmen der Situation mit dem Ziel, sich dem Kind anzunähern und seine Perspektive und seine Art der Weltaneignung zu verstehen. Dabei steht die Achtung des beobachteten Kindes und seiner Persönlichkeit im Vordergrund. (vgl. Kazemi-Weisari 2003, S. 8).

Ziele

Für Beobachtung und Dokumentation bei Kindern von 0 bis 3 Jahren gibt es eine Vielzahl von Verfahren. Um auszuwählen, muss das Team vorher das „Wozu“ klären, die Frage nach dem Ziel der Beobachtung.

Grob lassen sich drei Ziele unterscheiden. Erwachsene wollen mit Beobachtung und Dokumentation

- die Entwicklung der Kinder einschätzen und bewerten,
- die Zugänge der Kinder zur Welt und ihre Themen in den Blick nehmen,
- den Kindern ermöglichen, ihre Persönlichkeit und ihre Entwicklungsschritte selbst wahrzunehmen.

Beobachten und dokumentieren – immer eine wechselseitige Mitteilung

Beobachtung und Dokumentation wirken immer auf alle Beteiligten. Die pädagogische Fachkraft lernt das Kind bei jeder Beobachtung mehr kennen und kann seine Vorgehensweisen, Anliegen und Interessen besser einschätzen. Beobachtungen geben einen Einblick in das Denken und Fühlen des Kindes. Je kleiner die Kinder sind, desto weniger können sie sprachlich über ihre Bedürfnisse und Anliegen mitteilen. Damit kommt der sensiblen Beobachtung hier eine besondere Bedeutung zu. Erwachsene müssen genau hinsehen und sich auf die Suche machen nach den individuellen Zugängen, Wahrnehmungen und Mustern, die das Kleinkind für sich

entwickelt hat. Die Beobachtungen ermöglichen es, die Kinder bei der Befriedigung ihrer Bedürfnisse und bei ihren individuellen Bildungsprozessen bestmöglich zu unterstützen.

Beobachtet zu werden beinhaltet immer auch (ausgesprochene und unausgesprochene) Mitteilungen und Botschaften an das Kind: „Ich sehe dich, nehme dich wahr“, „Du bist mir wichtig“, „So wie du bist, bist du in Ordnung“. Diese Botschaften können das Kind unterstützen, ein positives Gefühl für sich zu entwickeln. „Aus dem Verhalten, das ihnen von ihren Bezugspersonen entgegengebracht wird, resultiert das Gefühl und die Einschätzung, die sie sich selbst entgegenbringen. Die Reaktionen der Bezugspersonen formen also das eigene Selbstbild“ (Völkel/Viernickel 2009, S. 62).

Beobachten und dokumentieren – auch eine Frage der Haltung

Bereits Kleinkinder nehmen wahr, wenn sie gezielt beobachtet werden. Sie wollen wissen, wie das Foto, das von ihnen gemacht wurde, aussieht, und fragen nach, was die Erzieherin schreibt. Beobachtung und Dokumentation sollen das Kind in den Mittelpunkt stellen. Es kann also nicht darum gehen, „geheime Aufzeichnungen“ zu machen, sondern vielmehr darum, auch schon kleine Kinder zu beteiligen und einzubeziehen. Dies bedeutet, dem (wortlos) fragenden Kind mit einfachen Worten zu erklären, dass es beobachtet wird. Dabei sollten die pädagogischen Fachkräfte darauf achten, dass die Beobachtung nicht gegen den Willen des Kindes durchgeführt wird. Bereits das kleinste Anzeichen für Ablehnung sollte ein Grund sein, die Beobachtung abzubrechen.

Um schon Kleinkinder am Beobachten und Dokumentieren zu beteiligen, können sie eigene Werke sammeln; Erwachsene und Kinder können sich dann darüber austauschen. Um die Beobachtungen für sich selbst, das Kind, die Eltern und Kolleginnen festzuhalten, sind Berichte, Fotos, Tonaufnahmen, Filme oder Zeichnungen möglich.

Auswerten, nächste Schritte planen und umsetzen

Die Auswertung geschieht am besten im Team, denn unterschiedliche Blickwinkel und Sichtweisen ergeben ein facettenreiches Bild. Der Ansatzpunkt für die pädagogische Arbeit sind die Stärken, Interessen und Kompetenzen des Kindes. Sie sind Grundlage für das weitere Vorgehen. Die gemeinsame Auswertung mündet in eine Arbeitshypothese. Dieser Austausch unter den Erwachsenen wird durch Dialoge mit den Kindern ergänzt und bereichert.

Dann werden die nächsten Schritte geplant, bezogen auf das einzelne Kind oder die gesamte Gruppe. Nachdem die Vorhaben umgesetzt sind, werden sie im Team, mit den Kindern und den Eltern reflektiert.

Bei der Planung konkreter Schritte geht es um drei grundlegende pädagogische Handlungsfelder:

- **Beziehung:** Wie kann ich mit meinen Beziehungsangeboten und meiner Kommunikation das Kind in seiner Bildungsaktivität unterstützen?
- **Strukturen und Ressourcen:** Mit welchen räumlichen Strukturen, welchem Materialangebot und welchem Tagesablauf können wir die Selbstbildung der Kinder unterstützen?
- **Angebote und Projekte:** Mit welchen Angeboten und Projekten nehmen wir die Themen, Interessen und Schwerpunkte des einzelnen Kindes auf?

Da Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren sich noch wenig sprachlich äußern, spielt der Austausch zwischen Fachkräften und Eltern eine besondere Rolle. Regelmäßige „Tür- und Angelgespräche“ in der Bring- und Abholzeit bieten die Gelegenheit, sich über aktuelle Ereignisse und Beobachtungen zu verständigen. Darüber hinaus sind regelmäßige Entwicklungsgespräche notwendig, um in einer ungestörten Atmosphäre auf individuelle Beobachtungen und die Entwicklungs- und Bildungswege des Kindes eingehen zu können. Dafür bietet die Bildungsdokumentation eine gute Grundlage.

Pädagogische Fachkräfte, die Kinder beobachten und die Ergebnisse festhalten,

- richten den Blick möglichst unvoreingenommen, wohlwollend und neugierig auf das, was die Kinder tun,
- legen das Augenmerk auf die Ressourcen des Kindes, auf seine individuellen Zugangswege zur Welt und seine Interessen,
- sind sich bewusst, dass ihr Verhalten und ihre Haltung immer auch eine Botschaft an das Kind sind,
- werten Beobachtungen und Dokumentationen aus und gestalten anhand der Ergebnisse den pädagogischen Alltag,
- wissen, dass ihre Interpretation immer geprägt ist von den eigenen Erfahrungen und dem eigenen Hintergrund,

- reflektieren anhand der Beobachtungen ihr eigenes pädagogisches Verhalten,
- ermutigen die Eltern, sich an der Bildungsdokumentation des Kindes mit eigenen Beiträgen zu beteiligen,
- überprüfen, ob das Materialangebot und die Raumgestaltung Kinder zu vielfältigen Tätigkeiten anregen und damit auch vielschichtige Beobachtungen ermöglichen.

Räume und Material lassen Beobachtung und Dokumentation für Kinder und Eltern sichtbar werden.

Dies wird unterstützt durch

- eine Bildungssammlung (z.B. Ordner, Schnellhefter, Schatzkiste) für jedes Kind, die dem Kind zugänglich ist,
- Rückzugsräume, um die individuelle Bildungsdokumentation ungestört allein oder mit Freunden ansehen zu können,
- Fächer für jedes Kind, in denen es eigene Werke und Dokumente aufbewahren kann,
- Wände zum Ausstellen der Werke und Dokumente der Kinder – in Kinderhöhe,
- Wanddokumentation als Informationsmöglichkeiten für Eltern, die das individuelle kindliche Lernen sichtbar machen,
- Material, beispielsweise ein Klemmbrett oder eine Armbinde, die die pädagogische Fachkraft eindeutig als Beobachterin kennzeichnen.

3.4 Räume für Kinder gestalten

Die Gestaltung von Räumen kann die pädagogische Arbeit unterstützen oder behindern.

„Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich kleine Kinder wohl und geborgen fühlen. Die Erwachsenen müssen Räume vorbereiten, die vielfältige Bewegung erlauben, in denen Kinder selbstständige Forscher und Entdecker sein können, in denen sie ihre Balance finden können zwischen Ruhe und Bewegung, zwischen ruhigen, Bindung herstellenden Kontakten und selbstständigen Unternehmungen, zwischen Sicherheit und Abenteuer. Solche Räume müssen also dem Kind Wahlmöglichkeiten bieten“

(Allwörden/Wiese 2006, S. 6).

In den vorherigen Kapiteln sind bereits Anregungen zur Raumgestaltung und Materialauswahl gesammelt. Im Folgenden werden übergreifende, grundsätzliche Aspekte der Raumgestaltung und ihre Wirkung auf die pädagogische Arbeit dargestellt.

Damit Kinder selbstständig und ohne Hilfe der Erwachsenen tätig werden können, sollte die Struktur der Räume überschaubar und anregend sein. Klar erkennbare Bereiche können zu unterschiedlichen Spielen und Tätigkeiten einladen. Das bietet Orientierung und erleichtert es, Ordnung zu halten. Die Kinder können intensiv und konzentriert spielen, alleine oder in kleinen Gruppen. Somit trägt die Gliederung des Raums in kleinere Einheiten zu einer ruhigen Atmosphäre bei. Der Raum kann in der Fläche, aber auch in der Höhe unterteilt werden. Möglich ist dies durch Raumteiler, Ebenen oder Podeste. Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren müssen aber jederzeit den Blickkontakt zu ihren Bezugspersonen aufnehmen können (transparente Vorhänge, Durchblicke). Unterschiedliche Bodenbeläge, farblich abgesetzte Bereiche oder „Lichtinseln“ können ebenfalls zu einer Gliederung des Raums beitragen (vgl. van Dieken 2008, S. 28).

Angelika von der Beek empfiehlt, den Raum vom Boden ausgehend bis unter die Decke zu gliedern. Bei der Gliederung in die Höhe sollten die Bedürfnisse der unterschiedlichen Altersstufen berücksichtigt werden. Die Kleinsten benötigen einen sicheren Ort. Hier können sie liegen, ihre Bewegungen erforschen und üben, die Umgebung beobachten und Kontakt mit anderen Kindern haben. Niedrige Podeste, Mulden, schiefe Ebenen und Stufen bieten Kleinkindern in der Krabbelzeit neue Herausforderungen. Wenn die Kinder sich aufrichten und zu laufen beginnen, können Einbauten auf mittlerer Höhe einen Anreiz bieten, sich weitere Bereiche zu erschließen. Für die fast Dreijährigen bieten deckenhohe Spielpodestlandschaften differenzierte Bewegungs-, Rückzugs-, Ruhe-, Spiel- und Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. von der Beek 2006, S. 63 ff).

Dies erfordert von den pädagogischen Fachkräften, die Entwicklung und die Spielinteressen von Kindern bewusst zu beobachten und den Raum immer wieder an die Bedürfnisse und Themen der Kinder anzupassen. Alle Räume sollten sicher und frei von größeren Gefahren sein, sodass Erwachsene nicht eingreifen müssen und Kinder ihrem Bedürfnis folgen können, selbstständig zu handeln und ihre Umgebung zu erforschen.

Im Überblick Räume gestalten



- **Bewegung**
Kinder brauchen Orte zum freien und ungestörten Erproben von Bewegungsabläufen, Bewegungslandschaften sowie Renn- und Transportstrecken.
- **Treffpunkte**
Im Raum sollten Treffpunkte vorgesehen sein, wo Kinder und Erwachsene sich zusammensetzen, gemeinsam singen und spielen oder etwas besprechen können.
- **Rückzugsorte**
Ein Tag in der Gruppe mit anderen Kindern ist anstrengend, deshalb brauchen Kinder neben den Schlafräumen Plätze, an die sie sich, entsprechend ihrem Bedürfnis, zurückziehen können.
- **Rollenspiel**
Kinder ahmen schon früh nach, was sie in ihrer Umgebung beobachten. Sie nutzen Requisiten, lassen sich davon zu Handlungen inspirieren und schlüpfen gern in andere Rollen.
- **Kreatives Gestalten und Experimentieren (Atelierbereich)**
Bereits kleine Kinder haben ein großes Interesse daran, Spuren zu hinterlassen. Sie matschen, schmieren und experimentieren, wenn sich ihnen die Gelegenheit bietet. Kinder brauchen die Möglichkeit, mit allen Sinnen wahrzunehmen und sich auszudrücken.
- **Bauen und Konstruieren**
Beim Bauen durchlaufen Kinder verschiedene Stadien, in denen sie sich mit dem Baumaterial unterschiedlicher Art auseinandersetzen. Damit sie vielfältige Erfahrungen machen können, ist es sinnvoll, ihnen neben vorgeformten, genormten Holz- oder Plastikbausteinen auch Materialien wie Astscheiben, Pappschachteln, Papprollen u.a. anzubieten.

- Forscherecke

Forscherecken sind Bereiche, die zur intensiven Auseinandersetzung mit Materialien (aus der Natur, aus dem Haushalt usw.) einladen. Für dieses vertiefende Spiel, in dem die Kinder die Alltagswelt erkunden, brauchen sie ruhige Nischen, Ecken und Räume, in die sie sich zurückziehen können.

- Außenspielbereich

Das Außengelände bietet den Kindern eine Vielzahl weiterer Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Erfahrungsanreize. Ein geschützter Außenbereich nahe am Gruppenraum mit Sandkiste und niedrigen Spielgeräten ermöglicht den Kindern einen selbstgewählten Aufenthalt im Freien und in der Nähe ihrer Bezugsperson.

Das **Material** sollte Kinder zu selbstständigem Tun einladen und sichtbar in Kinderhöhe platziert sein. Es gibt Kindern Sicherheit und Orientierung, wenn sie die Materialien zuverlässig am gleichen Ort wiederfinden. Behälter mit Spielmaterial sollten gut einsehbar stehen oder durchsichtig sein, sodass Kinder erkennen können, was sie enthalten. Fotos in den Regalen, die das Material abbilden und den Standort kennzeichnen, erleichtern den Kindern die Orientierung und das Aufräumen.

Räume sind nie „fertig“. Die Materialausstattung und das Raumangebot sollten kontinuierlich überprüft werden, ob sie (noch) dem Entwicklungsstand und den Spielinteressen der Kinder entsprechen.

„Eine ‚vorbereitete‘ Umgebung muss jeden Tag wieder neu hergestellt werden. Aufräumen ist deshalb eine wichtige pädagogische Tätigkeit“ (von der Beek 2006, S. 82). Nicht nur Spielen oder Vorlesen sind Bildungsangebote, die die pädagogischen Fachkräfte gestalten; auch eine anregende, herausfordernde Umgebung bietet den Kindern wichtige Bildungsimpulse.

Gute Raumgestaltung muss auch auf die Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte achten. Durch Kinder von 0 bis 3 Jahren verändern sich die Arbeitsbedingungen der Erwachsenen: Kleine Kinder werden noch viel getragen, die Arbeit ist zudem über lange Zeiten des Tages bodennah, und die Möblierung der Räume entspricht den Körpermaßen der Kinder. Es ist daher eine ergonomische, gesunderhaltende Umgebung auch für die Erwachsenen zu schaffen, damit sie sich ohne Belastungen und Beschwerden den Kindern zuwenden können (vgl. Höhn/Kercher 2009, S. 46).

Der Außenspielbereich

Die Bedürfnisse der Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren sollten auch im Außengelände berücksichtigt werden. Säuglinge brauchen einen geschützten, schattigen Platz, der einlädt, sich in Ruhe die Umgebung anzusehen oder auch zu schlafen.

Mit zunehmender Bewegung verändert sich die Perspektive des Kindes und es benötigt weitere Möglichkeiten, seine Umwelt zu erobern. Eine Terrasse, direkt vor dem Gruppenraum, kann als Ausgangspunkt für die Erkundung des Außengeländes dienen. Sie bietet den Kindern die Möglichkeit, mit Blickkontakt zur Bezugsperson ausgehend vom vertrauten Umfeld zunächst nähere Umgebung zu erkunden.

Im Krabbelalter brauchen die Kinder Untergründe, die an den Knien nicht wehtun. Hierfür eignen sich beispielsweise Rasenflächen, Bereiche mit Rindenmulch oder Sand.

Kinder, die zu laufen beginnen, wollen sich aufrichten, dafür sollten ihnen auch draußen standfeste „Aufrichtungshilfen“ zur Verfügung stehen. Um das Laufen zu erproben, benötigen sie zunächst ebene Laufflächen und später größere Herausforderungen, etwa schiefe Ebenen.

Das Spiel mit Wasser und Sand übt auf Kleinkinder eine große Faszination aus. Eine Sand- oder Matschkiste in erreichbarer Nähe mit Behältern und Naturmaterialien lässt vielfältige Forschungsmöglichkeiten zu.

Viele Kleinkinder wollen jedoch schon sehr früh in die Bereiche, in denen sich auch die größeren Kinder aufhalten. Aus diesem Grund muss der gesamte Außenbereich auf die Eignung für Kleinkinder überprüft und gegebenenfalls gesichert werden. Gelegentlich kann auch die Sicherung von Geräten, die nur für größere Kinder geeignet sind, sinnvoll sein.

Zum Weiterlesen

Bostelmann, Antje (2008) (Hrsg.): Praxisbuch Krippenarbeit. Leben und lernen mit Kindern unter 3. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Wiff – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Deutsches Jugendinstitut e.V.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar, Berlin: Verlag das Netz

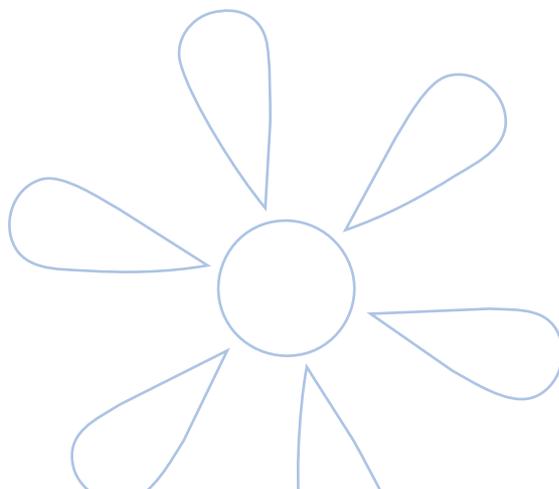
Österreicher, Herbert/Prokopp, Edeltraut (2010): Gärten für Kleinkinder. Weimar, Berlin: Verlag das Netz

Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Wiff – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Deutsches Jugendinstitut e.V.

Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska (2011): Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder

Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska/Saggau, Monika (2009): So geht's – Partizipation in der Kita. Kindergarten heute/spot. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder

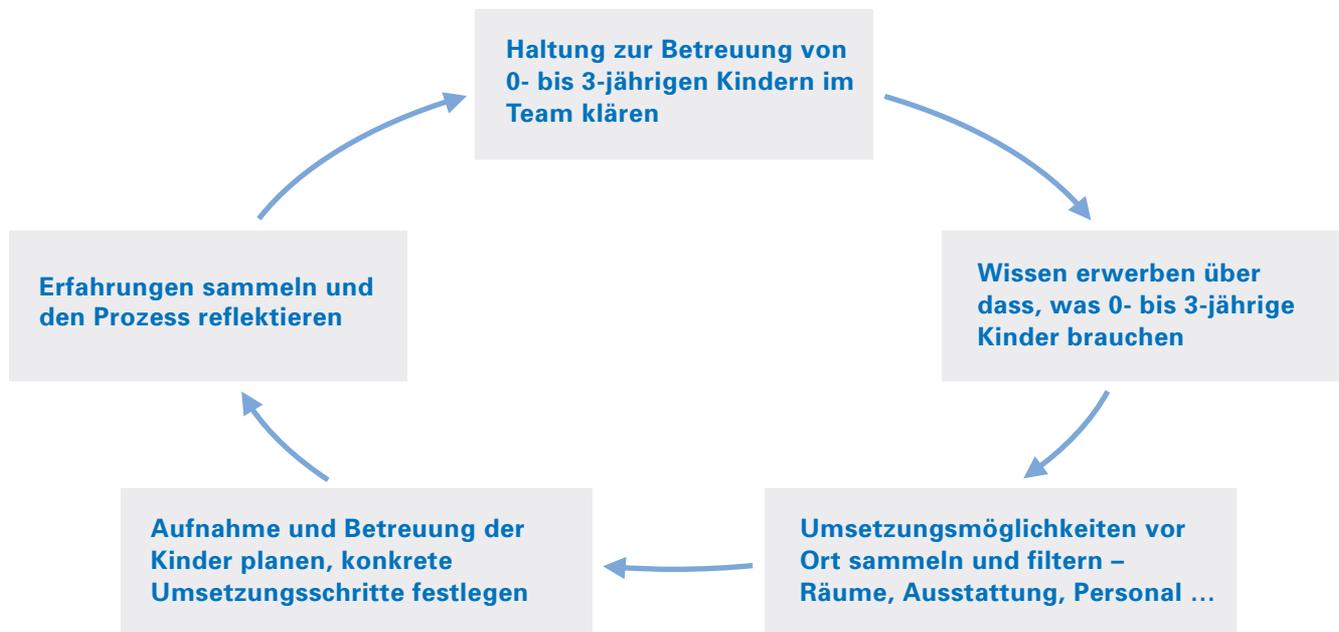
Von der Beek, Angelika (2006): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar, Berlin: Verlag das Netz



4 Den organisatorischen Rahmen planen und gestalten

Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren aufzunehmen bedeutet immer eine Veränderung für die gesamte Kindertageseinrichtung, für das Team und nicht zuletzt für die Kinder, die die Einrichtung bereits besuchen, und ihre Eltern. Dies fordert von allen Beteiligten, sich auf neue Wege einzulassen.

Dabei sind mehrere Teilschritte erforderlich:



Umgestaltung und Neuausrichtung erfordern eine hohe Reflexionsbereitschaft von allen Beteiligten. Die Veränderungen, die sich aus der Aufnahme von 0- bis 3-Jährigen ergeben, müssen im Gesamtteam erkannt und kontinuierlich bearbeitet werden. Es ist immer wieder notwendig, sich die Bedürfnisse der Kinder zu vergegenwärtigen und die Interessen der Eltern, der pädagogischen Fachkräfte und des Trägers zu berücksichtigen. Gemeinsam kann so ein tragfähiges Konzept entwickelt werden. Dies setzt bereits bei der Planung eine Zusammenarbeit zwischen Träger, Einrichtungsleitung und Eltern bzw. Elternbeirat voraus, um geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, beispielsweise eine gestaffelte Aufnahme der neuen Kinder. Auch das Gesamtteam ist schon zu Beginn der Überlegungen einzubinden. Die Transparenz des Prozesses und die Beteiligung der Mitarbeitenden tragen dazu bei, dass die Veränderungen von allen mitgetragen werden.

Neben der gemeinsamen Planung gilt es auch, die pädagogische Professionalität der Fachkräfte zu fördern. Zeiten für Personal- und Teamentwicklung müssen eingeplant werden. Mitarbeiterinnen sollten die Gelegenheit erhalten, an langfristigen Fortbildungen und Arbeitskreisen teilzunehmen.

In der Planungs- und Vorbereitungsphase können auch Kooperationspartner oder andere Kindertageseinrichtungen Hilfestellung bieten. Die pädagogischen Fachkräfte können beispielsweise Verbindung zu Einrichtungen aufnehmen, die bereits Erfahrung mit der Betreuung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren haben. Im direkten Austausch der Fachkräfte oder bei einem Besuch vor Ort können viele Fragen geklärt werden. Durch die Einbindung der Fachberatung lässt sich der Prozess strukturieren und professionell gestalten.

4.1 Vielfältige Angebote und Organisationsformen für die ersten Jahre

In Schleswig-Holstein werden Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflegestellen betreut. Innerhalb dieser Betreuungsarten gibt es vielfältige Formen, die sich inhaltlich und strukturell unterscheiden.

Die wichtigsten Chancen und Vorteile lassen sich für Schleswig-Holstein wie folgt zusammenfassen:

Krippe

- Die Gruppengröße ist für die Kinder überschaubar.
- Den Kindern stehen über die gesamte Zeit des Tages zwei pädagogische Fachkräfte zur Verfügung.
- Die Kinder können Lernerfahrungen in einem geschützten Rahmen sammeln. Sie treffen auf weitgehend altersgleiche Kinder, die sie benötigen, um wichtige Entwicklungsschritte zu gehen.
- Das Material- und Raumangebot ist speziell auf die Bedürfnisse der 0- bis 3-Jährigen abgestimmt.

Altersgemischte Gruppe: 0 bis 6 Jahre

- Die Kinder können von der Aufnahme bis zum Übergang in die Grundschule in einer vertrauten Struktur bleiben.
- Die Gruppenstärke verringert sich entsprechend der Anzahl der 0- bis 3-jährigen Kinder.
- Die Kinder erleben sich in verschiedenen Rollen und im Kontakt mit Kindern verschiedenen Alters.
- Die breite Altersmischung bietet vielfältige Lern- und Bildungsanreize.

Nachbarschaftsgruppe: zwei altersgemischte Gruppen kooperieren, die Gruppenräume sind benachbart.

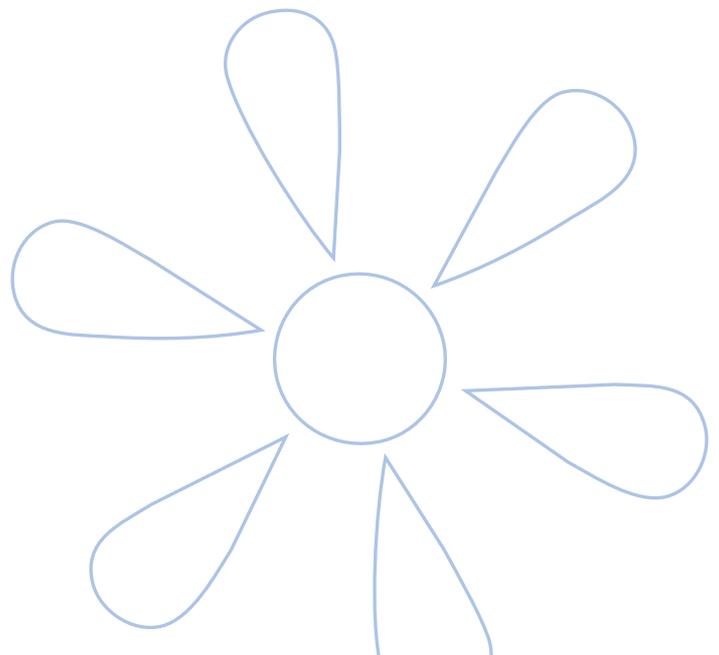
- Durch die enge Zusammenarbeit der Gruppen können die Interessen der einzelnen Altersstufen besser berücksichtigt werden.
- Die Kinder der benachbarten Gruppen finden altersgleiche Kinder.
- Die Kinder können ein größeres Material- und Raumangebot nutzen und vielfältigere Bildungsangebote wahrnehmen.

Nestgruppe in der offenen Kindertageseinrichtung

- Die Kinder erleben eine verbindliche Gruppenstruktur und treffen ihre Erzieherin konstant an.
- Die Kinder nutzen in ihrem eigenen Tempo die Möglichkeiten, die ein offenes Haus mit seinen Funktionsräumen bietet.
- Ein fester Gruppenverband besteht solange, wie die Kinder es für ihren Entwicklungsweg benötigen.

Tagespflegestelle: Das Tagespflegekind wird in der Regel im Haushalt der Tagespflegeperson betreut.

- Der Rahmen für Bildung, Betreuung und Erziehung ist familienähnlich und damit dem Kind vertraut.
- Das soziale Miteinander entspricht dem Erleben innerhalb einer Familie.
- Durch die große Altersmischung von 0 bis circa 12 Jahren können die Kinder die Fähigkeiten und Bildungsinteressen anderer Altersgruppen erleben.



4.2 Bauliche Voraussetzungen – Architektur und Außengelände

Bauliche Gegebenheiten können die konzeptionelle Arbeit der pädagogischen Fachkräfte unterstützen, aber auch einschränken. Absprachen mit Architekten und Trägern im Vorwege schaffen bauliche Voraussetzungen, die zur Qualität des Angebotes für Kinder von 0 bis 3 Jahren beitragen.

Das Kindertagesstättengesetz KiTaG und die Kindertagesstätten- und tagespflegeverordnung KiTaVo für Schleswig-Holstein legen kein Raumkonzept fest. Die zuständige Heimaufsicht gibt vor, welche Räume vorgehalten werden müssen, damit eine Tagespflegestelle, Krippe bzw. altersgemischte Gruppe die Betriebserlaubnis erhält.

Für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren hat sich folgendes Raumkonzept bewährt:

- ein Gruppenraum,
- ein Eingangsbereich mit Garderobe,
- ein Schlafräum,
- ein Küchen- und Essbereich,
- ein Waschraum mit Waschbecken oder Wasserrinne,
- Toiletten,
- ein Wickelraum, der durch ein Fenster Einsicht in den Gruppenraum erlaubt,
- ein Nebenraum für großräumige Bewegung,
- ein großzügiger Abstellraum für nicht genutztes Spielmaterial.

Akustik und Licht beeinflussen die Atmosphäre in allen Räumen. Schallisolierung und Lichtplanung gehören deshalb dazu.

Konkretisieren lassen sich die Anregungen folgendermaßen:

Eingangsbereich und Garderobe

- Kinder unter drei Jahren brauchen im Garderobebereich viel Platz. Sowohl für die Kinder als auch für die Eltern sind Sitzplätze nötig.
- Ein beheizbarer Raum für Kinderwagen, der sich im Eingangsbereich oder vor der Tür befindet, ist empfehlenswert.

Sanitär- und Wickelbereich

- Sanitärräume werden häufig multifunktional genutzt, sie dienen sowohl der Körperpflege als auch der Körpererfahrung und sollten daher großzügig geplant werden.
- Der Waschraum sollte mit Wasserablauf und rutschfesten Fliesen ausgestattet sein.
- Ein Wickeltisch mit Treppe und dazugehörigem Waschbecken in Erwachsenenhöhe mit Ablageflächen für Wickelutensilien sollte zur Verfügung stehen.
- Niedrige große Handwaschbecken, besser Wasserarmaturen, sind auch für Wasserspiele geeignet.
- Spiegel sollten in Sichthöhe der Kinder angebracht werden, auch Spiegel, in denen die Kinder sich in ganzer Größe sehen.
- Eine Duschwanne mit hochgezogenen Wänden, die Plansch- und Badespiele in kleinen Gruppen ermöglicht, sollte vorhanden sein.
- Die Warmwassertemperatur sollte begrenzt sein, um Verbrühungen zu verhindern.

Gruppenräume

- Ein Wasseranschluss für den Kreativbereich im Gruppenraum ist sinnvoll.
- Fenster sollten so tief eingesetzt werden, dass auch kleine Kinder ihre Umgebung wahrnehmen können. Breite Fensterbänke können als Sitzplatz oder Arbeitstisch genutzt werden.
- Wände und Decken sollten so stabil sein, dass Vorrichtungen für Schaukeln oder Hängematten angebracht werden können.
- Zwischen verschiedenen Räumen können Einblicke und Durchblicke, auch in Kinderhöhe, vorgesehen werden.
- Niedrige Sichtfenster in den Türen verringern die Unfallgefahr, da Kinder die sich im Türbereich aufhalten, wahrgenommen werden.
- In der Grundrissplanung ist es sinnvoll, laute und leise Bereiche voneinander zu trennen.

Schlafräume

- Verschiedene Schlafgelegenheiten – Körbe, Matratzen, Liegen – sollten bereitstehen, damit die Kinder auswählen können.
- Um den Schlafräum vielfältig zu nutzen, sollten die Schlafgelegenheiten umgestaltet werden können oder platzsparend verstaubar sein.
- Verdunklungsmöglichkeiten sollten eingeplant sein.
- Ein bequemer Platz für die begleitende Fachkraft sollte zur Verfügung stehen.

4.3 Rechtliche Grundlagen

Bund, Länder und kommunale Spitzenverbände haben sich darauf geeinigt, für bundesweit durchschnittlich 35 Prozent der Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot bis zum Jahr 2013 schrittweise auszubauen (Bundestags-Drucksache 16/9299, Seite 1). Ab dann gilt außerdem der Rechtsanspruch eines Kindes auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (laut Kinderförderungsgesetz vom 10.12.2008). Damit kommen weitere Anforderungen in qualitativer und quantitativer Hinsicht auf die pädagogischen Fachkräfte zu. (vgl. §§ 24, 24 a SGB VIII: <http://www.bmfsfj.de>).

Umso wichtiger ist es für die Fachkräfte, sich rechtliche Fragen bewusst zu machen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen im folgenden Abschnitt einige Punkte angesprochen werden, die in der Praxis von Erzieherinnen sowie von Eltern häufig thematisiert werden.

Das Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz – KiTaG) und die Landesverordnung über Mindestanforderungen für den Betrieb von Kindertageseinrichtungen und für die Leistungen der Kindertagespflege (Kindertagesstätten- und -tagespflegeverordnung – KiTaVO) gelten auch für 0- bis 3-Jährige.

Bei Aufnahme in die Kindertageseinrichtung ist auch für sie eine ärztliche Bescheinigung vorzulegen, in der vorangegangene Erkrankungen, insbesondere Infektionskrankheiten, und Schutzimpfungen des Kindes festgehalten sind (§ 1 Absatz 1 KiTaVO). Die Leitung einer Kindertageseinrichtung ist beim Auftreten meldepflichtiger Krankheiten auch bei 0- bis 3-jährigen Kindern verpflichtet, diesen Umstand unverzüglich an das zuständige Gesundheitsamt nach dem Bundesinfektionsschutzgesetz (IfSG) zu melden (§ 1 Absatz 2 KiTaVO). Die pädagogischen Fachkräfte, die für die Förderung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren zuständig sind, haben gemäß § 1 Absatz 4 KiTaVO eine Ausbildung in Erster Hilfe nachzuweisen und an regelmäßigen Wiederholungskursen teilzunehmen.

Darüber hinaus enthalten KiTaG und KiTaVO Regelungen, die ausschließlich die Altersgruppe der 0- bis 3-jährigen Kinder betreffen (z. B. Definition Krippe, Personalbedarf und Größe einer Krippengruppe, altersgemischte Gruppe mit Kindern, die das dritte Lebensjahr noch nicht vollendet haben).

Recht im Alltag

Häufig kommen alltägliche Situationen vor, die nicht ausdrücklich geregelt sind, sondern sich nur aus dem rechtlichen Gesamtzusammenhang bewerten lassen.

Wie verhält sich die pädagogische Fachkraft zum Beispiel, wenn ihr eine Mutter morgens ein Fläschchen Hustensaft mit dem Hinweis in die Hand drückt, der zweijährigen Tochter doch bitte alle drei Stunden einen Esslöffel davon zu geben?

Die pädagogischen Fachkräfte können und dürfen den Kindern nur unter bestimmten Bedingungen und unter sorgfältiger Abwägung im Einzelfall Medikamente verabreichen. Zum einen muss eine vom Arzt ausgestellte Medikamentengabe-Verordnung vorgelegt werden, aus der sich das zu verabreichende Medikament und die genaue Dosierung ergibt. Zum anderen ist eine von den Eltern unterzeichnete schriftliche Zustimmungserklärung für die Medikamentengabe notwendig. Auch wenn beides erfüllt ist, besteht für die Einrichtung keine Verpflichtung, dem Wunsch der Eltern auf Verabreichung von Medikamenten nachzukommen. Zu beachten ist, dass auch homöopathische Mittel unter den Begriff „Medikament“ fallen.

Benötigt ein Kind wegen einer chronischen Erkrankung regelmäßig Medikamente, die auch während des Aufenthalts in der Einrichtung einzunehmen sind, ist gleichfalls eine enge Absprache und schriftliche Festlegung zwischen Eltern, Arzt und Fachkräften notwendig. Erforderlichenfalls kann das Personal entsprechend geschult werden. Das gleiche gilt für die notfallmäßige Medikamentengabe bei Erkrankungen, bei denen es zu lebensbedrohlichen Zuständen des Kindes kommen kann. In diesem Fall sollte auch sofort der Rettungsdienst gerufen werden.

Näheres unter dem Link der Unfallkasse Nord: www.uk-nord.de

Unsicherheit besteht häufig auch bei der Frage, wann ein Kind nach Kopflausbefall wieder in die Kindertageseinrichtung zurückkehren kann. Nach den Bestimmungen des Bundesinfektionsschutzgesetzes darf ein Kind, bei dem Kopfläuse festgestellt wurden, die Einrichtung erst wieder besuchen, wenn durch das Kind keine Weiterverbreitung der Kopfläuse mehr zu befürchten ist. Wie der Nachweis hierfür zu erbringen ist, wird durch die für die Einrichtung zuständigen örtlichen Behörden im Einvernehmen mit dem zuständigen Gesundheitsamt geregelt. Nach Auffassung des Robert-Koch-Instituts, Berlin, ist nach fachgerechter Behandlung mit einem Mittel gegen Kopflausbefall keine Übertragung im Lauf

der nächsten acht Tage zu erwarten, sodass das Kind die Einrichtung schon am Tag nach der Behandlung wieder besuchen kann. Eine Bestätigung der Eltern, dass das Kind ordnungsgemäß gegen Kopflausbefall behandelt wurde, dürfte genügen. Die Behandlung des Kindes muss aber in den folgenden zwei Wochen wiederholt werden. (Weitere Informationen zum Kopflausbefall unter: <http://www.rki.de>).

Immer wieder kommt es im Einzelfall vor, dass Kinder dazu neigen, andere Kinder zu kratzen. Wenn dann die Fingernägel nicht ordnungsgemäß geschnitten sind, kann es zu blutenden Verletzungen anderer Kinder kommen. Dennoch dürfen die pädagogischen Fachkräfte nicht selbst zur Schere greifen, um dem Kind die Fingernägel zu kürzen. Damit wäre der Tatbestand einer Körperverletzung erfüllt. In erster Linie sollten die Eltern auf die zu langen Fingernägel hingewiesen und gebeten werden, dem Kind die Nägel zu schneiden. Sollten die Eltern dennoch untätig bleiben, kann sich die Fachkraft eine schriftliche Einwilligung der Personensorgeberechtigten unterzeichnen lassen und dann selbst tätig werden. Die Einwilligung rechtfertigt den Eingriff in die körperliche Unversehrtheit des Kindes.

Beim Beobachten und Dokumentieren kommt häufig eine Kamera zum Einsatz. Aber Achtung! Jeder Mensch hat ein Recht am eigenen Bild als besondere Ausprägung des grundgesetzlich geschützten allgemeinen Persönlichkeitsrechts. Werden Kinder gefilmt oder fotografiert, muss die Einrichtung sich im Vorwege eine von den Personensorgeberechtigten unterzeichnete Einverständniserklärung geben lassen.

Auskunft zu Gesundheit und Hygiene

Bei Fragen zur Gesundheit und Hygiene geben die zuständigen Gesundheitsämter, die Jugendämter der Kreise und kreisfreien Städte sowie das Landesjugendamt Auskunft.

Unfallverhütung

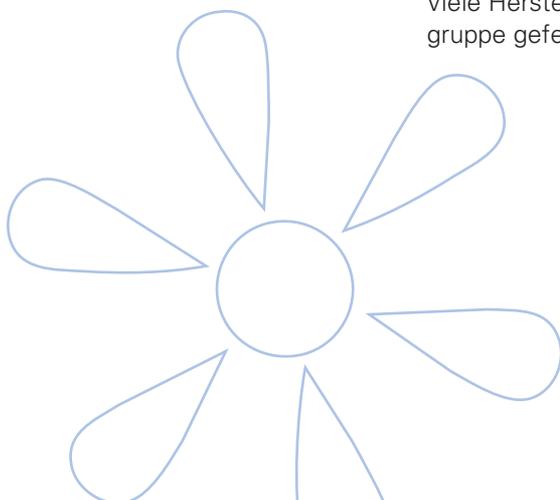
Durch den Ausbau der Krippenplätze haben sich die Bedingungen für die Sicherheitsbestimmungen verändert. Kinder unter drei Jahren haben andere physische Voraussetzungen und benötigen andere Sicherheitsanforderungen. Die geringe Eigensicherungsfähigkeit dieser Altersgruppe hat Auswirkungen auf die Ausstattung. Hierzu zählen z. B. die Inneneinrichtung, das Mobiliar, die Bodenbeschaffenheit, die Spielebenen in den Gruppenräumen sowie der Spielplatz und die Außenanlage.

Neben der Aufsicht durch pädagogische Fachkräfte sind also auch technische Schutzmaßnahmen anzupassen, um das Unfallrisiko zu reduzieren.

Aus diesem Grund hat die Unfallkasse Nord eine neue Unfallverhütungsvorschrift (GUV V – S 2) verabschiedet. Sie enthält bundesweit verbindliche Mindeststandards bei baulichen Grundanforderungen an Kindertagesstätten. Dies gilt für den Neubau ebenso wie für den Umbau. Die Details finden sich in einem Regelwerk, das die Unfallverhütungsvorschrift ergänzt (GUV-SR S2 „Kindertageseinrichtungen“ → <http://www.uk-nord.de/de/unfallkasse-nord/praevention-und-arbeitsschutz/publikationen.html>).

Die Sicherheitsbestimmungen helfen auch, Gefahrenpunkte in der pädagogischen Praxis zu erkennen. Gut durchdachte Sicherheitsvorkehrungen erleichtern den pädagogischen Alltag. Die Unfallkasse Nord betont, dass auch Kinder unter 3 Jahren ihre Grenzen altersgerecht austesten sollten, um ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Sicherheitsförderung bedeutet nicht das Fernhalten aller Risiken und Gefahren. Kinder sollen lernen, in einer entsprechend vorbereiteten Umgebung Risiken einzuschätzen, um dadurch Risikokompetenz zu erwerben. Die pädagogischen Fachkräfte sind dabei das Sicherheitsnetz, aber nicht die Haltestange.

Abschließend ein Hinweis der Unfallkasse zum Kauf von Spielplatzgeräten für Kinder von 0 bis 3 Jahren: Um Gefährdungen für Krippenkinder zu vermeiden, empfiehlt die Unfallkasse Geräte, die den Anforderungen von DIN EN 1176-1 ohne deutsche A-Abweichung entsprechen. Viele Hersteller bieten aber auch speziell für diese Altersgruppe gefertigte Geräte an.



Informationsblätter der Unfallkasse Nord zum Download

„Naturnahe Spielräume“ GUV-SI 8014
<http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/si-8014.pdf>

„Außenspielflächen und Spielplatzgeräte“ GUV-SI 8017
<http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/si-8017.pdf>

„Giftpflanzen – Beschauen, nicht kauen“ GUV-SI 8018
<http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/si-8018.pdf>

Außengelände für Krippenkinder
<http://www.ukh.de/fileadmin/ukh.de/pdf/Kita-Aussengelaende082011a.pdf>

Präventionsportal der Unfallkasse Nord
<http://www.uk-nord.de/de/unfallkasse-nord/praevention-und-arbeitsschutz/praeventionsportal-nord.html>

Thorsten Vent
Unfallkasse Nord Standort Kiel
Seekoppelweg 5a
24113 Kiel

Zum Weiterlesen

Riemann, Ilka / Wüstenberg, Wiebke (2004): Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen, Eine empirische Studie, Frankfurt am Main Fachhochschulverlag

Unfallkasse Nord/Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2011): Kinder unter drei Jahren sicher betreuen. Sichere und kindgerechte Gestaltung von Kinderkrippen.

Film: KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten. Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung von KiTas. Ein Film von Kurt Gerwig. Produktion: AV1 Film + Multimedia

5 Literaturverzeichnis

Themenübergreifende empfehlenswerte Literatur

- Dieken, Christel van (2008): So geht's – Kleinstkinder in Krippe und KiTa. Kindergarten heute – spot. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Dieken, Christel van (2008): Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Gonzalez-Mena, Janet/Widmeyer Eyer, Dianne (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. 1. Auflage. Freiamt: Arbor Verlag
- Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (2010) (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Schäfer, Gerd E. (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2., erweiterte Auflage 2005. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Ostermayer, Edith (2007): Unter drei – mit dabei. Wege zu einem qualifizierten Betreuungsangebot in der Kita. 1. Auflage. München: Don Bosco Verlag
- Film: Krippenkinder. Familien und Tagesbetreuung in gemeinsamer Verantwortung. Ein Film von Heike Mundzeck und Holger Braack. Entstanden im Auftrag von: Deutsche Liga für das Kind.

Verwendete Literatur

- Adam-Lauer, Gisela (2004): Kleinstkindpädagogik in Kindertagesstätten. In: Bezirksregierung Hannover – Niedersächsisches Landesjugendamt (Hrsg.): EntwicklungsTräume ... für kleine Kinder. Qualitätsmerkmale in der Betreuung von Kleinstkindern, S. 7–23
- Ahnert, Lieselotte (2006): Bindung und Bildung. Multiple Betreuungserfahrungen – Multiple Bindungsbeziehungen. In: Wach, neugierig klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Bertelsmann Verlag
- Ahnert, Lieselotte (2008): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 256–277
- Ahnert, Lieselotte/Gappa, Maike (2010): Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 109–120
- Allwörden, Margret von/Wiese, Marie (2006): Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder. Handbuch für Familien, Krippen und Krabbelstuben. In: Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Bertelsmann Verlag
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik. München (2010) (Hrsg.): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar, Berlin: Verlag das Netz
- Becker-Stoll, Fabienne (2008): Sicher gebunden – neugierig auf die Welt. Zum Zusammenhang von Bindung und Bildung. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita 4/2008, S. 10–14
- Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder

- Beek, Angelika von der (2006): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz
- Beller, E. Kuno (2002): *Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress*. In: Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e. V. (Hrsg.): *Frühe Kindheit 2/02*, S. 9–14
- Bruner, Jerome (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. 2. ergänzte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber
- Carle, Ursula (2007): *Brücken bauen am Übergang – theoriebasierte Zugänge*. In: Carle, Ursula/Grabeleu-Szczes, Dana/Levermann, Simone (Hrsg.): *Sieh mir zu beim Brückenbau. Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern*. 1. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Dieken, Christel van (2008): *So geht's – Kleinstkinder in Krippe und KiTa. Kindergarten heute – spot*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e. V. (2009) (Hrsg.): *Qualitätsstandards für die Verpflegung in der Tageseinrichtung für Kinder*. 2. überarbeitete Auflage. Bonn: DGE
- Dornes, Martin (1998): *Plädoyer für eine Neubetrachtung des Unbewußten*. In: Trautmann-Voigt, Sabine/Voigt, Bernd (Hrsg.): *Bewegung ins Unbewußte. Beiträge zur Säuglingsforschung und analytischen Körperpsychotherapie*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag
- Dornes, Martin (2010): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Focali, Ergin (2009): *Soziale Wahrnehmung und Vorurteile*. In: Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen sichtbar machen. Interkulturelle Kompetenzen bei Kleinstkindern*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Gonzalez-Mena, Janet/Widmeyer Eyer, Dianne (2008): *Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung*. 1. Auflage. Freiamt: Arbor Verlag
- Gopnik, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew (2004): *Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift*. 3. Auflage. München: Piper Verlag
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderung erfolgreich zu bewältigen*. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2011): *Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familien und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten*. In: *Kindergartenpädagogik, Online Handbuch*, www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html, abgerufen am 2.5.2011
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2009 a): *„Dann krieg ich eine große Wut“*. *Diesmal im Blick: Konflikte zwischen Kindern unter drei*. In: *kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung 5/2009*, S. 40–42
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2009 b): *Alles meins! Diesmal im Blick: Warum Kinder um etwas kämpfen*. In: *kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung 8/2009*, S. 42–44
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2010): *„Wenn ich weg bin – was machst Du dann?“ Start in den Kindergarten*. In: *kindergarten heute kompakt: Kinder unter drei – ihre Entwicklung verstehen und begleiten*. S. 46–48
- Hédervári-Heller, Éva (2008): *Die Bindungstheorie*. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema*. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Höhn, Kariane/Kercher, Angelika (2009): *Raumerkundungsbuch*. Köln, Kronach: Wolters Kluwer
- Jungmann, Tanja/Reichenbach, Christina (2009): *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln: Ein Praxisleitfaden*. 1. Auflage. Dortmund: Borgmann Media
- Kasten, Hartmut (2005): *0–3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Kasten, Hartmut (2007): *0–3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. 2. aktualisierte Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Kazemi-Veisari, Erika (2003). *Hinsehen allein genügt nicht! Was man über Beobachtung und Wahrnehmung wissen muss*. In: *kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung 2/2003*, S.6–14

- Kobelt Neuhaus, Daniela (2010): Was kleine Kinder (nur) von Peers lernen können. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Weimar, Berlin: Verlag das Netz, S. 45–65
- Largo, Remo H. (2010): Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. Ungekürzte Taschenbuchausgabe. München: Piper Verlag
- List, Gundula (2010): Die Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren – Sprache und Frühpädagogik. In: Leu, Hans Rudolf/Behr, Anna von (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 55–72
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2008) (Hrsg.): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Zweite vollständig überarbeitete Auflage
- Oerter, Rolf (2008): Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 225–270
- Ostermayer, Edith (2007): Unter drei – mit dabei. Wege zu einem qualifizierten Betreuungsangebot in der Kita. 1. Auflage. München: Don Bosco Verlag
- Pikler, Emmi (2011): Friedliche Babys – zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Rauh, Hildegard (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 149–224
- Remsperger, Regina (2008): Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. kindergarten heute – spezial. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska (2011): Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Schäfer, Gerd E. (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2., erweiterte Auflage 2005. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Schneewind, Klaus A. (1996): Persönlichkeitstheorien II. Organismische und dialektische Ansätze. 2. Auflage. Darmstadt: Primus Verlag
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (2007) (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3. Auflage. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Viernickel, Susanne/Sechtig, Jutta (2003 a): Krippenkinder aufnehmen (1). Aufbau und Entwicklung von Bindung. In: kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung 1/2003, S. 14–20
- Viernickel, Susanne/Sechtig, Jutta (2003 b): Krippenkinder aufnehmen (2). Entwicklung von Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten. In: kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung 2/2003, S. 16–21
- Völkel, Petra/Viernickel, Susanne (2009) (Hrsg.): Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern. 1. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Völkel, Petra (2010): Wie Erzieherinnen und Erzieher Beziehungen zwischen Kindern unterstützen können. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft. Weimar, Berlin: Verlag das Netz, S. 123–137
- Wüstenberg, Wiebke (2009): Gleichaltrige im Krippenalter entwickeln Humor, eigene Themen und Freundschaften untereinander. Nützt das ihrer Entwicklung? In: Kindergartenpädagogik, Online Handbuch, www.kindergartenpaedagogik.de/1813.html, abgerufen am 30.12.2009
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2008): Psychologie. 18., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium
- Zimmermann, Peter/Suess, Gerhard J./Scheuerer-Englisch, Hermann/Grossmann, Klaus E. (2000): Der Einfluss der Eltern-Kind-Bindung auf die Entwicklung psychischer Gesundheit. In: Petermann, Franz/Niebank, Kay/Scheithauer, Herbert (Hrsg.): Risiken der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag, S. 301-327

