

# KONTAKT

November 2007

## SPEZIAL

Impulse und Informationen der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.



## Zweijährige Kinder in Tageseinrichtungen

**Chancen und Grenzen der Betreuung, Bildung und Erziehung**



Diözesan-Caritasverband  
für das Erzbistum Köln e.V.



## Inhaltsverzeichnis

---

Platz da für die Jüngsten?!	
Anforderungen an die Aufnahme Zweijähriger in Tageseinrichtungen	
Susanne Viernickel .....	2
Zweijährige Kinder im Kindergarten – was sie können und was sie brauchen	
Aspekte zur Entwicklung von Kindern im dritten Lebensjahr	
Katrin Betz .....	11
Ankommen und sich Wohlfühlen – Eingewöhnung und Beziehungsaufbau	
Wesentliche Aspekte zur Gestaltung der Eingewöhnung zweijähriger Kinder in den Kindergarten	
Pia Plankermann.....	17
Mit Windeln in die Kita - Zusammenhang von Pflege und Persönlichkeitsentwicklung	
Reinhild Heuer .....	21
Spielentwicklung und Zeug zum Spielen - Bildungsbereich Spielen und Gestalten	
Irgard Boos-Hammes .....	26
Situationen nutzen und Anlässe schaffen – Bildungsbereich Sprache(n)	
Gertrude Küpper .....	29
Da kommt noch was - Bildungsbereich Religion	
Maria Steinfurt.....	34
Bewegungsbaustellen - Bildungsbereich Bewegung	
Natalie Schmidt und Natalie Noack.....	37

### Verzeichnis der AutorInnen

---

Susanne Viernickel, Prof. Dr., Alice-Salomon-Hochschule, Berlin

Katrin Betz, Diplom-Pädagogin, Freiberufliche Fortbildnerin und Mitglied im Institut für frühkindliche Bildung (IffB) e.V., Bonn

Irgard Boos-Hammes, Erzieherin und Diplom-Sozialpädagogin, Köln

Reinhild Heuer, Diplom-Sozialpädagogin, pädagogische Mitarbeiterin im FamilienForum Euskirchen, Bergheim

Gertrude Küpper, Logopädin am Institut für logopädische Beratung bei Mehrsprachigkeit, Fort- und Weiterbildung (ILOME), Bonn

Natalie Noack, Diplom-Pädagogin, Köln

Pia Plankermann, Diplom-Pädagogin, Köln

Natalie Schmidt, Diplom-Pädagogin, Schleiden

Maria Steinfurt, Diplom-Sozialpädagogin, RPP-Multiplikatorin, Bergisch Gladbach

Olaf Zeigner, Diplom-Pädagoge, Wildniswerk, Münster

### Impressum

---

**Herausgeber**  
 Diözesan-Caritasverband  
 für das Erzbistum Köln e.V.  
 Abt. Tageseinrichtungen für Kinder  
 Georgstr. 7, 50676 Köln  
 Tel.: 0221/2010-272  
 Fax.: 0221/2010-395  
 Email: [markus.linden-luetzenkirchen@caritasnet.de](mailto:markus.linden-luetzenkirchen@caritasnet.de)

**Verantwortlich**  
 Matthias Vornweg

## Vorwort

Waren vor wenigen Jahren die jüngsten Kinder in vielen Gruppen bereits vier Jahre alt - vorher bekamen Eltern aufgrund der Betreuungsengpässe oftmals keinen Kindergartenplatz - wenn sie in den Kindergarten kamen, so sieht die Realität heute vielerorts ganz anders aus. Immer mehr Einrichtungen nehmen mittlerweile zweijährige Kinder in ihre Regelgruppen auf. Zum einen haben sich durch das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und das KiBiz (Kinderbildungsgesetz) die gesetzlichen Rahmenbedingungen verändert, zum anderen geht die Zahl der Kinder bereits jetzt und in den nächsten Jahren deutlich zurück - es entstehen freie Betreuungskapazitäten in den Tageseinrichtungen.

Doch Zweijährige sind nicht einfach nur ein Jahr jünger und unerfahrener als Dreijährige. Zweijährige sind nicht Dreijährige, die noch in die Hose machen, beim Essen kleckern und nicht mit der Schere umgehen können. Sie sind bezüglich ihres Entwicklungsstandes, ihrer Bedürfnisse, Risiken und Ansprüche noch ganz andere Kinder als Dreijährige.

Die jüngeren Kinder sind entwicklungsmäßig häufig noch in der Phase des Kleinkindalters, und eine Eingewöhnung in den Alltag der Tagesstätte fällt daher schwerer als bei älteren Neuanfängern. Zusätzlich ist das pädagogische Angebot der Einrichtungen noch nicht überall optimal auf die Zweijährigen ausgerichtet.

Diese Publikation verfolgte das Ziel, fundierte entwicklungspsychologische Kenntnisse und konkrete Impulse zur Gestaltung der Eingewöhnung zu vermitteln. Darüber hinaus werden Anregungen zur Umsetzung der verschiedenen Bereiche der Bildungsvereinbarung NRW und des trägerspezifischen Bildungskonzeptes gegeben.

Diese Publikation wird auch über das Internet-Portal [www.katholische-kindergaerten.de](http://www.katholische-kindergaerten.de) veröffentlicht. Dort finden Sie in der Rubrik „Login für KiTas“ weitere Fachbeiträge zu den Themen Familienzentrum, Bildung, Zweijährige im Kindergarten, TAG und KICK sowie Tagespflege. Zusätzlich finden Sie unter [www.fobi-kita.de](http://www.fobi-kita.de) vielfältige Fortbildungsangebote.

Matthias Vornweg  
Leiter der Abteilung  
Tageseinrichtungen für Kinder

## Platz da für die Jüngsten?!

### Anforderungen an die Aufnahme Zweijähriger in Tageseinrichtungen

Susanne Viernickel

Die Zweijährigen sind in den Medien, seit Ministerin Ursula von der Leyen den bedarfsorientierten Ausbau von Krippenplätzen fordert. Dabei wird nicht an deutlichen Worten gespart. Die Befürworter des Krippenausbaus argumentieren frauen- und arbeitsmarktpolitisch: Deutschland leistet sich im internationalen Vergleich einen großen Anteil von gut ausgebildeten Frauen, die bis zum Schuleintritt ihrer Kinder und auch darüber hinaus keine Berufstätigkeit aufnehmen. Die Gründe dafür sind sicherlich vielfältig, jedoch spielt auch eine Rolle, dass diese Frauen keinen guten und von den Betreuungszeiten her passenden Kita-Platz für ihr Kind finden. Die Gegner begründen ihr Veto mit einer Mischung aus biologistischen und entwicklungspsychologischen Argumenten: ein Kind benötige in den ersten Lebensjahren extrem viel, extrem exklusive und vor allem extrem mütterliche Zuwendung und Betreuung - ansonsten sei notwendig mit emotionalen Schädigungen zu rechnen. Beide Perspektiven sind in ihrer Kurzsichtigkeit beschränkt und unter Umständen sogar gefährlich.

So muss der quantitative Ausbau Hand in Hand mit der Sicherung von angemessenen Rahmenbedingungen gehen und mit Überlegungen zur pädagogischen Qualität. Es muss gewährleistet sein, dass die Kleinen nicht nur irgendwie, sondern dass sie gut betreut und gefördert werden - denn der Kindergarten hat nicht nur einen Betreuungsauftrag, sondern genauso einen Bildungs- und Erziehungsauftrag! Auf der anderen Seite sollten wir uns aber auch endlich von der Vorstellung lösen, dass die häusliche Betreuung durch die Mutter allen anderen Varianten überlegen ist. Ein - und zweijährige Kinder in Krippen oder altersgemischten Kita-Gruppen sind nicht weniger gut emotional und kognitiv versorgt als reine „Familienkinder“ und sie werden sich auch nicht schlechter, sondern unter Umständen sogar günstiger entwickeln. Dazu braucht es jedoch einiger ganz wichtiger Voraussetzungen. Von ihnen soll in diesem Beitrag die Rede sein.

Dazu soll zunächst auf die entwicklungsspezifischen Bedürfnisse von Zweijährigen eingegangen werden und darauf, mit welchen Entwicklungsthemen Zweijährige besonders stark beschäftigt sind. Daraus werden jeweils einige Kriterien abgeleitet, was junge Kinder in Krippen vorfinden sollten, ja vorfinden müssen, damit wir von einer qualitativ guten Betreuungssituation sprechen können. Es folgen einige Überlegungen zu organisatorischen Aspekten, z.B. zur Frage, ob Kleinkinder besser in altershomogenen oder altersgemischten Gruppen aufgehoben sind. Schließlich werden Möglichkeiten benannt, wie Teams und Fachkräfte die pädagogische Arbeit speziell in Bezug auf die Aufnahme von unter Dreijährigen selbstkritisch ansehen, analysieren und verbessern können. Viele pädagogische Fachkräfte haben ein ambivalentes Verhältnis zur kritischen Betrachtung ihrer eigenen Arbeit. Einerseits sind sie hoch motiviert. Sie investieren viel Kraft und Energie in die tägliche Arbeit unter nicht gerade einfachen Rahmenbedingungen und sind dabei außerordentlich selbstkritisch. Andererseits reagieren sie manchmal überempfindlich auf Fragen oder Kritik von Seiten der Eltern, und auch offene Gespräche im Team über die Stärken und Schwächen der pädagogischen Arbeit sind manchmal nicht möglich. Mit der Aufnahme der unter Dreijährigen ergibt sich eine neue Situation, in der Veränderungen notwendig werden - auch für die Kolleginnen, die oberflächlich gesehen gar nicht „betroffen“ sind. Diese Chance gilt es zu nutzen, um sich als Team gemeinsam auf den Weg zu machen und mit- und voneinander zu lernen. Vieles, was in der Arbeit mit den Kleinen unumgänglich ist - zum Beispiel viel Geduld und wache Aufmerksamkeit für das, was das Kind mir sagen will - lässt sich ebenso auf die Arbeit mit den älteren Kindern übertragen. Es berührt ganz grundsätzliche Einstellungen den Kindern gegenüber: sehe ich sie als einzigartige kleine Persönlichkeiten mit ihren jeweils individuellen Wegen, die Welt zu entdecken und sich Wissen anzueignen, oder gerate ich schnell in ein Schubladendenken - dieses Kind macht es richtig, und jenes verhält sich falsch? - Die Arbeit mit Ein - und Zweijährigen wirft uns stärker als die Arbeit mit älteren Kindern auf unser Bild vom Kind und unser Selbstverständnis als Pädagoge zurück.

Aber wie viel Unterschiedlichkeit und welche Art von Unterschiedlichkeit besteht wirklich zwischen Kindern über drei Jahren und Kindern unter drei Jahren? Wie viel Gemeinsamkeit dürfen wir umgekehrt annehmen? Das Gemeinsame liegt im Grundsätzlichen. Es gibt in der modernen kind- bzw. entwicklungsorientierten Pädagogik einige zentrale Grundsätze, die für die Arbeit mit Kindern praktisch aller Alters- und Entwicklungsstufen gültig sind. Sie liegen auch dem offenen Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen zu Grunde und betreffen die Haltung, mit der Erwachsene Kindern und ihren Lebens- und Willensäußerungen begegnen und das Verständnis darüber, wie Kinder lernen und welche Rolle Erwachsene für die Gestaltung von befriedigenden und erfolgreichen Bildungsprozessen spielen.

Ein wesentlicher Grundsatz besagt, dass Kindern individualisiert und entwicklungsorientiert begegnet werden muss, damit sie ihre Potenziale bestmöglich entfalten können. Fachkräfte sind deshalb aufgefordert, sich zu informieren, was das Spezielle, das Besondere an Kindern mit ein, zwei oder drei Jahren ist, und sie müssen im Team diskutieren und Wege finden, um diese Besonderheiten berücksichtigen zu können. Auf beides – einmal das, was

gleich bleibt bzw. gleich bleiben sollte, unabhängig von kindlichen Alters- und Entwicklungsstufen, und zum zweiten das, was bei der Aufnahme von Zweijährigen Differenzierungen im pädagogischen Handeln und in der Konzeption erfordert – wird nachfolgend eingegangen.

## Zum Grundsätzlichen: Das Bildungs- und Erziehungsverständnis im offenen Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen

Sinngemäß sind im offenen Bildungsplan zwei zentrale Aussagen nachzulesen.

1. *Kinder streben von Geburt an danach, sich ihre Welt anzueignen. Sie sammeln Erfahrungen, entwerfen ihre Welt und entwickeln Vorstellungen über diese. Bildung in Kindertagesstätten soll insbesondere die Eigenaktivität des autonom und kompetent handelnden Kindes fördern.*

Es heißt hier „von Geburt an“ und nicht „mit Beginn des vierten Lebensjahres“. Kinder im ersten, zweiten und dritten Lebensjahr gehen neugierig und forschend auf die Welt zu. Sie nutzen ihre Wahrnehmung, ihre Gefühle und ihre Motorik, um Eindrücke aufzunehmen und sie in ganz eigener Weise zu verarbeiten. Sie stellen Sinnhaftigkeit und Bedeutung her, schaffen Verbindungen, gewinnen Erkenntnisse und kommen zu unerwarteten Schlüssen. Hierbei geht jedes Kind seinen individuellen Weg in seinem individuellen Tempo.

2. *Die Entfaltung und Entwicklung dieser Selbstbildungspotentiale ist abhängig von der Umgebung, die einem Kind zur Erforschung zur Verfügung steht und zur Verfügung gestellt wird. Das Kind benötigt Bezugspersonen, die es in seinem Forschungs- und Entdeckungsdrang wahrnehmen, unterstützen, herausfordern und ihm zusätzliche Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen.*

Kinder im ersten, zweiten und dritten Lebensjahr benötigen ebenso wie ältere Kinder eine Umgebung, die zum eigenaktiven Handeln anregt und herausfordert. Sie sind auf Erwachsene angewiesen, die dieser Aktivität und Entdeckerfreude mit Interesse und Wertschätzung begegnen und die Zutrauen in ihre Selbstbildungs- und Selbststeuerungsfähigkeiten haben. Erwachsene, die Ideen haben und ausprobieren, damit neue Erfahrungen möglich und bestehende Grenzen ausgeweitet werden. Sie brauchen ganz besonders Erwachsene, die bereit sind, mit ihnen eine intensive, vertrauensvolle Beziehung und emotionale Bindung einzugehen.

Die erste Herausforderung, auf die Fachkräfte sich einlassen müssen, ist also eine konsequente pädagogische Haltung, die jedes Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung betrachtet. Eine Haltung, die sich im Zutrauen in das Entwicklungs- und Bildungspotential jedes Kindes – egal in welchem Alter – äußert und in der Überzeugung, dass Kinder mehr können, als man vielleicht denkt, und umso mehr lernen, je mehr man sie tun lässt. Dieses Zutrauen äußert sich – auch und gerade bei jüngeren Kindern – im **Zulassen**. Zum Beispiel zulassen, dass der fünfzehn Monate alte Janus sein Brot selber schmieren möchte, natürlich mit dem Messer. Zum Beispiel zulassen, dass auf einem Spaziergang alle in die riesige Pfütze hineinrennen und dabei bleiben wollen, Steine hineinwerfen, die Kälte fühlen, Staudämme bauen, weil das gerade so interessant ist.

Aber Zulassen allein genügt nicht. Es ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um Bildungsprozesse von Kindern zu fördern. Die zweite Herausforderung ist, diese Selbstbildungsprozesse zu unterstützen, zu erweitern und aktiv anzuregen. In einer anregungsarmen Umgebung mit wenig oder ungeeignetem Material und strengen Zugangsregeln dazu sind die Selbstbildungsmöglichkeiten eines Kindes eingeschränkt. Anregende Räume und Materialien sind notwendig zur Anregung kindlicher Bildungsprozesse. Ebenso notwendig ist es, Alltagssituationen so zu strukturieren, dass Kinder weder unterfordert noch von ihrer Komplexität überfordert sind. Zur Erweiterung und aktiven Anregung gehört, an den Bildungsprozessen Anteil zu nehmen. Das kann heißen, gemeinsam mit dem Kind über seine Entdeckungen zu staunen und Worte oder andere Ausdrucksformen für seine Erfahrungen zu finden. Es kann bedeuten, den sozialen Austausch zwischen den Kindern zu fördern, sie aufzufordern, sich gegenseitig Erfahrungen mitzuteilen, Fragen zu stellen, gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Und es muss heißen, genau hinzusehen, und aufgrund der eigenen Beobachtungen Ideen zu entwickeln, welche weiterführenden Hinweise, Impulse oder zusätzliche Materialien nun gebraucht werden.

## Zum Speziellen: Bildungs- und Bindungsbedürfnisse der Kleinen beantworten

Im Folgenden soll anhand von drei Bereichen verdeutlicht werden, wie sich diese Prinzipien in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren wieder finden bzw. konkretisieren lassen.

### Körperlichkeit, Sinneswahrnehmung, Bewegungslust

Kinder müssen nicht dazu animiert oder motiviert werden, ihren Körper und ihre Sinne zur Eroberung der Welt einzusetzen. Sie benötigen keine Aufforderung, sich zu bewegen – jedenfalls nicht, wenn sie nicht immer wieder

daran gehindert wurden oder ihnen Angst gemacht wurde, sie könnten sich verletzen. Je jünger ein Kind ist, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen Wahrnehmen, Handeln, Lust am Bewegen und selbst etwas Hervorbringen und dem Aufbau von Denkstrukturen. Dabei spielen die Sinnesorgane eine zentrale Rolle für die kindlichen Erfahrungsmöglichkeiten. Kleinkinder möchten ihre Sinne einsetzen, und zwar in erster Linie die so genannten körpernen Sinne: den Tastsinn, den Gleichgewichtssinn, auch den Bewegungs-, Kraft- und Stellungssinn. Durch selbstverständliche sprachliche Begleitung wird Denken und Sprechen weiter angeregt und das Kind in seinen Vorhaben und seinen Fähigkeiten bestätigt.

Wie kann in diesem Bereich das Kind als Akteur der eigenen Entwicklung ernst genommen werden und welche Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten könnte in Krippen und Kindergärten bereitgestellt werden?

Junge Kinder experimentieren mit dem eigenen Körper. Sie setzen sich darüber in Beziehung zur Umwelt, sie erfahren durch fremde und eigene Berührungen ihre Körpergrenzen. Sie erproben Bewegungsformen. Über viele Wiederholungen und beständiges Üben erweitern und festigen sie ihr Bewegungsrepertoire. Unterstützend und anregend wirken Räume, die weiträumige Bewegungsaktivitäten zulassen und viele Bewegungsformen herausfordern, also z.B.:

- Flure, die als Fahr- oder Rennstrecken genutzt werden dürfen
- Platz in den Gruppenräumen, um auf dem Boden zu spielen
- Schutz durch sinnvolle Begrenzungen
- Stufen und andere „Hindernisse“, z.B. durch eingebaute Podeste
- Hängematten, Schaukeln, schiefe Ebenen
- Bewegungsmaterial wie Rutschautos, Puppenwagen, beladbare Autos, Bälle
- Multifunktionale Einrichtungsgegenstände, z.B. Hocker, Kästen, Bänke
- Von den Kindern veränderbare Bewegungstrecken (vgl. von der Beek, 2006).

Sinnliche Körpererfahrungen ermöglichen können Sie z.B. durch:

- regelmäßige Wasserspiele und Plantsch-Aktionen
- ein Bällchen-Bad oder noch besser ein Bohnenbad
- tägliche Möglichkeiten mit Sand zu spielen (Sand-Matsch-Tisch für drinnen, Sand-Tisch für kleine, feine sensorische Erfahrungen)
- Aktionen mit Rasierschaum
- Massagen und sanfte Berührungsreize, z.B. mit einem Igelball, mit Pinseln und natürlich den eigenen Händen.

Die Aktivität von Kindern drückt sich nicht nur durch Bewegen und Begreifen aus. Sie hinterlässt Spuren, und diese gestalterischen, kreativen Spuren sind ein Zeichen dafür, dass das Handeln etwas geschaffen hat. Schon sehr junge Kinder beginnen, mit diesen Ergebnissen - Kritzeleien, Sand-, Knet-, oder Tonformen - Bedeutungen zu verbinden. Es ist entwicklungsrelevant, dass Kinder jeden Alters die Möglichkeit haben, sich gestalterisch zu betätigen und dabei Spuren zu hinterlassen. Dazu bedarf es geeigneter Materialien. Sie sollten so beschaffen sein, dass junge Kinder ohne besondere Anleitung freizügig damit umgehen können. Dieses Kriterium erfüllen flüssige Farben, dicke Pinsel, Ton oder weiche Knetmasse zum dreidimensionalen Gestalten, dicke, gut greifbare Stifte mit weicher Mine und viele Arten von Papier. Angelika von der Beek (2006) plädiert für Kleisterfarben, die mit Farbpigmenten vermischt und in unterschiedlichsten Konsistenzen hergestellt werden können.

Ein großer Block Ton regt stärker zum Experimentieren an als ein winziges Stückchen Knete. Papier zum Zerreißen oder Knüllen muss in so großer Menge vorhanden sein, dass alle Kinder, die wollen, mitmachen können. Papier als Gestaltungs- und Experimentiermaterial ist vielseitig und nicht teuer: Nützlich sind z.B. Kataloge, Telefonbücher, Schmierpapier, das noch auf der Rückseite unbeschrieben ist, Wellpappe, Pappkartons, Eierkartons und Papprollen unterschiedlicher Umfänge und Längen.

Neben dem Prinzip der Materialfülle muss das Material für die Kinder verfügbar und grundsätzlich erreichbar sein. Das heißt z.B., dass großflächiges Malen nicht nur eine Sonderaktion sein kann, sondern täglich möglich sein sollte. Es hat sich bewährt, dafür einen Bereich vorzusehen, der nur dem bildnerischen Gestalten vorbehalten ist: vielleicht eine Malecke mit einem Tisch und einem tief gehängten Regal für Papier, auf jeden Fall geeignetes Malwerkzeug: dicke Pinsel und kleine Schwämme, sowie Malkittel oder alte Hemden. Stühle sind nicht nötig, dafür aber mindestens eine, besser zwei Staffeleien, die beidseitig genutzt werden können.

#### Beziehungsaufbau und Beziehungsgestaltung

Sichere, verlässliche Beziehungen sind eine wichtige Basis für Bildungsprozesse. Bereits John Bowlby, der „Vater“ der Bindungstheorie, hat von den beiden in einer Wechselbeziehung stehenden Antriebssystemen gesprochen. Das eine System wird als Bindungssystem bezeichnet. Es wird immer dann aktiviert, wenn sich ein Kleinkind unsi-

cher oder unwohl fühlt, wenn es Angst verspürt, traurig oder einfach müde ist. Das Bindungssystem sorgt dafür, dass Kinder in solchen Situationen nach denjenigen Personen suchen, zu denen sie Vertrauen haben, denn diese können ihnen Rückversicherung gewähren und zu einer neuen inneren Stabilität verhelfen. Sind die Bindungsbedürfnisse befriedigt, wird sich ein Kind seiner Umwelt erneut aktiv und neugierig zuwenden.

Die Notwendigkeit, eine verlässliche Bezugsperson in der Einrichtung zu haben, ist für Zweijährige wie für Vier- und Fünfjährige gleichermaßen gegeben. Und es gelten gleichermaßen einige Grundsätze, deren Berücksichtigung dazu beiträgt, eine sichere Beziehung zwischen Erzieherin und Kind aufzubauen:

### **Beobachtung – Dialog- Impuls**

Im Nationalen Kriterienkatalog für die pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder (vgl. Tietze & Viernickel, 2003) verbindet sich mit dem Dreischritt Beobachtung - Dialog - Impuls ein professionelles Leitbild, das die sozialen Kompetenzen der Erzieherin und die bewusste Gestaltung von Beziehungen zu einzelnen Kindern und der Gruppe in den Mittelpunkt rückt. Er bietet eine Orientierung für einen Umgang mit Kindern, der ihre Eigenaktivität achtet und entsprechende Rahmenbedingungen schafft. Unter Beobachtung wird dabei eine Haltung verstanden, die von Interesse und Aufmerksamkeit geprägt ist. Die Erzieherin beobachtet das Verhalten der Kinder, um Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und herauszufinden, welche Unterstützung angemessen ist. Dabei sind vorschnelle Bewertungen zu vermeiden. Die Aufmerksamkeit für sprachliche, aber auch nichtsprachliche Signale der Kinder, die Wertschätzung und das Interesse für das, was die Kinder beschäftigt, drücken sich weiter in einer grundsätzlichen Dialog- und Beteiligungsbereitschaft aus. Auf der Grundlage der Beobachtungen kann sich die Erzieherin zurückhalten und den Kindern die Initiative überlassen oder aktiv sein und deutliche Impulse setzen. Mit ihren Impulsen bringt sie aktiv ihr Wissen und ihre Erfahrungen ein.

### **Wertschätzende positive Kommunikation**

Die Kommunikation mit den Kindern muss, wenn sie eine gute Beziehung begründen soll, von Wertschätzung und Respekt geprägt sein. Aufmerksames Zuhören, Blickkontakt herstellen, Anteilnahme, wenn jemand wütend, verletzt oder traurig ist, gehören dazu. Ebenso wichtig ist es, allgemein eine kommunikative Atmosphäre herzustellen, in der Begebenheiten und Geschichten erzählt, gereimt und gesungen wird, wo Theater gespielt, Pläne geschmiedet und Rätsel gelöst werden.

Für die jüngeren Kinder erscheinen ergänzend die folgenden Punkte besonders wichtig:

### **Nähe und körperlicher Kontakt**

Junge Kinder brauchen den unmittelbaren Zugriff auf ihre Bezugsperson, wenn im Alltag etwas schief läuft. Deshalb wird die räumliche Nähe zur Erzieherin viel wichtiger. Sie suchen und benötigen weitaus stärker den Körperkontakt und die daraus entstehende direkte Emotionalität als ältere Kinder. Das heißt, dass sich Erzieherinnen häufiger zur direkten Kontaktaufnahme auf „Augenhöhe“ und in Reichweite des Kindes begeben müssen, z.B. mit in die Kuschelecke setzen, kuscheln und rangeln und Spiele auf dem Boden sitzend mitspielen.

### **Sprachliche Begleitung, Unterstützung und Stimulierung**

Mit den Kindern sprechen und die eigenen Handlungen sprachlich begleiten, ist nicht nur Sprachförderung, sondern stellt auch und immer wieder eine emotionale Verbindung zwischen Erwachsenen und Kind her. Die sprachliche Ankündigung von Veränderungen oder beim Verlassen des Raumes hilft den Kindern, Ereignisse einzuordnen und die eigene Welt zu strukturieren.

### **Eingehen auf die „innere Welt“ des Kindes**

Auf die kindlichen Verhaltens- und Gefühlsäußerungen einzugehen ist nicht immer leicht, weil manches unverständlich erscheint. Hier ist die Bereitschaft gefragt, in die „innere Welt“ des Kindes einzutreten und zu versuchen, Situationen so zu sehen, wie sie das Kind vielleicht sieht. Die Versprachlichung von Verhalten und Gefühlen ist dafür ein gutes Mittel, wobei immer klar sein sollte, dass es sich hierbei um Wahrnehmungen und Interpretationen des Erwachsenen handelt, die selbstverständlich auch einmal „daneben“ liegen können. Durch die einfühlsame Einkleidung in Worte helfen wir Kleinkindern, sich angenommen zu fühlen und sich selbst besser zu verstehen. Damit unterstützen wir gleichzeitig die beiden so eng miteinander verbundenen Bestrebungen jedes Menschen: von anderen verstanden zu werden und sich ihnen zugehörig zu fühlen und auf der anderen Seite ganz speziell und einzigartig zu sein und sein zu dürfen.

### **Langsame Eingewöhnung und Kontinuität im Tagesablauf**

Auf der organisatorischen Seite wird der Aufbau einer sicheren Beziehung zwischen Erzieherin und Kind vor allem durch eine langsame, sanfte Eingewöhnungszeit unterstützt und durch Kontinuität und einen balancierten Tagesablauf, in dem sich aktive und ruhige Phasen abwechseln. Immer wiederkehrende Rituale und zeitlich festgelegte Routinen sind für Kleinkinder wichtige Fixpunkte im Tagesgeschehen, die ihnen nicht nur helfen, Vertrauen zu an-

deren aufzubauen, sondern ihnen auch das Gefühl vermitteln, Kontrolle und Überblick über die Geschehnisse zu haben.

### Sozialwelt der Peers, Spiel und Kontakt mit anderen Kindern

Am offensichtlichsten wird die Kompetenz der Kinder zur eigenständigen Aneignung von Wissen und zur aktiven Selbstbildung vielleicht, wenn wir betrachten, was sie im Kontakt unter- und miteinander erfahren. Mit den Erfahrungen, die Kinder unter ihresgleichen machen, sind - wie mittlerweile viele Studien belegen können - eigenständige Entwicklungsprozesse verbunden. Beziehungen zwischen Kindern sind charakterisiert durch die Gleichartigkeit oder zumindest Ähnlichkeit der Partner, was Vorwissen, Status, die Verfügung über Macht über den anderen etc. angeht. Solche symmetrischen Beziehungen bieten die große Chance, unterschiedliche Perspektiven und Ansichten in einem Prozess auszuhandeln, bei dem keiner aufgrund seiner Autorität oder seiner intellektuellen Überlegenheit dem anderen die Lösung quasi „serviert“. Kinder lernen also voneinander, nicht nur im sozialen Bereich, sondern auch im Bereich des Denkens und der Problemlösung. Sie lernen voneinander durch Nachahmung und Vergleich, durch Kooperation und durch Konflikte.

Kindern diesen Erfahrungsraum zuzugestehen und anzuerkennen, dass sie voneinander und miteinander Neues und ganz Anderes lernen als von uns Erwachsenen, ist wieder eine Frage der pädagogischen Haltung und damit grundsätzlich übertragbar auf die Kleinen und Kleinsten unter ihnen. Aus einer solchen Haltung heraus wird man nämlich den Kontakten zwischen Kleinkindern Aufmerksamkeit und Interesse entgegenbringen und beobachtend-neugierig versuchen zu verstehen, was zwischen den Kindern geschieht. Aus dieser respektvollen Haltung heraus gelingt es auch, die Kinder im Kontakt miteinander zu unterstützen, ohne über deren Köpfe hinweg zu agieren, Spielprozesse und Kommunikationsversuche vorschnell zu unterbrechen und Konfliktlösungen vorweg zu nehmen.

Folgende Möglichkeiten bieten sich an, den sozialen Austausch zwischen Kindern von Beginn an zu unterstützen:

#### **Material, das zur Kooperation ermuntert**

Für Kleinkinder haben sich große, aber leichte und transportable Materialien als wahre Kommunikations- und Kooperationsförderer mit hohem Spiel- und Anregungswert erwiesen. Besonders hervorzuheben ist hier die Vorliebe für Alltagsmaterialien, insbesondere große, stabile Elemente wie Verpackungskartons, Plastikwannen, große Papprollen u.v.m. Aber auch Buggys, in die sich die Kinder auch selbst hinein setzen und sich gegenseitig fahren können, mit Stoff bezogene geometrische Schaumstoffelemente oder auch Bälle in allen Variationen fordern zum sozialen Spiel und Kontakt auf.

#### **Material, das zum Fantasienspiel anregt**

In vielen Kindertagesstätten kommt das Rollenspielmaterial zu kurz: es gibt die üblichen Utensilien in der Puppenecke, eine Kinderküche, Puppen und Puppenkleidung, vielleicht zwei oder drei Hüte. Vielfältiges und kreatives Rollenspielmaterial regt jedoch das soziale Spiel von Kindern stark an und kann zum Ausgangspunkt für lange und intensive Spielaktionen werden. Neben Themen aus dem häuslichem Kontext sollten Utensilien für Themen z.B. aus der Arbeits- und Berufswelt, dem Fantasiebereich oder dem Sportbereich zur Verfügung stehen. Für die jüngeren Kinder sind Umhänge, Stolen, Hüte und Mützen interessant. Die Fachkräfte sollten in altersgemischten Gruppen darauf achten, dass die jüngeren Kinder nicht nur in untergeordneten Rollen am Symbolspiel der älteren Kinder teilnehmen, sondern auch mit Gleichaltrigen eigene Spielideen entwickeln können.

#### **Material, das zum Ein- und Ausräumen, Hantieren und Experimentieren, zum Sortieren, Ordnen und Vergleichen geeignet ist**

Diese Art von Material entspricht der noch vorrangigen Spielform von Zweijährigen, nämlich dem Funktions- oder Übungsspiel. Dabei kommt es durchaus zu regelmäßigen sozialen Interaktionen zwischen den Kindern, in Form von gegenseitiger Nachahmung, auch Unterstützung und Hilfe. Entwicklungsangemessenes Spielmaterial hat immer auch einen sozialen Anregungscharakter. In Frage kommen hier Kisten mit Naturmaterialien wie Kastanien oder Tannenzapfen, Baubecher, Kugelbahnen, erste Puzzles bzw. Formkästen u.a.m.

#### **Struktur und Orientierung geben**

Das gemeinsame Spiel von jüngeren Kindern muss unterstützt werden, damit es andauert und komplexer werden kann. Unterstützend wirkt das Mitspielen durch die Erzieherin, aber auch eine sinnvolle räumliche Aufteilung. Räumlichkeiten sollten so gestaltet sein, dass sie ungestörte Spielabläufe ermöglichen; dass sie Rückzugsmöglichkeiten für zwei oder drei Kinder sowie Platz zum Rennen, Ballspielen, Verstecken und Jagen bieten. Räume, in denen Tische mit einer Decke zu Höhlen und hintereinander gestellte Stühle zu Eisenbahnen werden können, unterstützen Kleinkind-Kontakte.

#### **Konflikte moderieren**

Kleinere, attraktive Materialien, auch Bewegungsspielzeuge, sollten mehrfach vorhanden sein, um den in dieser Altersstufe häufigen Besitzkonflikten keinen Vorschub zu leisten. Dennoch geraten Kinder natürlich in Streit. Hier



benötigen die Kleinen ebenso wie die älteren Kinder niemanden, der den Streit für sie entscheidet und regelt, wohl aber Erwachsene, die aufmerksam sind dafür, wann die Aushandlungskompetenzen der Kinder erschöpft sind. Dann gilt es, rechtzeitig vor einer Eskalation moderierend einzugreifen, beide Sichtweisen einzunehmen und zwischen ihnen zu vermitteln, auf eine zufrieden stellende Lösung hinzuarbeiten oder Alternativen anzubieten

### **Gezielt Kontinuität herstellen**

Je vertrauter Kleinkinder miteinander werden, desto mehr Interesse zeigen sie aneinander und desto besser gelingt es ihnen, auch in längeren sozialen Austausch einzutreten. Kleinkinder sind noch stark auf das Einüben und Wiederholen von ganz spezifischen Situationen und (Spiel-)ritualen angewiesen, um deren Bedeutung zu erlernen, wieder zu erkennen und passende Handlungsbeiträge zu leisten. Gemeinsames Handeln und kooperatives Spiel kann somit eher entstehen, wenn die Gruppe in ihrer Gesamt-Zusammensetzung möglichst stabil ist. So haben die Kinder Gelegenheit, die anderen Kinder als Sozialpartner in ihren Reaktionsweisen und Spielvorlieben kennen zu lernen und ein geteiltes Wissen über Interaktionsmuster und –rituale zu erwerben. Die Chance, dass sich aus Spielkontakten individuelle soziale Beziehungen zwischen Kleinkindern entwickeln, bietet sich ebenfalls nur auf der Basis regelmäßig gemeinsam verbrachter Zeit in vertrauter Umgebung.

Diese drei Beispiele sollten ausreichen, um zu verdeutlichen: Die pädagogische Haltung und die Grundprinzipien kindorientierter pädagogischer Arbeit sind alters- bzw. entwicklungsunabhängig. Wenn Fachkräfte und Teams die grundsätzlichen Orientierungen: 1. das Kind als Akteur seiner Entwicklung und 2. der Erwachsene als Gestalter von Beziehungen und einer anregungsreichen räumlichen Umwelt für sich als gültig anerkennen, ist dies eine wichtige Richtschnur für die Beantwortung von Fragen, die sich bei der Aufnahme von Zweijährigen oder noch jüngeren Kindern ergeben. Kinder – auch junge Kinder- zeigen sehr genau, was sie brauchen und was sie interessiert. Durch systematische und regelmäßige Beobachtung, verbunden mit entwicklungspsychologischem Grundlagenwissen, erschließen sich viele entwicklungsunterstützende Umgangs- und Verfahrensweisen. Um diese allerdings in die pädagogische Arbeit zu integrieren, gehören konzeptionelle Vorüberlegungen und Verankerungen dazu.

## **Zum Konzeptionellen: Organisationsformen, konzeptionelle Verankerungen, Qualitätssicherung**

### **Altersmischung oder Krippengruppe?**

Wiebke Wüstenberg und Ilka Riemann (Riemann/ Wüstenberg, 2005) haben in ihrer Studie mit 17 Gruppen in 12 Frankfurter Kindertageseinrichtungen die dort vorfindbaren Organisationskonzepte für die Aufnahme von Zweijährigen miteinander verglichen. Sie kamen zu dem Schluss, dass die ungünstigste Form diejenige ist, bei der sich eine einzige Gruppe für die Altersmischung „nach unten“ öffnet. Bei diesem Konzept fanden die Kleinen (hier waren es ein- und zweijährige Kinder) nur wenige gleichaltrige Spielpartner vor, und auch das kontinuierliche Zusammensein mit einer vertrauten Erzieherin konnte nicht immer gesichert werden. Außerdem ist bei einer solchen Lösung nicht auszuschließen, dass die Erzieherinnen mit ihren Fragen zu den Zweijährigen relativ isoliert bleiben und diese nicht als Team-, sondern als Spezialanliegen betrachtet werden. Dagegen gab es zwei Formen, die sich im Hinblick auf Kontinuität als günstig erwiesen.

- In dem ersten Beispiel arbeitete eine Einrichtung mit einem halboffenen Konzept. Alle Kinder waren Stammgruppen zugeordnet, auch die Kleinsten in einer so genannten „Nestgruppe“. Die Kindergartenkinder trafen sich täglich kurz in ihrer Stammgruppe, in der übrigen Zeit besuchten sie die Funktionsräume. Die Kleinen waren vormittags in ihrem Gruppenraum mit ihrer Bezugserzieherin zusammen, nachmittags hielten sich mit ihrer Erzieherin in einem der Funktionsräume auf. Personell war die Nestgruppe mit einer Vollzeit- und einer Halbkraft ausgestattet. Eine weitere Erzieherin entlastete die beiden anderen täglich zur Mittagszeit, damit sie pausieren konnten.
- Im zweiten Positiv-Beispiel waren die Kinder in zwei altersübergreifende Gruppen organisiert. Die Räume lagen dicht neben einander, so dass die Funktionsbereiche auf diese Räume (und weitere für die Gruppen nutzbare) verteilt werden konnten. Die Kleinen hatten durch die enge Kooperation der beiden Gruppen genügend gleichaltrige Spielpartner. Jeweils eine der Gruppenerzieherinnen (Schlüssel hier: 15 Kinder, davon bis zu 6 ein- und zweijährige Kinder und 2,5 Fachkräfte) war speziell für die Kleinen zuständig. Am Nachmittag wurden die Gruppen zusammengelegt, und mindestens eine der Bezugserzieherinnen war anwesend. Dadurch wurde auch die Kontinuität der Betreuungsperson gewährleistet.

### **Zweijährige und offene Arbeit**

Je jünger ein Kind ist, desto mehr Struktur und Orientierung benötigt es. Fühlt es sich sicher und ist ihm der Rahmen vertraut, in dem es agiert, wird es offen und neugierig auf die Anregungen zugehen, die sich ihm bieten. Auch in der offenen Arbeit wird mit Orientierungspunkten gearbeitet. Die Kinder hängen z.B. Symbolkärtchen auf eine Pinwand unter ihr Foto, mit denen sie anzeigen, wo sie sich aufhalten. Für Zweijährige sind diese Orientierungs- und Strukturierungsmöglichkeiten jedoch noch zu abstrakt. Sie benötigen schnellen Rückgriff auf vertraute Personen, wenn sie sich verunsichert fühlen und kurze Wege, um ihre Vorhaben ganz zeitnah umzusetzen. In der offe-

nen Arbeit benötigen die meisten Zweijährigen – und auch viele Dreijährige – Unterstützung. Das heißt z.B., dass die Bezugserzieherin darauf achten muss, dass die Kleinen in ihrer Nähe bleiben bzw. dass Situationen mit zu starker Unruhe und zu vielen Kindern vermieden werden. Wenn ein Team viel Erfahrung mit offener Arbeit hat und sich regelmäßig mit seinem Konzept auseinandersetzt, wird es auch genau hinschauen, wie die jüngeren Kinder auf die damit verbundenen Freiheiten, aber eben auch auf Selbstorganisationsanforderungen und Entscheidungszwänge reagieren; und es wird die Beobachtungen zum Anlass nehmen, gegebenenfalls Veränderungen vorzunehmen.

### ***Eingewöhnung konzeptionell verankern und personell absichern***

Spätestens mit der Aufnahme von unter Dreijährigen muss ein Team sich Gedanken über ein verbindliches Eingewöhnungskonzept machen. Dabei muss sicher gestellt sein, dass Zweijährige genügend lange von ihrer vertrauten Bezugsperson begleitet werden. Jedes neu hinzukommende Kind und seine Eltern sollten zur Eingewöhnung „ihre“ Bezugserzieherin zur Seite gestellt bekommen. Beendet ist die Eingewöhnung erst, wenn sich das neue Kind sicher und dauerhaft von der Bezugserzieherin trösten lässt. Diese sanfte Form der Eingewöhnung verlangt in der Regel viel Zeit und Energie von der Erzieherin, denn sie muss sowohl eine vertrauensvolle Beziehung zu dem neuen Kind als auch zu dessen Eltern herstellen. Dazu muss sie von ihren Kolleginnen entlastet werden, die ihr Aufgaben des Gruppenalltags abnehmen und als Ansprechpartnerinnen für die anderen Kinder der Gruppe zur Verfügung stehen. Zeitliche Entlastung braucht die Bezugserzieherin der Kleinen auch, um sich diesen gerade in den Pflegesituationen intensiv und liebevoll widmen zu können. Um die Eingewöhnung so gestalten zu können, braucht man also gute Absprachen im Team. Es muss Zeit eingeplant und vom Träger zugestanden werden, damit abgestuft jeweils nur ein oder zwei Kinder zur gleichen Zeit eingewöhnt werden können. Eltern sollten von vornherein über diese Form der Eingewöhnung und ihre Begründung aufgeklärt werden, damit sie selber entsprechend planen können.

### ***Entwicklung und Bildungsthemen beobachten und dokumentieren***

Im offenen Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen wird der regelmäßigen Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsgeschichte große Bedeutung beigemessen. Ziel dabei ist es, den Bildungsprozess jedes einzelnen Kindes individuell zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern. Dafür gilt es herauszufinden, mit welchen Themen sich das Kind gerade beschäftigt und wie es mit diesen Themen umgeht. Vor dem Hintergrund dieses Wissens sollen dann individuelle Bildungsangebote erarbeitet werden, die auf den Stärken des Kindes aufbauen, aber auch Bereiche einbeziehen, für die sich ein Kind weniger interessiert. Das in Nordrhein-Westfalen favorisierte Verfahren der wahrnehmenden Beobachtung von kindlichen Selbstbildungspotentialen eignet sich auch, vielleicht sogar besonders gut, für jüngere Kinder. Daneben gibt es mit der Entwicklungstabelle von Beller und Beller ein ergänzendes Verfahren, das sich speziell mit der Entwicklung jüngerer Kinder befasst und für den pädagogischen (und nicht primär für den diagnostischen) Gebrauch bestimmt ist (Beller/ Beller, 2000). Es bleibt in jedem Fall die Aufgabe der Fachkräfte, zu sichern, dass die Entwicklung aller Kinder mit den eingesetzten Beobachtungsverfahren angemessen beschrieben werden kann und die Aufzeichnungen sinnvoll für die pädagogische Planung genutzt werden.

### ***Die Aufnahme von Zweijährigen als Teamaufgabe begreifen***

Die Aufnahme von Zweijährigen in den Kindergarten ist eine Herausforderung, die nicht nur die Erzieherinnen leisten können, deren Gruppen es sozusagen „betrifft“. Es handelt sich vielmehr um eine Aufgabe, zu der das gesamte Erzieherinnenteam einer Einrichtung gemeinsam beitragen muss. Für eine gelungene Integration der Kleinen braucht es in vielerlei Hinsicht die Unterstützung unter den Kolleginnen, um Wünschen, Interessen und Bedürfnissen sowohl der älteren als auch der jüngeren Kinder gerecht zu werden. Ebenso sollten die Bezugserzieherinnen der Zweijährigen mit ihren Fragen zu den jüngeren Kindern nicht isoliert bleiben. Alle Erzieherinnen eines Teams sollten sich daher mit den Entwicklungsthemen der Zweijährigen und dem, was sich dadurch für die Gestaltung des pädagogischen Alltags ergibt, vertraut machen. Nur so können sie das Verhalten der Zweijährigen angemessen einschätzen und stehen der Bezugserzieherin als Gesprächspartner zu Verfügung. Und nur wenn alle Erzieherinnen im Team sich auf eine flexible Gestaltung des Tagesablaufes einlassen und kurzfristige Absprachen unter Kolleginnen möglich sind, ist eine veränderte Zeitplanung im Tagesablauf umsetzbar, die den Bedürfnissen der jüngeren Kinder entgegenkommt, dabei die Bedürfnisse der älteren Kinder aber nicht unberücksichtigt lässt. Damit das Zusammenleben und Zusammenlernen in der alterserweiterten Gruppe gelingen kann, muss neben den Gemeinsamkeiten auch beachtet werden, welche individuellen Interessen, Bedürfnisse und Wünsche die verschiedenen Kinder haben. Dies kann jedoch nur dann gelingen, wenn alle Erzieherinnen einer Einrichtung die Aufnahme der Zweijährigen als eine Herausforderung betrachten, der sie sich gerne stellen. Ist dies der Fall dann wird das alltägliche Zusammenleben in der alterserweiterten Gruppe für die sprachliche, geistige und soziale Entwicklung sowohl der jüngeren als auch der älteren Kinder besonders anregend sein.

### **Instrumente zur systematischen Überprüfung und Weiterentwicklung pädagogischer Qualität**

Abschließen soll nun auf einige Instrumente hingewiesen werden, die einem Team helfen können, die Arbeit und ihre Rahmenbedingungen daraufhin zu untersuchen, ob sie für die unter Dreijährigen von guter pädagogischer Qualität sind bzw. wo noch Nachbesserungen notwendig sind.

- Eine von der **Bertelsmann-Stiftung** veröffentlichte Checkliste formuliert Anforderungen an Träger, Einrichtungen und Fachkräfte ([http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_16338\\_\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_16338__2.pdf)). Sie ist auf der Grundlage des internationalen Kenntnisstands, aber auch der aktuellen deutschen Studie von Riemann und Wüstenberg entstanden, in der die Integration von Einjährigen in Frankfurter Kindertagesstätten begleitet und ausgewertet wurde. Die Checkliste ist im Internet abrufbar.
- Etwas aufwändiger, aber bei richtiger Anwendung sehr aufschlussreich ist die „Krippen-Skala“ (auch erhältlich für den Kontext Kindertagespflege als „Tagespflege-Skala“) von Prof. Dr. Wolfgang Tietze und Mitarbeiterinnen. Aus dem gleichen Haus, aber mit einem anderen Aufbau und einer weniger starken Orientierung auf die „Messung“ von Qualität stammt der Nationale Kriterienkatalog für die pädagogische Arbeit mit Kindern von 0-6 Jahren. Er wird ergänzt durch ein Arbeitsbuch „Pädagogische Qualität entwickeln“, das Checklisten enthält, mit denen sich jede Kita über die Qualität der eigenen Arbeit informieren bzw. sich selbst evaluieren, einschätzen kann. Die Skalen, die Checklisten und der Kriterienkatalog enthalten eine Vielzahl von relevanten Qualitätskriterien und geben eine Orientierung in Richtung anzustrebender optimaler Qualität.

Die Aufnahme von Zweijährigen fordert uns heraus. Sie fordert uns heraus, weil Zweijährige – vordergründig betrachtet – anders sind. Beim näheren Hinschauen wird allerdings deutlich, dass es nicht um eine Spezialpädagogik für die Kleinen gehen kann. Es ist vielmehr eine Pädagogik gefragt, die jedem Kind und seinen individuellen Bildungszugängen gerecht wird. Dazu bedarf es einer wertschätzenden, stärkenorientierten Grundhaltung gegenüber Kindern, eines breiten und manchmal auch vertieften Fachwissens über kindliche Entwicklung sowie der Bereitschaft, jedes Kind als einzigartig zu begreifen und die Bedingungen bereit zu halten, damit es seine Potentiale bestmöglich nutzen und entfalten kann.

### **Literatur**

Beller, E.K./ Beller, S. (2000). Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Berlin: Autor.

Bertelsmann-Stiftung (o.Jg.). Qualität für Kinder unter DREI in Kitas. Empfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_16338\\_\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_16338__2.pdf) (download am 01.09.2007).

Laewen, H.-J./ Andres, B. (2003). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz.

Laewen, H.-J./ Andres, B./ Hedervari, E. (2003). Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4. erw.Aufl. Berlin: Cornelsen.

Schäfer, G. (Hrsg.) (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz.

Riemann, I./ Wüstenberg, W. (2004). Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie. Frankfurt: Fachhochschulverlag.

Schäfer, G./ Strätz, R. (Hrsg.) (2005). Beobachtung und Dokumentation in der Praxis. Arbeitshilfen zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Köln: Carl Link.

Tietze, W. (Hrsg.) (2007). Pädagogische Qualität entwickeln. 2. Aufl.. Berlin: Cornelsen.

Tietze, W./ Bolz, M./ Grenner, K. (2006). Krippenskala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Berlin: Cornelsen.

Tietze, W./ Viernickel, S. (Hrsg.) (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz.

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

# Zweijährige Kinder im Kindergarten – was sie können und was sie brauchen

## Aspekte zur Entwicklung von Kindern im dritten Lebensjahr

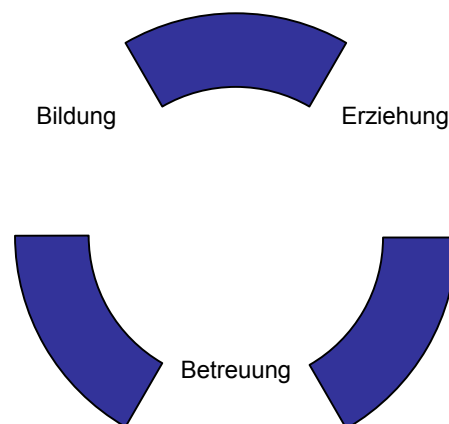
Katrin Betz

### 1. Einführung und Ausgangslage:

#### Neue Situation durch die Novellierung des SGB VIII

Das Land NRW ermöglicht den Trägern von Kindergärten freiwerdende Plätze in Plätze für Kinder unter 3 Jahre umzuwandeln. So sollten im Jahr 2005 bis zu 5.000 neue Betreuungsplätze entstehen. Ab 2006 will das Land sich an den Kosten für das neue Programm „Zweijährige im Kindergarten“ beteiligen. Auf diese Weise sollen bis 2010 weitere 20.000 Plätze mitfinanziert werden. (Quelle: Jugendhilfereport 2/2005, S. 42)

Von politischer Seite wird der Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder unter 3 Jahren vorangetrieben, in Frage steht nun, wie dies umgesetzt werden soll. Denn alleine die finanzielle Unterstützung reicht nicht aus. Die Entwicklung im Lande, freiwerdende Kindergartenplätze für die Kinder unter 3 zur Verfügung zu stellen, ist um dem Betreuungsbedarf gerecht zu werden ein guter Ansatz. Aus fachlicher Sicht sollte die Aufnahme von Zweijährigen in Regelgruppen dabei aber nicht ohne eine gleichzeitige Änderung der Rahmenbedingungen und der pädagogischen Konzeption in den neu entstandenen Gruppen geplant werden. Hierbei sollte bedacht werden, dass andere Raumkonzepte, andere Materialien und andere Tagesstrukturen als Grundlage gelegt werden müssen, damit dem GTK nach alle Elemente des Bildungsauftrags erfüllt werden: Bildung, Betreuung und Erziehung.



#### Kurzer historischer Rückblick: Die Anfänge der Krippenpädagogik – was wusste man über die zu erwartende Klientel? Welche pädagogischen Konzepte wurden empfohlen?

Die Betreuung von Kindern unter 3 stellt keine neue Entwicklung dar. So ist diese Form der Betreuung sowohl in anderen europäischen Ländern, aber auch in der jüngeren deutschen Geschichte (die Krippenpädagogik der DDR) weit verbreitet gewesen.

Interessant ist es, sich die Anfänge der Krippenpädagogik anzusehen, die in Deutschland v.a. in die Zeit der Industrialisierung fallen. Vorläufer der Krippen entstanden bereits Ende des 18. Jahrhunderts. 1779 gründete Pfarrer Oberlin in der Waldersbach als einer der ersten eine Aufbewahrungsanstalt für Säuglinge und Kleinstkinder.

Die Einrichtung von Krippen diente einem dreifachen Zweck: einem bevölkerungspolitischen, d.h. der Sterblichkeit von Säuglingen entgegen zu wirken, einem ökonomischen, d.h. der Erhaltung der Arbeitskraft der Frauen zu dienen, und einem moralischen, d.h. der Gewährleistung der sittlichen, schichtspezifischen Erziehung des Kindes.

Die Krippe sollte nur Kindern der unteren Schichten zur Verfügung stehen, und die Kinder sollten standesgemäß erzogen werden. Pädagogische Ziele waren z.B. Mäßigung, Gehorsam und Dienstfertigkeit. Pädagogische Methoden bestanden oft aus Züchtigung, Nahrungsentzug und Uniformierung.

Dies widerspricht – zum Glück – der heutigen Auffassung konzeptioneller Arbeit mit den Jüngsten. So sollten sie damals bewusst nicht auf das „standesgemäße Niveau“ der oberen Schichten hin gefördert werden, d.h. vor einer Erziehung hin zu einer Chancengleichheit wurde bewusst seitens der Pädagogen gewart.

Im 19. Jahrhundert gaben Pestalozzi und Fröbel erste Anstöße zu pädagogischen Reformen in der Krippe. Dennoch sollte man davon ausgehen, dass diese in der Praxis meist nicht umgesetzt worden sind.

Neben den reformpädagogischen Hinweisen (Stichwort: Fröbels Spielgaben) gab es wenig inhaltliche Angaben zu der Konzeption der pädagogischen Arbeit in den Krippen. Meist wurden die Kinder nur verwahrt.

Im 20. Jahrhundert gab es durch die vermehrte Forschung auf verschiedenen Fachgebieten, wie z.B. Entwicklungspsychologie, Psychoanalyse und den Neurowissenschaften ein neues Interesse an den Fragen einer qualitativen außerhäuslichen Betreuung kleiner Kinder. Das Hauptaugenmerk der Fragestellung lag auf dem Einfluss auf die Psyche des Kindes im Hinblick auf die Trennung von der Bezugsperson, dem Wunsch durch frühe außerhäusliche Förderung schichtunabhängige Chancengleichheit zu verwirklichen und der Frage, ob Kinder durch das frühe Lernen mit Gleichaltrigen bessere Entwicklungschancen besäßen.

Es wurden dabei verschiedene pädagogische Konzepte entwickelt und erprobt: Bsp. Antiautoritäre Kinderladenbewegung, Bsp.: Bellersche Berliner Modell, Bsp.: Modell von Emmi Pikler aus Ungarn, Bsp.: Modell Reggio Emilias aus Italien.

### **Die momentane Situation: welche neueren Erkenntnisse fließen aus welchen Disziplinen ein? Welche pädagogischen Konzepte gibt es?**

Im Bereich der frühen Kindheit engagieren sich verschiedene Forschungsrichtungen, wie z.B. neurowissenschaftliche und entwicklungspsychologische Disziplinen. Ihnen gemeinsam ist das Erforschen der kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse: wie lernen Kinder? Wie speichert das Gehirn Erfahrungen? Welche förderlichen Bedingungen sind dazu notwendig? Allen gemein ist die Perspektive auf das Kind als aktivem Lerner. Es erforscht von Geburt an aktiv die soziale und sachliche Umwelt.

Das bedeutet, dass Bildung und Entwicklung im Sinne einer Selbstbildung und Selbstentwicklung des Kindes von Geburt an erfolgt. Dabei stehen die Wahrnehmungserfahrungen an erster Stelle der kindlichen Erfahrungsprozesse. Dies darf aber nicht als ein absolut eigenständig funktionierender Prozess verstanden werden, da kindliche Entwicklung immer im Bezug zu der sozialen (Bezugspersonen, Spielpartnern,...) und sachlichen (Materialerfahrungen, Raumerfahrungen,...) Umwelt gesehen werden muss.

Dieses Bild vom Kind als ein aktives, sich aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln bildenden und sich entwickelnden Kindes, das sich bereits von Geburt an seine Um- und Mitwelt aneignet, liegt allen Wissenschaften und pädagogischen Konzepten zugrunde.

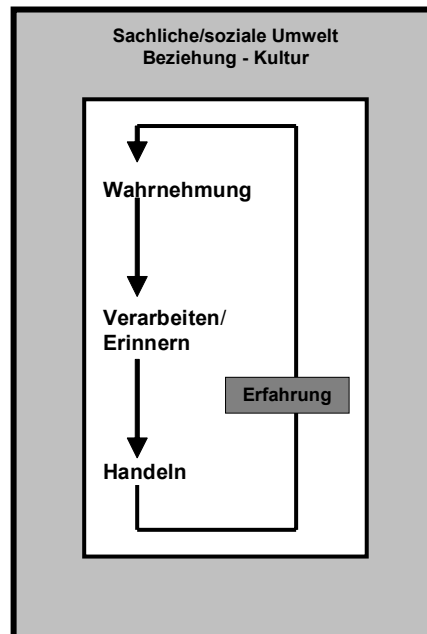
Bevor im letzten Kapitel auf die einzelnen Entwicklungsbereiche eingegangen wird, werden im zweiten Kapitel zunächst grundlegende Prinzipien und Erkenntnisse aus der modernen Gehirnforschung zusammengefasst, die allen Entwicklungsprozessen zugrunde liegen.

## 2. Wie lernen und entwickeln sich Kinder?

### Grundprinzipien und Erkenntnisse der modernen Gehirnforschung

Der Prozess der Erfahrungsbildung: Wie macht das Kind Erfahrungen? Wie speichert es seine Erfahrungen? Wie differenziert es seine Erfahrungen weiter aus?

### Prozessverlauf der Erfahrungsbildung



**Grundlagen der Neurowissenschaften: wie werden Erfahrungen und Sinneseindrücke im Gehirn gespeichert? Wie lernen Kinder?**

- Ein Mensch verfügt (von Geburt an) über 10 – 100 Milliarden Neuronen.
- Jedes Neuron bildet 10.000 – 100.000 synaptische Kontakte aus.
- Die meisten dieser „neuronalen Netze“ entstehen vor der Pubertät durch Lernvorgänge.
- In neuronalen Verknüpfungen werden Erfahrungen dauerhaft gespeichert.
- Eine herausragende Eigenschaft des Gehirns - insbesondere in der Kindheit - ist seine Plastizität.
- Wiederholung, Übung ist wichtig.
- Ruhephasen dienen auch der Festigung neuronaler Verknüpfungen.
- Lernerfahrungen - und damit Lernwege - sind individuell.
- Der Lernerfolg hängt ab von Aufmerksamkeit und Motivation.
- Gefühle bewerten und steuern.
- Es existiert ein körpereigenes Belohnungssystem.

**Welche Konsequenzen kann man für ein Verständnis der frühkindlichen Entwicklung ziehen?**

Die moderne Entwicklungsforschung geht von einem Konzept der Selektion und der sensiblen Phasen in der Entwicklung des Kindes aus.

Mit dieser Beschreibung von sensiblen Phasen wird vermutet, dass Entwicklungen zu bestimmten Zeitpunkten auftreten, ein Zeitfenster bilden, in der die Entwicklung wirksam gefördert werden kann. D.h., dass in jeder Wahrnehmungserfahrung, die das Kind in der Umwelt macht, Nervenverbindungen angesprochen und ausgebaut werden. In diesen Prozessen werden bereits geknüpfte Erfahrungen mit neuen Eindrücken verknüpft. In der Sprache der Neuropsychologen wird dann von einer Verstärkung der Nervenbahnen gesprochen. Diese Erkenntnis untermauert, wie wichtig es ist, dass Kinder auch in diesem Alter Dinge selbst erfahren, und zwar auf vielfältige Art und Weise. Denn nur so können sie sich ein Bild von den Zusammenhängen der Welt aufbauen, nur so entstehen die wichtigen Verknüpfungen von verschiedenen Erfahrungen.

Der Selektionsmechanismus des Gehirns verhilft dem Kind sich in der jeweils sensiblen Phase auf das Wesentliche zu konzentrieren, um es differenzierter zu entwickeln. Aus diesem Grund ist z.B. in der Phase des Laufenlernens nicht eine gleichzeitig stattfindende sprunghafte Sprachentwicklung zu beobachten. Das Gehirn konzentriert sich in dieser Phase auf die Feinabstimmung der Bewegungsabläufe.

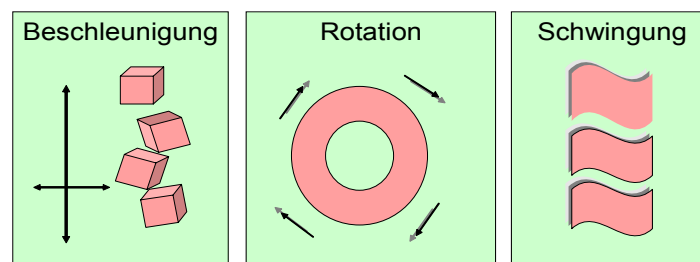
Eine weitere Folge ist der bekannte große Unterschied in der Entwicklungsgeschwindigkeit bei den Kindern. Die Förderung des Kindes sollte daher in hohem Maße auf die individuellen Bedingungen und Bedürfnisse des Kindes abgestimmt sein.

Entwicklungen und Lernen des Kindes zu unterstützen und herauszufordern meint in diesem Zusammenhang, dass Anregungen zur rechten Zeit verfügbar sein oder angeboten werden müssen. Meist ist es kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht verarbeitet werden können, weil Entwicklungsfenster noch nicht offen sind. Da nur wenige Erkenntnisse vorliegen, was wann an Informationen benötigt wird, ist es umso notwendiger, das Kind sorgfältig zu beobachten. Wonach fragt das Kind? Wofür interessiert es sich?

## Aspekte zur Entwicklung einzelner Entwicklungsbereiche bei zweijährigen Kindern

### Bewegung

Beim Zweijährigen ist die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten in der Regel schon weit fortgeschritten. Das Kind kann mit Hilfe seines Körpers selbst zu den Orten gelangen, die es interessieren. Dabei wird es allmählich immer geschickter. Es erprobt seinen Körper in allen unterschiedlichen Bewegungssituationen aus. Es klettert, läuft, springt von Höhen, benutzt gerne verschiedenartige Fahrzeuge zur Fortbewegung. Wenn das Kind ruhigere Aktivitäten bevorzugt, sitzt es am liebsten auf dem Boden. Die Psychomotorik ordnet sämtliche Bewegungsformen, die ausprobiert werden, drei Schwerpunkten zu. Dabei steht das Finden und Verlieren des Gleichgewichts immer wieder im Mittelpunkt gerade der Bewegungsaktivitäten der Zweijährigen.



Bewegungslernen ist die Aufgabe von Sicherheit (Lensing-Conrady)

Auch feinmotorische Bewegungsmöglichkeiten, wie z.B. malen und bauen, experimentieren mit Wasserbehältern, oder bes. Alltagsgegenständen, werden weiter differenziert und verfeinert. Etwas selber zu tun ist auch ein Ausdruck der sich entwickelnden Selbständigkeit. Das Kind will mithelfen, z.B. den Tisch abdecken, sich selber anziehen, kleinere Aufträge durchführen.

### Sprache und Kommunikation

In diesem Alter stecken die Kinder mitten in der Entwicklung von Sprachverständnis und Sprachproduktion. Bis zum Ende des dritten Lebensjahres können die Kinder, trotz individueller Entwicklungsunterschiede gut sprechen.

Nachdem die sog. 50 – Wörter – Marke meist mit 18 Monaten überschritten wurde, findet ab jetzt ein schnelleres Wörterlernen statt, man geht davon aus, dass mit zwei Jahren um die 200 Wörter beherrscht werden. Weiterhin findet eine Benennungsexplosion statt, d.h. die Erkenntnis keimt, dass alle Dinge benannt werden können. Es kommt zu verschiedenen Phänomenen, die für die Entwicklung normal sind, wie z.B. zu Übergeneralisierungen oder auch dem Phänomen, dass durch die schnelle Zuordnung oft ein unvollständiges Wortverständnis besteht.

Interessant ist es, sich auch die typische Grammatik des zweijährigen Kindes zu betrachten: im Folgenden einige Beispiele von Wortkombinationen: „net hiermache“, „net schreibe“, „mehr habe“, „Papa schläft“, „Wauwau bellt“, „Max schläft“, „Auge zu“, „Meike Bank auch“, „das auch passt“, „da ein Schönes“, „Frau Hans hole“

Die Grammatik des zweijährigen Kindes beinhaltet somit typische Hauptcharakteristika:

- Telegrafische Sprache: d.h. ein systematisches Auslassen bestimmter Satzglieder (z.B. Artikel, Hilfsverben, Konjunktionen und Präpositionen)
- Bedeutungsrelationen: Kinder sprechen über das, was in ihrem unmittelbaren Interesse liegt.
- Wortordnung: Verstehen zwar die Wortordnung, können diese aber nicht reproduzieren, trotzdem halten sie ganz bestimmte Wortordnungen ein: von „Frau mitschreibe“ zu „Wagen ist kaputt“.

#### Selbstbewusstsein und Identität, Wille und Widerstand, Trotz und Grenzen

Bei den zunehmenden sprachlichen Äußerungen fällt in diesem Alter die Einführung des Wortes „Ich“ auf. Typisch für Zweijährige ist, dass einige Kinder das Ich sehr früh benutzen, andere hingegen in diesem Alter noch nicht. Durch die zunehmenden motorischen und sprachlichen Fähigkeiten breitet sich der Aktionsradius des Kindes immer weiter aus. Dies bringt ein Streben nach Unabhängigkeit und die Erfahrung, dass es Grenzen gibt, automatisch mit sich.

Das Selbstmachen – wollen, ist – wie oben schon erwähnt – wichtig für das Kind, auch unabhängig davon, wie lange es dauert und wie das Ergebnis aussieht. In einem sprachlichen Sinne ist dieses Explorieren auch mit den auftauchenden Warum-Fragen auf Bitten des Erwachsenen hin zu beobachten. Das sog. Trotzalter, für die Erwachsenen ein Prüfstein für ihre Geduld, ist für die Entwicklung der Kinder immens wichtig. Das Kind merkt, dass es schon viel kann, oder könnte, aber (noch) nicht alles darf. Gerade deshalb versucht das Kind immer wieder sich gegen diese Widerstände aufzulehnen, und seine Interessen, besonders auch körperlich durchzusetzen.

Dennoch besteht dieses Alter nicht nur in der Trotzphase, sondern nimmt die Fähigkeit am sozialen Alltag teilzunehmen immer mehr zu. Zweijährige können die Gefühle anderer schon gut deuten und versuchen angemessen zu reagieren. Nehmen sie z.B. ein trauriges Gesicht wahr, versuchen sie zu trösten. Auch beim Erzählen von Geschichten können sie sich in die Person der Geschichte hineinversetzen.

#### Die Bedeutung der Bindung

Die Bindung, die das Kind als eine besondere Beziehung zu seinen Eltern oder Personen, die es ständig betreuen, aufgebaut hat, entwickelt sich in diesem Alter weiter. Man geht davon aus, dass vom 6. LM – 3. LJ sich ein Kind nur an einige wenige Bezugspersonen bindet. Die jeweilige Qualität und unterschiedliche Ausprägung des Bindungsverhaltens kann sehr unterschiedlich ausfallen. Die Kinder erwerben aufgrund der erlebten Erfahrung mit den Bezugspersonen eine „Erwartungshaltung“, mit der das Kleinstkind auf andere Menschen zugehen wird.

Eine Betreuung außer Haus ist in diesem Alter erst mal für das Kind eine Trennung von seinen ersten Bindungspersonen. Kommt ein Zweijähriger in eine Fremdbetreuung, muss die Erzieherin zu einer neuen Bezugsperson werden. Hierzu benötigt man die Hilfe der bereits vorhandenen Sicherheitsbasis – (meist) der Eltern. Die Phase der Eingewöhnung sollte deshalb sorgfältig geplant werden.

Auf weitere Hinweise zur gelungenen Eingewöhnung soll hier nicht weiter eingegangen werden, da sie in einem späteren Beitrag ausführlich dargestellt wird.

Typisch für Zweijährige ist: sie kehren in bestimmten Zeitintervallen zur Bezugsperson zurück, um sich ihrer Anwesenheit zu vergewissern, damit sie weiterspielen können.

#### Soziale Kompetenz und Spielverhalten in diesem Alter: Sind Zweijährige „gruppenfähig“?

Gruppenfähigkeit wird verstanden als Fähigkeit, mit anderen in einer Gruppe zu leben, von ihnen und mit ihnen zu kommunizieren und zu lernen. Das setzt ein Interesse an anderen, ein kooperatives Verhalten und die Fähigkeit von sich aus mit anderen das Gruppenleben zu gestalten voraus.

Zweijährige Kinder zeigen ein großes Interesse an anderen Kindern. Sie gehen auf andere zu und wählen ihre Spielpartner oft bewusst aus. Auch schon in diesem Alter lassen sich anbahnende Sympathien und Freundschaften beobachten.

Mit zunehmender Erfahrung hält die Aufmerksamkeit füreinander an und die Kinder beginnen sich nachzuahmen (bes. Bewegung), Spielzeuge auszutauschen und Wünsche auszusprechen. Sie spielen gerne gemeinsam mit anderen Kindern. Meist kann beobachtet werden, dass das gemeinsame Spiel mit Gleichaltrigen kürzer als bei älteren Kindern ist. Die Spielepisoden dauern oft nur wenige Minuten. Oft kann auch Parallelspiel beobachtet werden. Bei längerem Spiel sind die bevorzugten Spielpartner oft ältere Kinder oder Erwachsene.

Eine „echte“ Kooperation in Spiel findet in diesem Alter meist noch nicht statt, eine Ausrichtung des eigenen Verhaltens wird erst in Ansätzen auf das gegenseitige Gegenüber abgestimmt. Oft werden in Interessenskonflikten



noch viele Verhaltensweisen ausprobiert (auch körperlicher Art, wie schubsen, wegnehmen), die das Kind noch nicht genau in der Reaktion auf das Gegenüber einschätzen kann.

Sog. Spiel- und Lernangebote von außen interessieren die Zweijährigen meist nur kurzfristig. Sie möchten in diesem Alter lieber eigene Spielideen ausprobieren – alles – selber – machen – wollen ist hier typisch. Wenn ältere Kinder und Erwachsene diese Ideen aufgreifen, sind die Kinder sehr ausdauernd und konzentriert bei der Sache. Man könnte auch kurz sagen: sie bevorzugen den Mitspieler vor dem Animator.

### **3. Das Potenzial und Können der Zweijährigen ist bereits recht vielfältig. Ist das zweijährige Kind aber „reif“ für den Kindergarten?**

Die Frage lässt sich immer nur individuell beantworten: gute Hinweise geben Gabriele Haug-Schnabel und Joachim Bense (Quelle: [www.kindergartenpaedagogik.de/118.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/118.html)): „Das Kind muss in der Lage sein, sich für kürzere Zeit von Mutter und Vater trennen zu können. Genauso wichtig ist es, dass es in der Lage und bereit ist, sich an neue Bezugspersonen in der Einrichtung zu binden. (...). Die zeitweilige Ablösung von den bisherigen Bezugspersonen und die Schaffung eines „entspannten Feldes“ in der Fremdbetreuung im Vertrauen auf die neue Bezugsperson gelingen nur dann, wenn die Eingewöhnung zweierlei gewährleistet: die „alten“ Bezugspersonen gelten nicht als verloren, sondern wirken auch in ihrer Abwesenheit beruhigend nach und stehen nach einer überschaubaren Zeit wieder mit Sicherheit zur Verfügung, die „neuen“ Bezugspersonen bieten sich als konstante, responsive Bezugspersonen an und lassen nach ihrer Akzeptanz durch das Kind den Aufenthalt in der Einrichtung zum Gewinn werden.“

Das Gelingen der Aufnahme Zweijähriger wird somit von ihnen ausdrücklich weniger an spezifischen Fertigkeiten und Fähigkeiten (wie z.B. Sauber sein, Selbständigkeit beim Essen und Anziehen, feinmotorische Geschicklichkeit, etc.), die zu Beginn der Aufnahme schon vorhanden sein sollten, gemessen, sondern an der Qualität der Eingewöhnungsphase, den Rahmenbedingungen in der Einrichtung, der Möglichkeit zu Fort- und Weiterbildung, und dem Wunsch des Teams die Konzeption neu zu überarbeiten.

### **4. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse**

Die Aufnahme sollte dazu genutzt werden, alte pädagogische Konzepte zu überdenken und – wenn notwendig – zu überarbeiten. Es bietet sich die Chance Räume und Materialien umzugestalten. Die Beobachtung und Dokumentation sollte alltäglicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit werden, um dem jeweiligen Kind individuell begegnen zu können. Sie tragen auch zu einer tieferen Zusammenarbeit mit Eltern bei.

# Ankommen und sich Wohlfühlen – Eingewöhnung und Beziehungsaufbau

## Wesentliche Aspekte zur Gestaltung der Eingewöhnung zweijähriger Kinder in den Kindergarten

Pia Plankermann

---

Der Eintritt in den Kindergarten ist für jedes Kind und auch seine Eltern ein besonderer Einschnitt, wie die damit einhergehenden intensiven Gefühle auf beiden Seiten belegen können. Die Eingewöhnungszeit mit ihren eigenen Anforderungen, aber auch besonderen Möglichkeiten für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu Kind und Eltern stellt in ihrer Gestaltung durch die Einrichtung ein wesentliches Qualitätsmerkmal früher Tagesbetreuung dar.

Unterdreijährige Kinder und dazu gehören auch die zweijährigen haben altersgemäß spezielle Bedürfnisse, die bei der Gestaltung der Eingewöhnung berücksichtigt werden müssen. Die Erkenntnisse der Bindungstheorie und Bindungsforschung sind dabei von zentraler Bedeutung.

Kleine Kinder brauchen stabile Bindungsbeziehungen für ihre gesunde eigenaktive Entwicklung und Bildung. Insbesondere dann, wenn sie mit einer neuen Umgebung, fremden Personen und Eindrücken konfrontiert sind, brauchen sie vertraute Bezugspersonen um sich dieser neuen Umgebung mit Interesse zuwenden zu können, ohne dabei ihr seelisches Gleichgewicht zu verlieren.

Das in Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen entwickelte und erprobte Eingewöhnungsmodell des Berliner INFANS-Institutes sieht deshalb die Anwesenheit von Mutter oder Vater, während der ersten Zeit in der Einrichtung dringend vor. Eine Eingewöhnung ohne Eltern muss als Überforderung des Kindes betrachtet werden, die nicht selten mit Entwicklungsstörungen und/oder einer erhöhten Krankheitsrate einhergeht. Auch für die Erzieherin stellt eine Eingewöhnung ohne Eltern eine größere Belastung dar.

Wesentliche Grundlagen des Modells sowie seine praktische Umsetzung werden im Folgenden skizziert. Eine ausführliche Beschreibung findet sich in dem Buch *Ohne Eltern geht es nicht* von H.J.Laewen und u.a..

### Zur Entwicklung früher Bindungsbeziehungen

In den ersten Monaten ihres Lebens entwickeln Kinder eine besondere Beziehung zu den Erwachsenen ihrer engsten Umgebung. Die Rede ist von Bindungen und Bindungsbeziehungen. Bereits der Säugling unterscheidet nach wenigen Wochen zwischen vertraut und fremd. Dabei hilft ihm weniger seine visuelle Wahrnehmung, sondern weit mehr sein ausgeprägter Geruchssinn und das Erkennen vertrauter Stimmen durch sein Gehör.

Im Alter von etwa 7 Monaten bis etwa 30 Monaten sind deutliche Vertrautheits- bzw. Fremdheitsreaktionen, das so genannte „Fremdeln“ wahrzunehmen. Kinder in diesem Alter wenden sich ihnen vertrauten Personen deutlich zu und von fremden Personen eher ab. Dieses Verhalten ist individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt und wird durch unterschiedliche Einflussfaktoren mit geprägt. Dazu gehören die individuelle Persönlichkeit des einzelnen Kindes aber auch Umfang und Qualität seiner bisherigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Personen. Das Ausmaß der Fremdheitsreaktion wird auch beeinflusst durch das Distanzverhalten der fremden Personen. Überschreitet die fremde Person die Distanzgrenze, ist die Reaktion häufig ausgeprägter, als wenn ein „angemessener“ Abstand eingehalten wird.

In Situationen, in denen sich das Kind aus unterschiedlichen Gründen geängstigt oder überfordert fühlt, sucht es aktiv die Nähe seiner vertrauten Bezugsperson, der Bindungsperson oder signalisiert dieses Bedürfnis. Dieses Bindungsverhalten hat ebenfalls individuell unterschiedliche Ausprägung. Von besonderer Bedeutung ist, dass dieses Bindungsverhalten in der Regel nur durch eine Bindungsperson beendet werden kann. Mit ihr baut das Kind ein System wechselseitiger Verständigung und Einflussnahme auf, die ihm hilft, sich in der unübersichtlichen Welt zurechtzufinden und sich im Gleichgewicht zu halten. Die Bindungsperson ist eine Art „sicherer Hafen“ für das Kind. Es sucht die Nähe der Bezugsperson immer dann, wenn es verunsichert ist, findet dort sein seelisches Gleichgewicht wieder und kann sich mit neuer Zuversicht wieder seiner Umgebung zuwenden.

Im Alter von etwa 12 Monaten sind deutliche Bindungsmuster zu erkennen, die mit darüber entscheiden, in welchem Ausmaß ein Kind seine Bezugsperson als sichere Basis benutzen kann oder ob es eher allein zurechtkommen muss (Grossmann/Grossmann 1991). Die Funktion der Bindungsperson relativiert sich im Zuge der Selbstän-

digkeitsentwicklung des Kindes vom 20. Lebensmonat an, auch für zweijährige Kinder ist sie jedoch noch von großer Bedeutung. So ist es typisch für Kinder dieses Alters, sich immer wieder zu vergewissern, dass die Bezugsperson noch da ist und wo sie sich befindet, auch wenn sich danach unmittelbar wieder einer Spieltätigkeit zuwenden. Es ist davon auszugehen, dass sich ältere Kinder zwar rascher als jüngere lösen können, da sie ein größeres Interesse an Gleichaltrigen haben, gerade Zweijährige haben im Zuge der Ich-Entwicklung jedoch häufig große Trennungsängste zu bewältigen.

## Konsequenzen für die Gestaltung der Eingewöhnung

Um einen „sanften“ Übergang in den Kindergarten zu ermöglichen ist die Anwesenheit und Einbeziehung der Eltern während der ersten ein bis zwei Wochen notwendig. Ziel der Eingewöhnung ist der Aufbau einer Bindungsbeziehung zu einer neuen Bezugsperson in der Einrichtung.

Das nachfolgende Schaubild stellt die Eingewöhnung als Prozessmodell dar, in dem drei Phasen aufeinander aufbauen. Zu unterscheiden sind:

- Vorbereitungsphase
- Grundphase
- Stabilisierungsphase

Zur **Vorbereitungsphase** gehören zunächst grundlegende Absprachen im Team zur Organisation der Eingewöhnung: Wer wird Bezugsperson und Ansprechpartnerin für Kind und Eltern sein? Wie sind/werden Eingewöhnung und Dienstplan aufeinander abgestimmt? Auch Urlaubszeiten müssen berücksichtigt werden, um die Eingewöhnung kontinuierlich zu gestalten. Darüber hinaus ist zu klären, wie die Kollegin, die die Eingewöhnung übernimmt von anderen Aufgaben entlastet werden kann und wie diese Zeit für die bestehende Kindergruppe interessant gestaltet werden kann.

In die Vorbereitungsphase gehört auch das Erstgespräch mit den Eltern, das insbesondere eben der Vorbereitung der Eltern auf die bevorstehende Eingewöhnung dient und sich wesentlich vom reinen Aufnahmegespräch unterscheidet. Das Kennenlernen von Familie und Kind, insbesondere seine bisherige Entwicklung und Betreuungsgeschichte, aber auch seine Gewohnheiten, Interessen, Vorlieben und Abneigungen Kindes sollten ins Gespräch kommen. Die Erzieherin erhält hier wertvolle Kenntnisse, auf die sie während der Eingewöhnung zurückgreifen kann.

Im Erstgespräch werden die Eltern über die Notwendigkeit ihrer Anwesenheit und das von ihnen gewünschte Verhalten zur Unterstützung der Eingewöhnung informiert. Es ist empfehlenswert auch die emotionale Situation der Eltern anzusprechen, um z.B. unausgesprochenen Trennungsängsten der Eltern begegnen zu können, die den Eingewöhnungsprozess zum späteren Zeitpunkt empfindlich behindern können. Einige Informationen zur Eingewöhnung können den Eltern auch in schriftlicher Weise gegeben werden.

Mit der **Grundphase** beginnt die eigentliche Eingewöhnung. Drei Tage besuchen Eltern (Mutter/Vater oder auch eine andere feste Bezugsperson) und Kind gemeinsam die Einrichtung. Die Besuche sollten zu Beginn nicht länger als 1-2 Stunden sein. Genutzt werden sollten insbesondere die Tagesszeiten, zu denen weniger Kinder in der Einrichtung sind, wie z.B. der spätere Nachmittag. Während der ersten drei Tage gibt es keine Trennungsversuche. Bereits im Vorgespräch wurden die Eltern darauf hingewiesen, passiv zu sein. Sie sollen zwar ihre Aufmerksamkeit signalisieren, aber selbst z.B. nicht mit dem Kind spielen. Durch dieses Verhalten sind sie „sicherer Hafen“ und geben dem Kind gleichzeitig Raum, sich auf die neue Umgebung einzulassen bzw. auf Spielangebote der Erzieherin zu reagieren.

Neben dem Kind ist die Erzieherin aktive Person. Sie sollte die Umgebung auf die Eingewöhnung vorbereitet haben, günstig ist es altersentsprechendes Spielmaterial anzubieten oder sogar ein Lieblingsspielzeug (Vorgespräch!). Die Erzieherin achtet sehr aufmerksam auf die Signale des Kindes, die meisten Kinder machen von sich auf Kontaktversuche, die die Erzieherin dann beantworten kann. Besondere Achtsamkeit gilt auch den Signalen, mit denen das Kind die ihm angenehme Nähe und Distanz anzeigt.

Für die weitere Gestaltung der Eingewöhnung ist es wichtig, das Bindungsverhalten des Kindes zu beobachten: Stützt sich das Kind sehr auf die Mutter, weicht z.B. kaum von ihrer Seite? In diesem Fall ist eher von einer längeren Eingewöhnungszeit bis zu zwei Wochen auszugehen. Versucht das Kind weitgehend allein zu recht zu kommen, so ist von einer eher kürzeren Eingewöhnung auszugehen.

Am vierten Tag wird der erste Trennungsversuch unternommen. Nachdem die Mutter eine kurze Zeit mit dem Kind in der Einrichtung war verabschiedet sie sich von ihrem Kind und verlässt den Raum. Die Reaktion des Kindes auf diesen Trennungsversuch bestimmt noch einmal die Einschätzung der Eingewöhnungsdauer. Lässt sich das Kind durch die Erzieherin beruhigen bzw. sogar auf deren Spielangebote ein, kann die erste Trennung ca. eine halbe Stunde andauern. Lässt sich das Kind nach maximal drei Minuten nicht beruhigen, ist die Trennung für diesen Tag abzubrechen. Es sollten dann in dieser Woche keine weiteren Trennungsversuche mehr unternommen werden.

In den meisten Fällen wird es bei den zweijährigen Kindern der Fall sein, dass sie die kurze Trennung nach den ersten drei Tagen akzeptieren. Dann kann im Zuge der **Stabilisierungsphase** der Zeitraum von Tag zu Tag vergrößert werden. Die Eltern sollten allerdings in dieser ersten Zeit erreichbar sein, um gegebenenfalls kurzfristig in die Einrichtung zu kommen.

Das Wickeln des Kindes als besonderes Eindringen in seine Intimsphäre sollte erst innerhalb der Stabilisierungsphase und zunächst im Beisein der Eltern erfolgen. Die Eingewöhnung des Kindes ist weitgehend stabilisiert, wenn die Erzieherin zunehmend die Erfahrung macht, vom Kind als „sicherer Hafen“ akzeptiert zu werden.

## Literaturtipps

- Andres, B. & Laewen, H.-J. (Hrsg.): Ich verstehe besser, was ich tue....- Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell. Berlin 1993.
- Kraft, A.: „Der Anfang ist die Hälfte vom Ganzen.“ Sanfte Eingewöhnung im Kinderhaus Wirbelwind Sandhausen. In: Zeitschrift TPS, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/2006.
- Laewen, H.-J.: Chance oder Risiko – die Tagesbetreuung von Kleinkindern in Krippen. In: Engelhardt, D. u.a.: Handbuch der Elementarerziehung 1.22/1.23. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze, Ergänzungslieferung Juli 1993.
- Laewen, H.-J.: Die ersten Tage in der Krippe. Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation. Berlin 2000.
- Laewen, H.-J. u.a.: Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Berlin 2000
- Schmidt, H.D.& Schneeweiß, B.: Schritt um Schritt – Die Entwicklung des Kindes bis ins siebte Lebensjahr. Berlin 1989.
- Spangler, G.& Zimmermann, P.: Die Bindungstheorie – Grundlagen, Forschung, Anwendung. Stuttgart 1995.

## PROZESSMODELL EINER EINGEWÖHNUNG

(nach H.J. Laewen u.a.: „Ohne Eltern geht es nicht“, Berlin 2000)

Pia Plankermann  
Diplom-Pädagogin

Vorbereitungsphase	Grundphase	Stabilisierungsphase
<p>Absprachen im Team</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Organisation der Eingewöhnung</li> <li>○ Bezugsperson und Ansprechpartner für Eltern</li> <li>○ Dienstplangestaltung + Urlaubsplanung</li> </ul> <p>Erstgespräch mit Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kennenlernen von Familie und Kind z.B. bisherige Entwicklung und Betreuung, Gewohnheiten (z.B. Lieblingsspiel, Interessen, Vorlieben/Abneigungen)</li> <li>○ Informationen zur Einrichtung</li> <li>○ Informationen + Absprachen zur Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses mit Beteiligung der Eltern</li> <li>○ Trennungängste der Eltern thematisieren</li> <li>○ Schriftliches Info- Material</li> </ul> <p>Vorbereitende Maßnahmen, z.B. Besuchstage, Kennlernnachmittage o.ä. in der Einrichtung</p>	<p>3 Tage Eltern und Kind gemeinsam in der Einrichtung (1-2 Stunden pro Tag)</p> <p>Verhaltensempfehlungen für Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Passivität</li> <li>○ „Sicherer Hafen“</li> <li>○ Aufmerksamkeit signalisieren</li> <li>○ Keine Trennungsversuche!</li> </ul> <p>Verhaltensempfehlung für die Erzieherin:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kontaktaufnahme über Spielangebote</li> <li>○ Signale des Kindes wahrnehmen und beantworten</li> <li>○ Beobachtung des Bindungsverhaltens</li> </ul> <p>Stützt sich das Kind sehr auf die Mutter? (Längere Eingewöhnung) Versucht es weitgehend allein zu recht zu kommen? (Kürzere Eingewöhnung)</p> <p><u>4.TAG:</u> Erster Trennungsversuch (3-30 min.) Reaktion des Kindes bestimmt die Dauer der Eingewöhnung</p>	<p>Akzeptiert das Kind die Trennung nicht (lässt sich nicht beruhigen), Pause einlegen bis zur zweiten Woche</p> <p>Akzeptiert das Kind die Trennung, Vergrößerung der Trennungszeiträume</p> <p>Erzieherin reagiert als Erste auf die Signale des Kindes</p> <p>Erzieherin übernimmt zunächst im Beisein der Eltern das Wickeln</p> <p>Abschiedsrituale erleichtern die Trennung!</p> <p>Abschluss der Eingewöhnung: Die Erzieherin wird als „sicherer Hafen“ akzeptiert</p>

# Mit Windeln in die Kita - Zusammenhang von Pflege und Persönlichkeitsentwicklung

Reinhild Heuer

Nur wenige der Teilnehmerinnen dieses Workshops hatten aktuell Erfahrung mit der Pflege (hier speziell Windelwechsel) von zweijährigen oder jüngeren Kindern. Mit der Frage, wie der zeitliche Mehraufwand bewältigt werden kann, der demnächst zusätzlich durch die Beaufsichtigung der Zweijährigen entstehen wird, setzen sich viele auseinander, vor allem da diese Altersgruppe grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung braucht als Kinder ab dem 3. Lebensjahr und mehr Zeit für Pflegemaßnahmen einkalkuliert werden muss.

In diesem Zusammenhang wurde der Anteil der KITA an der Sauberkeitserziehung angesprochen, sowie die Sorge um die geringe noch verbleibende Zeit für die „eigentliche“ Aufgabe der Erzieherin. Positiv wurde die mögliche Entlastung in Pflegesituationen gesehen, die durch die recht schnelle, immer größer werdende Selbstständigkeit der Kinder vorhanden sein kann. Diese Selbstständigkeit wird bei Kindern durch deren aktive Beteiligung von Anfang an in Pflegesituationen erreicht. Die besondere pädagogische Vorgehensweise, die diese Entwicklung ermöglicht, wurde positiv aufgenommen, jedoch wurde gleichzeitig die Sorge und die Anforderung geäußert, die Eltern mit in die Verantwortung der Selbstständigkeitsentwicklung einzubeziehen.

Der vorgestellte pädagogische Ansatz, der durch die Art des Umgangs und der Kommunikation, der das Kind als Person sieht und ausdrücklich seine Aktivität, Selbstständigkeit und Eigeninitiative zulässt, ist eine natürliche, hochwirksame und umfassende Förderung für Kinder hinsichtlich ihrer Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung. Die hohen Anforderungen an die Erzieherin hinsichtlich der notwendigen Reflexionsarbeit, die zur Realisierung und Umsetzung dieser Pädagogik zum Wohle des Kindes zu leisten ist, wirkten auf die Teilnehmerinnen zunächst ein wenig überfordernd. Ein grundsätzliches Interesse und Offenheit sowie eine grundsätzliche Zustimmung waren durchaus vorhanden, die Umsetzung in der Praxis erschien nach einer kurzer theoretischer Vorstellung in diesem Workshop von dem Großteil jedoch (noch) nicht realisierbar.

## Pädagogische Grundlagen

Der pädagogische Ansatz...“orientiert sich in besonderer Weise an dem Erziehungskonzept von Emmi Pikler. Der Name der ungarischen Kinderärztin (1902 – 1984) steht für einen Ansatz der Kindererziehung, vor allem des Umgangs mit Säuglingen und Kleinkindern, der das Kind und seine Entwicklungskraft in Blick nimmt. Emmi Pikler entwickelte die Grundlagen für ein gesundes Aufwachsen von Kleinkindern: Pflege, die als behutsame körperliche Versorgung und als Kommunikation mit dem Kind geschieht und aufmerksam für seinen Wunsch nach Mitwirkung ist; [...] nach umfassender empirischer Forschungsarbeit und zahlreichen Publikationen hat Emmi Pikler den Erfolg dieser Entwicklungsbedingungen aufzeigen können, den heute Fachleute aus Kleinkindforschung und -therapie bestätigen. Noch immer arbeiten ihr Kinderheim und das angeschlossene Forschungsinstitut als weltweit anerkannte, einzigartige Einrichtung der Betreuung von Kleinstkindern sowie der Forschung und Lehre für das Kleinkindalter. Emmi Piklers Ansatz ist in seinem Grundsatz gültig für die Familienerziehung, aus deren Kontext heraus er formuliert wurde, wie auch für andere institutionelle Erziehungsformen.

Die Achtung des Kindes als Grundhaltung: Es ist das Bild vom Kind, das Emmi Piklers Pädagogik kennzeichnet [...] die Anerkennung der Würde auch des kleinsten Kindes, der Respekt vor seiner Kraft und seinem Willen, sich zu entwickeln und sich zu äußern schon vom ersten Lebenstag an. Wie ihre Kollegen Maria Montessori (1870-1952) und Janusz Korczak (1878 -1942) zeigt Emmi Pikler ihre pädagogische Ethik in der praktischen Erziehungsarbeit. Kinder, so fordert und zeigt sie im alltäglichen Umgang mit ihnen, brauchen die Zeit und die Freiheit, nach eigenem Rhythmus die wachsenden Körperkräfte und die umgebende Welt zu entdecken. [...]Was sie aber brauchen, ist eine sichere Beziehung zum Erwachsenen und optimales körperliches Wohlbefinden in einem klar strukturierten Alltag. Den Erwachsenen verpflichtet diese Haltung zu einer großen Zurückhaltung. [...]Er kann anderenfalls schon einem kleinen Kind die Freude nehmen, etwas aus eigener Kraft geschafft zu haben – die Grundlage für sicheres Selbstbewusstsein. Doch ist der Erwachsene auch gefordert: seine ungeteilte Aufmerksamkeit und Einfühlung im Kontakt mit dem Kind wie in den häufigen Pflegesituationen, und seine Verantwortung für eine häusliche Umgebung, die Lust auf Eigentätigkeit macht. Eine solche Erziehung im Kleinkindalter wird aller Erfahrung nach den Kindern gerecht, ohne die Bedürfnisse der Eltern zu kurz kommen zu lassen.“<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A. Gilles-Bacciu, R. Heuer: „Das erste Lebensjahr - ein Eltern-Kind-Kurs nach der Kleinkindpädagogik von Emmi Pikler in: [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Familienbildung/s\\_1915.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienbildung/s_1915.html)

## Praktische und pädagogische Voraussetzungen für den Windelwechsel

### Der Wickelplatz

Der Wickelplatz für Zweijährige<sup>2</sup> besteht aus einer kleinen am Boden liegenden Matte, (abwaschbar, isolierend) daneben ein Tisch oder Regal, an dem sich das Kind festhalten kann und auf dem griffbereit die Pflegematerialien liegen: zum Säubern sauberes Wasser, Waschlappen und Handtuch, Windel, ggf. frische Kleidung, Creme, Kamm oder Bürste sowie ein Spiegel.

Der Wickelplatz sollte in einem Raum sein, in welchem ausreichende Ruhe und Störungsfreiheit ermöglicht werden, dass die Erzieherin während der Pflege vom Zusammensein mit dem Kind nicht ablenkt wird. Zweijährige sollten im Stehen gewickelt werden. So kann sich das Kind aktiv beteiligen. Durch die Horizontallage würde es in die Situation eines hilflosen Babys gebracht, was es daran hindert, aktiv zu werden. Nur im ersten halben bis drei Viertel Lebensjahr liegen junge Babys auf dem Rücken. Sobald sie sich in eine andere Position begeben oder aufrichten können, sollte sich der Erwachsene der Beweglichkeit des Kindes anpassen und auch das Wickeln (noch auf einem Wickeltisch) in diesen Positionen möglich sein. Eine offene Haltung und der gute Kontakt zum Kind lassen den Windelwechsel auch so gut gelingen.

### Die pädagogische Grundhaltung beim Windelwechsel

Der Windelwechsel ist nicht nur eine hygienische Notwendigkeit oder gar eine lästige immer wiederkehrende zusätzlich Maßnahme, die bei Kinder unter drei Jahren anfällt, sondern eine Art des Zusammensein von Erzieherin/Erzieher und dem Kind, die eine besondere Aufmerksamkeit verdient. Eltern und Pädagogen haben eine ganz persönliche Vorstellung (die der allgemeinen Vorstellung häufig recht nahe kommt) vom Umgang mit Kindern bei der Pflege, die durch eigene Erfahrungen (eigene Familie, Ausbildung etc.) geprägt ist: Das Kind wird zwar liebevoll versorgt, seine Grundbedürfnisse werden erfüllt, wir teilen seine Freude, wenn es herzlich lacht, wenn wir mit ihm spielen, erzählen und singen, doch wird die Persönlichkeit des Kindes häufig nicht ernst genommen.

Neue Forschungen bestätigen, was reformpädagogische Ansätze wie auch die Individualpsychologie schon lange wissen und fordern: Kleine Kinder sind Persönlichkeiten und müssen auch als solche behandelt werden! Was ist ganz praktisch damit gemeint? Kinder verstehen Sprache von Anfang an. Also sprechen wir mit ihnen über das, was geschieht bzw. informieren sie darüber, was geschehen wird. Dadurch können sie sich nicht nur besser im Tagesverlauf orientieren, sondern wir respektieren auch ihre Persönlichkeit. Wir geben ihnen Zeit zu reagieren. Auf ihre Art teilen sie uns durch Körpersprache, Blick, Bewegungen, Lauten oder ggf. durch Worte mit, ob sie dem Vorgehen zustimmen. So sind Kinder nicht nur passive Empfänger von Pflegediensten, sondern aktive kompetente Kooperationspartner. Wir respektieren die Kinder mit ihrem Können, dem Drang nach Selbstständigkeit und dem Bedürfnis nach Unterstützung.

Um kleine Kinder zu verstehen, sie als Person zu sehen und entsprechend mit ihnen umzugehen zu können, ist es hilfreich, sich in ihre Situation hineinzudenken: Die tägliche Pflege funktioniert für Erwachsene ganz automatisch. Stellen wir uns vor, dass Selbstverständliche wird unterbrochen und es kommt etwas dazwischen, ein Unfall und die rechte Hand kann nicht mehr benutzt werden. Mit etwas Phantasie gelingt es leicht, sich vorzustellen, wie schwierig plötzlich gewohnte Handlungen werden. Teilweise sind wir in solchen Situationen auf die Hilfe anderer angewiesen. Das würden wir uns in solcher Situation wünschen: Verständnis dafür, dass alles nun länger dauert, da die linke Hand noch ungeübt ist, Hilfestellung beim Ankleiden, wo sie erforderlich wird z.B. beim Zuknöpfen oder Schleifen binden. Doch Hilfe annehmen und Hilfe anbieten funktioniert nur reibungslos durch gegenseitiges Verständnis füreinander, respektvollen Umgang miteinander, der vorhandene Selbstständigkeit zulässt und echtes Interesse am Wohlbefinden und einer wirklich hilfreichen Unterstützung des anderen zeigt. Wenn all die kleinen Wünsche, Bedürfnisse, Vorhaben kommuniziert werden, wenn Berührungen rücksichtsvoll, langsam und vorsichtig sind, entsteht eine verständnisvolle und vertrauensvolle Situation, in der die zu Pflegenden als eigenständige Personen geachtet werden.

### Konkrete Absprachen im Team

Raum und Zeit müssen klar strukturiert werden. Ein eindeutiger Anfang und ein klar erkennbares Ende des liebevollen und gleichzeitig zweckgerichteten Kontaktes in der Pflege helfen dem Kind, sich zu orientieren. So erfährt es durch stets gleichbleibende Szenarien ein hohes Maß an Konstanz, aus der Sicherheit und Vertrauen wachsen können.

<sup>2</sup> <sup>1</sup>Ein Modell eines Wickelplatzes für Zweijährige, das Handeln einer Erzieherin in Pflegesituationen mit einem 20 und 24 Monate altem Kind und die fortschreitende Selbstständigkeitsentwicklung bei diesem pädagogischem Vorgehen zeigt der Videofilm: Tünde, Pflege 3 – 24 Monate. Lássociation Pikler – Lóczy/Hongrie/1022 Budapest, Lóczy Lajos utca 3

Der Ablauf der Pflege und die Art, wie mit dem Kind umgegangen wird, geschieht möglichst durch alle Erzieherinnen gleich. Jede Eile und Hektik wird vermieden. Die Reihenfolge einzelner Handlungsschritte vom Ausziehen bis zum Windelwechsel, die Art der Unterstützung beim An- und Ausziehen, die Art der Ansprache und des Zugeswandseins, das Eingehen auf die Selbstständigkeitsbestrebungen des Kindes, das Abwarten und Zeit geben für die Aktivität des Kindes werden im Team miteinander abgesprochen und von allen Mitarbeitern in gleicher Weise umgesetzt.

In Pflegesituationen geben wir Kleinkindern Orientierung, indem wir uns auf eine festgelegte Reihenfolge der Pflegehandlungen im Team einigen. Schon wenn wir mit dem Kind Kontakt aufnehmen, um die kommende Pflegesituation anzukündigen und im zweiten Schritt endgültig zum Windelwechsel bitten, geschieht das auf die immer gleiche, gemeinsam vereinbarte Weise.

Das Aus- und Anziehen geschieht immer in der gleichen Reihenfolge von oben nach unten, von rechts nach links: Bei einer Hose mit Trägern z.B. zuerst die Träger, dann den Knopf oder Reißverschluss in der Taille öffnen, beim Anziehen in gleicher Weise verfahren. Beim Anziehen von Socken, Hosen und Schuhen sitzt das Kind auf dem Boden. Schnell lernt das Kind die Reihenfolge kennen und bekommt Vertrauen in die Situation. Es kann bald einschätzen, was es erwartet, wird sich immer mehr beteiligen sowie seine Fähigkeiten wachsen.

### **Auf das „Wie“ kommt es an**

Die Qualität des Umgangs mit dem Kind verdient unsere Hauptaufmerksamkeit. Wenn dieser von liebevollem Respekt bestimmt wird und die Hände, die es pflegen, „tastend, empfindsam, behutsam und feinfühlig“ sind, dann entspannt sich das Kind, es fühlt sich aufgehoben und geliebt. Diese Art der Pflege befriedigt sowohl die körperlichen als auch die seelischen Bedürfnisse des Kindes: Am Ende ist es „satt an Beziehung“, es wird ruhig und zufrieden. Es fühlt sich wohl, die positive Beziehung des Kindes zu einer Bezugsperson wird unterstützt.

Die Mehrzahl seiner sozialen Erfahrungen macht ein Kleinkind, während es gefüttert, gebadet, gewickelt oder an- oder ausgezogen wird. Das Kind bekommt dadurch, wie Erwachsene mit ihm umgehen, ein Bild von sich selbst. Es erlebt sich in der Begegnung durch Berührungen, durch Botschaften, die an seinen Körper gerichtet werden. Es erlebt sich mit seinem Potential an Fähigkeiten – es bekommt dann Vertrauen zu sich selber, wenn der Erwachsene ihm etwas zutraut. Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein wachsen, wenn es erfährt, dass es mit seinem Empfinden und in seinem Tun in Ordnung ist.

### **Mit dem Kind sprechen**

Der Umgangston ist freundlich und höflich: Wir bitten z.B. um Mithilfe bzw. Beteiligung („Gibst du mir bitte deinen Fuß damit ich das Schuhband öffnen kann!“ – Danke, so geht es“) und bedanken uns für das Entgegenkommen. Im Umgang mit dem Kind sind wir ihm ganz zugewandt, haben Blickkontakt, die ganze Aufmerksamkeit und Wahrnehmung gehört dem Kind. Unsere Gedanken sind nicht abgelenkt. Wir sprechen in einfachen Sätzen, wie mit einem Kind, das sich sprachlich äußern kann, auch wenn das Kind selbst noch nicht sprechen kann.

Alles, was wir mit dem Kind tun, geschieht für es unvorbereitet. Wenn wir mit ihm sprechen und es darüber informieren was geschehen wird, geben wir ihm die Möglichkeit, sich darauf einzustellen. Das gibt ihm die notwendige Orientierung, um sich auf das, was kommen wird, vorzubereiten. Die Erzieherin erklärt ihr Tun, zeigt jedes Kleidungsstück und jedes Utensil und nennt die Dinge beim Namen.

Das Kind wird über alles informiert, was es selbst betrifft. Das Gespräch mit dem Kind in der Pflegesituation nutzt in vielerlei Hinsicht: In dem Maße, wie der Erwachsene das Kind über alles informiert, was als nächstes geschehen wird, stellt sich das Kind auf die kommende Situation ein. Dadurch kann es nachvollziehen, zu welchem Zweck etwas geschieht und wird bereit den Aufforderungen zu folgen. Widerstände treten dann kaum noch auf.

Fünf Minuten vor dem Windelwechsel wird das Kind angesprochen und über den bevorstehenden Windelwechsel informiert. Das Kind wird nach diesen fünf Minuten gebeten, nun gemeinsam die Windel zu wechseln. Die Erzieherin gibt dem Kind ein wenig Zeit zu reagieren. Es begibt sich selbstständig (oder an der Hand der Erzieherin) zum Wickelplatz.

Beispiel: Die Erzieherin geht zum Kind, schaut es und spricht es an: „Lara, in fünf Minuten werde ich dir deine Windel wechseln. Kannst du bitte dein Spiel beenden? Ich bin jetzt noch mit Ronja beschäftigt, aber gleich habe ich Zeit für dich!“ Später: „Lara, kommst du nun bitte mit mir zum Wickelplatz? Ich möchte dir jetzt deine Windel wechseln!“



Abb. <sup>3</sup>

Die Erzieherin sitzt am Wickelplatz auf einem niedrigen Hocker, (siehe Abbildung) das Kind steht auf einer Matte am Boden. Für die Pflege ist alles vorbereitet. Vor jeder Handlung kündigt die Erzieherin an, was als nächstes geschieht. Sie lässt nach ihrer Ankündigung dem Kind immer ein wenig Reaktionszeit. Informieren – abwarten – handeln. Will sich das Kind beteiligen, verändert sich die Reihenfolge: Informieren – abwarten – Kind hantiert – zuschauen – bei Bedarf unterstützen.

Beispiel: Zuerst ziehe ich dir die Hose aus. Ich öffne den Verschluss von deiner Latzhose...und jetzt auf der linken Seite...da ist noch ein Knopf an deinem Hosenbund...drehst du dich bitte etwas zur Seite, damit ich ihn öffnen kann...danke...ich ziehe die Hose ein wenig herunter, damit du deine Beine herausnehmen kannst...hebst du bitte dein rechtes Bein...danke... und nun das linke Bein...danke...deine Latzhose lege ich auf den Stuhl dort...jetzt öffne ich die Windel...ach du möchtest es selbst tun...(die Erzieherin wartet ab, schaut geduldig zu)...ja es ist gar nicht so einfach, den Klebestreifen zu fassen...ich helfe dir ein wenig...(die Erzieherin öffnet den Windelverschluss zur Hälfte, damit das Kind ihn besser mit den Fingern halten kann)...jetzt gelingt es dir vielleicht, den Verschluss an der Windel zu öffnen...(Erzieherin wartet ab)...jetzt strahlst du...du freust dich, dass du es geschafft hast..."

Wenn wir abgelenkt sind und wir es nicht schaffen, uns auf die Handlung zu konzentrieren, muss mit dem Kind kommuniziert darüber kommuniziert werden, was geschieht. („Entschuldige, ich bin mit meinen Gedanken heute woanders und kann mich nicht sehr konzentrieren, das hat nichts mit Dir zu tun, ich werde mich jetzt bemühen, ganz für dich da zu sein.“)

Bei Störungen von außen, die möglichst vermieden werden sollen, aber nie ganz auszuschließen sind, wird das Kind, mit dem wir gerade zusammen sind, darüber informiert, was aktuell passiert und wie die Situation sich weiter gestalten wird.

### **Geduldig sein und abwarten können**

Schon Babys und ganz kleine Kinder möchten aktiv sein und sich beteiligen, wenn wir mit ihnen zu tun haben. Zunächst sind es die kleinen Hilfen, die wir erfragen können, die das An- und Ausziehen erleichtern („Drehst du deinen Kopf bitte zur anderen Seite. Steckst du bitte deinen Arm hindurch?“) Die Aufgabe der Erzieherin/des Erziehers ist dann Abwarten und Zeit geben für die Reaktion und für die Handlung des Kindes, die dann folgt. Meistens reagieren wir zu schnell und geben dem Kind nicht genügend Zeit. Zunächst muss es verstehen können, was genau gewünscht wird um es dann im nächsten Schritt umsetzen zu können: Selbst ein Bein oder einen Arm beim Ankleiden richtig zu benutzen, braucht motorisches Geschick. Je nach Entwicklungsstand beteiligt sich das Kind gern, bis es selbst das Auf- und Zuknöpfen beherrscht, wozu es feinmotorisch schon recht geschickt sein muss.

Wenn Kinder auf diese Weise gelernt haben, immer selbstständiger zu werden, können gleichzeitig zwei Kinder (siehe Abbildung) beim Windelwechsel unterstützt werden. Wird spürbar, dass diese Situation (Windelwechsel im Beisein eines weiteren Kindes) für ein Kind unangenehm ist, muss dies unbedingt berücksichtigt werden.

<sup>3</sup> Abb. vgl. Dr. E. Pikler u.a.: „Miteinander vertraut werden“. Freiamt 2002 S. 65

## Zusammenfassung

Die Persönlichkeit des Kindes muss in jeder Situation beachtet werden, vor allem in der Pflege. Man kann auf das Kind wie im Text beschrieben eingehen, ihm alles erklären und offen sein für seine Reaktionen. Das Kind profitiert dadurch, dass man nicht einfach mit ihm „macht“, sondern ihm ermöglicht, alles auch selbst zu probieren. Dadurch kann erreicht werden, dass es zufriedener und gerne aktiv ist.

## Literaturtipps

Pikler, Emmi: Friedliche Babys - zufriedene Mütter. Herder Verlag. Freiburg 2000

Pikler, Emmi, u.a.: Miteinander vertraut werden. Herder Verlag 2000

Pichler-Bogner, D.: Aus Erziehung wird Beziehung. Die Grundlagen menschlicher Entwicklung (2006) in:  
[www.kindergartenpaedagogik.de/psych.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/psych.html)

Elisabeth C. Gründler: Kooperation mit dem Säugling in [www.familienhandbuch.de/cmain/f-Aktuelles/a-Erziehungsfragen/-803.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f-Aktuelles/a-Erziehungsfragen/-803.html)

# Spielentwicklung und Zeug zum Spielen - Bildungsbereich Spielen und Gestalten

Irmgard Boos-Hammes

---

„Ein Kind, das durch selbstständige Experimente etwas erreicht, erwirbt ein ganz andersartiges Wissen als eines, dem die Lösung geboten wird.“ (Emmi Pikler)

## Grundlegende Thesen

### 1. Was ist Spielen?

Spielen ist für alle Kinder eine der wichtigsten Lebenstätigkeiten. Es bedeutet für das Kind intensive lustvolle und gleichzeitig auch ernsthafte Auseinandersetzung mit allem, was es von seiner Umgebung hört, sieht und fühlt. Spielen ist eine Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Der Erwachsene arbeitet, das Kind spielt. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass das kindliche Spiel kein Endprodukt vorweisen muss. Der Sinn des kindlichen Spiels liegt in der Handlung selbst (Largo).

### 2. Die Bedeutung des Funktionsspiels (Charlotte und Karl Bühler) bzw. des Übungsspiels (Piaget)

Als Funktionsspiel bezeichnet man alle Spiele, die das Kind aus Freude an der Bewegung ausführt. Kinder erproben Bewegungen, in dem sie sie häufig wiederholen und Spaß daran haben. Im Mittelpunkt dieser Spielform steht die Erprobung selbst - und zunächst die Erprobung und Übung der eigenen Körperfunktionen (Mund, Hände, Beine, Füße werden ausgetestet). Hinzu kommt beim „Erproben“, dass Gegenstände in der Luft hin und her bewegt werden, Gegenstände auf Unterlagen oder gegen andere Gegenstände geschlagen werden, z.B. Emailleschüsseln, die verschiedenartige Geräusche machen.

### 3. Die Bedeutung des Symbolspiels (Charlotte und Karl Bühler) bzw. des „So-tun-als-ob“ Spiels

Im zweiten Lebensjahr kommt zum Funktionsspiel das Symbolspiel hinzu. Es besteht darin, dass das Kind mit seinem Tun etwas nachahmt. Aufgrund der genauen Beobachtung im Alltag werden die Dinge des täglichen Gebrauchs gezielter eingesetzt. Ein Löffel wird zum Mund geführt oder ein Kamm über die Haare geführt. Zu Beginn des zweiten Lebensjahres hat das Kind seine Umwelt so weit kennen gelernt, dass es die Gegenstände, die es im Alltag kennen gelernt hat, voneinander unterscheiden und wiedererkennen kann. Die Gegenstände erhalten nun im Spiel eine neue Bedeutung. Das Interesse des Kindes wendet sich den Funktionen zu, die die Gegenstände innehaben können (Bleistift – schreiben; Telefonhörer – Ohr). Das Kind tut so „als ob“, d.h. die Puppe wird ohne Wasser gebadet, Mahlzeiten werden ohne Herd gekocht, ein Stöckchen wird zum Fieberthermometer oder zum Rührlöffel und ein Topf auf dem Kopf könnte ein Motorradhelm sein. Hier kann das Kind seine Wünsche und Phantasien ausleben.

### 4. Die Bedeutung des Rollenspiels

Die einfachste Form des Rollenspiels, wie sie im 2. Lebensjahr beobachtet wird, besteht darin, dass das Kind bereits erworbene eigene Verhaltensschemata (Schlafen, Essen) wiederholt. Tiere, Puppen werden gewickelt, gefüttert und schlafen gelegt. Außerdem ahmt es verschiedene Verhaltensschemata, die es bei vertrauten Erwachsenen beobachtet hat, nach (Zeitung lesen, kehren, spülen). Ebenso ist zu beobachten, dass das Kind zu Beginn des 3. Lebensjahres selbst in die verschiedensten Rollen schlüpft. Mal ist es Katze, Hund, Auto oder Feuerwehrmann. Dabei ahmt es die Verhaltensweisen der Dinge oder Personen nach und macht die entsprechenden Geräusche dazu (bellen, Sirene etc.).

### 5. Die Bedeutung des Übergangsobjektes (Winnicott)

Übergangsobjekte wie Zipfel, Stofftiere, Schnuller sind Ausdruck des Bemühens der Kinder, ihre innere Welt mit der äußeren Welt zu verbinden. Das Übergangsobjekt, z.B. der Teddy, hilft dem Kind, den Wechsel von einem Zustand in einen anderen zu bewältigen: Vom Wachen zum Schlafen, vom Zusammensein zum Alleinsein, vom Gewohnten zum Fremden (z.B. ein Kindergarteneintritt!).

Um das Gefühl persönlicher Sicherheit zu garantieren, muss das vom Kind frei gewählte Übergangsobjekt immer zur Stelle sein, wenn es gebraucht wird. Die Anwesenheit seines Übergangsobjektes gibt dem Kind ein Gefühl der Geborgenheit in der Fremde, wodurch die Ablösung von seiner vertrauten Umgebung wesentlich erleichtert wird bzw. erst ermöglicht wird.

Das Übergangsobjekt ist der erste vom Kind selbst entdeckte Besitz und wird von nun an eine große Bedeutung im Leben des Kindes einnehmen.

## 6. Die Bedeutung der vorbereiteten Umgebung - Das freie Spiel

Für die Freispielphase ist es von großer Bedeutung, den zur Verfügung stehenden Gruppenraum so zu gestalten, dass er für die Kinder Aufforderungscharakter zum Spielen bietet. In der Freispielphase haben die Kinder die Möglichkeit, ihr Spielmaterial, ihre Spielpartner, den Spielort und die Spieldauer frei zu wählen. Kleinkinder benötigen viel Zeit, um Kontakte zu anderen Kindern aufzunehmen. Im Freispiel haben sie die Gelegenheit zur Interaktion und Kommunikation. Im Umgang mit anderen Kindern können sich erste Formen von sozialer Teilhabe entwickeln wie Fähigkeit zur Selbstbehauptung, Kooperation und Anpassung.

Neben Spielzeugen wie Puppen, Herd, Kochgeschirr, Besen etc. (Rollenspielecke) oder Duplosteine, Eisenbahn, Autos, Garagen sollte es auch Materialien geben, die nicht auf eine Funktion festgelegt sind und dadurch das freie Experimentieren anregen: Was kann man mit einer großen Kiste voll gefüllt mit Flaschenkorken tun? Kinder suchen sich selbst aus, womit und wie sie spielen wollen und dieses Spielen ist oft anders als die Erwachsenen es sich vorstellen. Das Kind beginnt systematisch zu untersuchen, wie viele Korken passen in welches Gefäß hinein, wie weit rollen sie, schütten die Korken hin und her u.ä.. Kinder brauchen auch Schüsseln, große und kleine aus unterschiedlichen Materialien, leichte und schwere, in verschiedenen Farben, viele von einer Sorte, die sie aneinander reihen oder aufeinander stellen können. Spielen ist „arbeiten“ für das Kind. Man kann viele Materialien verwenden bzw. anbieten und nichts ist in seiner Funktion festgelegt.

### Forenverlauf

Bei diesem Thema war es mir wichtig bzw. mein Ziel, den Teilnehmerinnen entwicklungsbedingtes theoretisches Wissen zum Thema „Spielentwicklung“ zu vermitteln und gleichzeitig diese Theorie mit Praxisbeispielen zu veranschaulichen, eine kindgerechte Raumgestaltung vorzubereiten und Spielmaterial zum „Ausprobieren“ bereitzustellen.

Für diesen Workshop hatte ich zwei Räume zur Verfügung. In einem Raum, in dem auch die Teilnehmerinnen gesessen haben, hatte ich verschiedene Spielgeräte zum Anschauen bzw. zum Fotografieren aufgebaut, die z. Zt. im Familienforum Agnesviertel von zweijährigen Kindern benutzt werden. Veranschaulicht wurden:

- das Pikler-Dreieck mit Brett zum Klettern,
- die große Kugel zum Verstecken,
- eine blaue Turnmatte mit drei Reifen zum Schaukeln,
- eine Holzschaukel zum Wippen,
- zwei aufgeblasene Schwimmbäder, das eine gefüllt mit Flaschenkorken, Eimer und Schaufeln zum Schütten, das andere gefüllt mit Plastikbällen, Schüsseln oder Eimer zum Hin- und Herschütten.

Jede einzelne Spielposition wurde erklärt und es wurde demonstriert, „was“ Kinder in diesem Alter ihren Fähigkeiten entsprechend „gerne tun“. Ergänzt wurde dies mit Erläuterungen zur theoretischen Grundlegung, wie sie im Thesenpapier beschrieben wurden. Anschließend hatten die Teilnehmerinnen die Möglichkeit, hierzu Fragen zu stellen, sich auszutauschen und „auszuprobieren“.

Es wurde deutlich, dass zweijährige Kinder ein anderes Spielverhalten haben als beispielsweise ältere Kinder im Kindergarten. Die Teilnehmerinnen signalisierten mir, dass dieses Anschauungsmaterial, welches ihnen überwiegend nicht bekannt war (z.B. spielen und schütten mit Flaschen- oder Kronkorken), gute und preiswerte Anregungen für die Freispielsituationen im Kindergarten seien und ihnen dieser Workshop mehr Sicherheit in ihrer künftigen Arbeit mit zweijährigen Kindern geben würde. Außerdem könnten sie sich jetzt doch vorstellen, dass auch zweijährige Kinder sich über einen gewissen Zeitraum durchaus auch alleine beschäftigen wollen und können.

Ungefähr nach der Hälfte meiner zur Verfügung stehenden Zeit wechselten wir in den von mir vorbereiteten Raum gegenüber. Dort hatte ich verschiedene Tischangebote explizit für zweijährige Kinder ausgelegt und Spielmaterialien für Symbolspiele / Rollenspiele (s. Thesenpapier) aufgebaut wie z.B. eine einfache Puppenecke mit Wickeltisch, Kochgeschirr, Puppen, Töpfchen, Wäscheleine/-klammern und zwei Autogaragen mit Autos zum Parken. Zu den Tischangeboten gehörten

- ein Tisch mit selbstgemachter Knete und die dazugehörigen Utensilien wie Backrollen, Kindermesser etc;
- ein Tisch mit Holzpuzzles, die zweijährige Kinder ohne Anleitung spielen können;
- ein Maltisch mit Fingerfarben und Pinsel, hier habe ich darauf hingewiesen, dass zweijährige Kinder je nach Erfahrung beim Umgang mit diesen Materialien Hilfe benötigen;
- ein Tisch mit Malblättern, Kleber und Papierschnipsel zum Aufkleben;
- ein Tisch mit einem einfachen Hämmerchenspiel, auch bei diesem Spiel je nach Erfahrung mit oder ohne Anleitung sowie
- ein Tisch mit Materialien (große Perlen) zum Fädeln.

Auch in diesem Raum habe ich an jedem einzelnen Tisch das vorliegende Spielmaterial erklärt und mit der im Thesenpapier beschriebene Theorie untermalt. Den Teilnehmerinnen gab ich Zeit, sich alles anzuschauen, evtl. auszuprobieren, sich auszutauschen, Fragen zu stellen.

Bei diesem „Zeug zum Spielen“ war es mein Ziel, den Teilnehmerinnen zu veranschaulichen, dass Kinder während ihrer „Arbeit“ nicht unbedingt ein Endprodukt vorweisen wollen, sondern dass sie sich durch ihr „Tun“ mit dem Material beschäftigen. So können sie z.B. beim Experimentieren mit Knete zufrieden sein und wollen nicht unbedingt eine „Schnecke“ gerollt haben. Auch ist ein gemaltes Bild dann fertig, wenn das Kind meint, dass sein Bild jetzt fertig ist.

Auch zu dieser Raumvorbereitung haben sich die Teilnehmerinnen sehr positiv geäußert. Sie könnten sich nun besser vorstellen, wie und womit sich zweijährige Kinder so beschäftigen und das sie erleichtert seien, dass es doch so viele Spiel- und Beschäftigungsangebote für zweijährige Kinder gebe.

Sehr hilfreich fanden die Teilnehmerinnen auch die ausgelegten Kopien (Rezept für selbstgemachte Knete, einfache Kinderlieder, Spielideen) zum Mitnehmen. Die zum Abschluss kurz angebotene Feedbackrunde ist bei den vor- und nachmittags angebotenen Workshops sehr positiv verlaufen. Ich persönlich habe diesen Workshop sehr gerne angeboten und auch die Arbeit mit den motivierten Teilnehmerinnen empfand ich als interessant und harmlos. Bei beiden Gruppen konnte ich feststellen, dass sie am Ende der Tagung mehr Sicherheit und auch Ideen für ihre Arbeit mit Kindern gewonnen haben. Einige Teilnehmerinnen berichteten mir, dass sie demnächst das erste Mal mit Kindern dieser Altersstufe arbeiten würden und sich dies nun besser vorstellen könnten.

### **Literaturtipps:**

Largo, Remo H.: Babyjahre; Piper

Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum; Klett-Cotta

Pikler, Emmi: Lasst mir Zeit; Pflaum

Schenk-Danzinger: Entwicklungspsychologie; ÖBV

Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität; Klett-Cotta

# Situationen nutzen und Anlässe schaffen – Bildungsbereich Sprache(n)

Gertrude Küpper

---

## Grundsätzliches zum Spracherwerb

Während der ersten vier Lebensjahre stellt der Spracherwerb eine besonders herausragende Entwicklungsaufgabe für das Kind dar.

Das Kind lernt Sprache durch Interaktion mit seinen Bezugspersonen. Beide, Kind und Bezugsperson, bringen die Kompetenz mit, sprachliche Reaktionen dem Gegenüber zu entlocken.

Das Kind erwirbt die sprachlichen Strukturen über eine feste Abfolge von Meilensteinen, die jeweils innerhalb vorgegebener Zeitfenster erreicht werden.

Durch die moderne Säuglingsforschung der letzten Jahre weiß man: Lange bevor das Kind spricht, beginnt es, die Sprache seiner Umwelt rezeptiv zu verarbeiten, in ganz spezifischer Weise, denn das Kind löst drei Hauptaufgaben beim Spracherwerb:

- den kontinuierlichen Lautstrom der gesprochenen Sprache zu segmentieren, d.h., die darin enthaltenen Wörter zu erkennen.
- herauszufinden, was diese Wörter bedeuten.
- zu lernen, nach welchen Regeln diese Wörter zu komplexen Äußerungen zusammengefügt werden.

Diese frühen Fähigkeiten zur Sprachwahrnehmung und -verarbeitung schaffen erst die Voraussetzung zum expressiven Sprachvermögen, zum aktiven Sprechen.

## Wie entstehen diese Sprachverständnisfähigkeiten während des 1. Lebensjahres?

- Schon vor der Geburt beginnt das Baby, Charakteristika der Muttersprache zu erkennen.
- Es erkennt die Stimme der Mutter.
- Es **unterscheidet** sehr viele, auch **ähnliche Laute** voneinander. Während der 2. Hälfte des ersten Lebensjahres verengt sich die Unterscheidungsfähigkeit auf die Laute der Muttersprache.
- Es erkennt den **Sprachrhythmus der Muttersprache**, die Abfolge betonter und unbetonter Silben.
- Es erkennt aus dem ungegliederten Strom der menschlichen Rede - mit Hilfe des Betonungsmusters - sprachliche Einheiten als Worte.
- Es hört häufig vorkommende Zweisilber wie Papa, Mama, Eigennamen als erste Worte heraus, mit 10 Monaten sind es schon ca. 60 Worte.

## Wie entwickelt sich das expressive Sprachvermögen?

- In den ersten Lebenswochen bestehen die lautlichen Äußerungen des Babys aus dem Schreien.
- Mit 4-5 Monaten beginnt es zu lallen.
- Es lallt mit der Abfolge „**Betont – unbetont**“ entsprechend dem Betonungsmuster des Deutschen.
- Mit 8 Monaten beginnt es Lalläußerungen des Gegenübers **nachzuahmen**. Wichtig: Verstummt es in dieser Zeit, besteht der Verdacht einer Hörstörung!
- Mit ca. 12 Monaten spricht es erste Wörter, die meist aus Konsonant- Vokal- Silbenfolgen bestehen und die lautlich noch sehr von der Erwachsenensprache abweichen.
- Zwischen 15 –18 Monaten verwendet es „**Nein**“! Darin zeigt sich, wie viel es schon **versteht**.
- Mit ca. 18 Monaten, 6 Monate später, hat sich der Wortschatz verfünffacht. !!! Eine **große Varianz** wird deutlich: Wenige Kinder sprechen nur 3 Wörter, die meisten Kinder ca. **50 Wörter**, einige wenige sogar bis zu 90 Wörter.
- Die meisten Kinder sprechen 50 Inhaltswörter, nehmen jetzt Verben (Handlungen) in ihr Repertoire auf und haben damit die Voraussetzung (Schwelle für den Grammatikerwerb) erreicht, zwei Wörter zu kombinieren = **Beginn der grammatischen Entwicklung**
- Sie lernen täglich durchschnittlich 9 neue Worte hinzu = Wortschatzexplosion mit 24 Monaten. Die Kinder entdecken, dass jedes Ding seinen eigenen Namen besitzt und **nehmen neue Begriffe neugierig auf**.

- Mit 2 Jahren tauchen erste Possessivstrukturen (besitzanzeigende Äußerungen) wie „Das is meins“, „Connys Mantel“ und Nebensatzstrukturen wie „weil der...“ auf, ebenso wie erste Fragebildungen durch Intonation wie „Hammer is?“
- In den folgenden Monaten lernt es viele neue Wörter und erweitert sein Äußerungsrepertoire so, dass viele Kinder mit 2,6 Jahren schon erste vollständige Sätze mit Artikeln und **Verbzweitstellung** verwenden.
- Dreijährige können nicht nur ihre Anliegen und Wünsche äußern, sondern einfache Situationen und Sachverhalte zutreffend umschreiben. Berichte über vergangene Ereignisse fallen noch schwer.
- Manche Kinder geraten beim Sprechen zuweilen ins Stocken, weil sie mehr ausdrücken wollen, als sie sprachlich bewältigen können und manche artikulieren die Zischlaute und komplexe Konsonantenverbindungen ( Kran, Straße) noch abweichend, was mit 3 Jahren noch altersgerecht ist.

## Die Sprachentwicklung im 3. Lebensjahr

Während des 3. Lebensjahres sind die sprachlichen Lernfortschritte groß: durch „Wortschatzexplosion“ und Erwerb von Satzstrukturen kommt das Kind vom „Telegrammstil“ zu nahezu korrekten Sätzen. Z.B. von (23 Monate): „Affe is“? zu (31 Monate) „Wo ist denn der Affe hin?“

So wie schon mit 18 Monaten eine große Bandbreite bei der Wortschatzentwicklung (3 –90 Wörter) zu beobachten ist, so unterschiedlich kann auch das Tempo der grammatischen Entwicklung im 3. Lebensjahr sein.

Während einige Kinder gegen Ende des 3. Lebensjahres schon gut verständliche Sätze bilden, äußern Einzelne noch Zweiwortäußerungen.

Diese Kinder, die aufgrund ihrer fortschreitenden Ich-Entwicklung eigene Vorstellungen äußern wollen, aber nicht verstanden werden, reagieren öfter mit Frust und Rückzug.

Wichtig: Das beste Mittel, Sprechaktivität, Mitteilungsfreude, und dadurch ausgelöst, Sprachentwicklung zu unterstützen, ist: auf Fragen, Mitteilungen oder Gesten eine Antwort zu geben.

Wenn Kinder wenig Lernfortschritte zeigen und/oder häufig Schnupfen haben, sollte unbedingt eine **Abklärung ihres Hörvermögens** erfolgen.

## Sprachentwicklungsstand zwischen dem 21. – 24. Lebensmonat

### Sprachverstehen

- Der passive Wortschatz umfasst ca. 200 Wörter.
- Versteht einfache Aufforderungen, z. B. „Hol den Ball“, „Zeig mir den Stuhl“.

### Sprachproduktion

- Aussprache / Lauterwerb: für Außenstehende oft nicht verständlich
- Alterstypische Vereinfachungsprozesse wie Ball > Baba, Banane > Nane, Löffel > Löffe, Brot > Bot, Schuh > Tu

### Wortschatz

- Spricht mit 18 Monaten etwa 50 – 200 Wörter: Inhaltswörter (z.B. Spielsachen )
- Funktionswörter, wie „da“, „mehr“, „auch“, erste Verben, wie „aufmachen“

### Grammatik / Satzbau

- Produziert Zweiwortäußerungen, wie „Ball haben“, „Puppe schlafen“
- Benutzt Negationswörter, wie „nicht haben“, „nein schlafen“,
- Erstes Fragealter: „Is das?“ mit steigender Intonation

## Sprachentwicklungsstand zwischen dem 32.- 36. Lebensmonat

### Sprachverstehen

- Versteht Zweifachaufträge, z.B. „Lege den Löffel in die Tasse“. „Bring bitte der Mama die Zeitung und mach dann die Tür zu“.
- Versteht Grundfarben und einfache Präpositionen wie „in“ und „auf“

### Sprachproduktion

- Aussprache / Lauterwerb: für Außenstehende gut verständlich
- Alterstypische Vereinfachungsprozesse wie, Ich > Is, Schuh > Su, Treppe > Kreppe, Drei > Grei,
- Spricht alle Einzellaute korrekt, außer den Zischlauten: s, sch, ch
- Beginnt erste Konsonantenverbindungen zu sprechen wie „bl“ in „Blume“

### Wortschatz

- Spricht mit 30 Monaten etwa 450 Wörter:  
Gebraucht Verben wie schlafen, essen, trinken, laufen und Adjektive, Artikel  
Erste Präpositionen wie „in“, „unter“  
Personalpronomen wie „ich“, „du“, „mein“,  
Benennt Grundfarben
- Kreative Wortneuschöpfungen wie „Schokoladenzwerg“ (Nikolaus)

### Grammatik / Satzbau

- Korrekte Verbzweitstellung: „Lisa trinkt Wasser“.
- Korrekte Verbendungen in Übereinstimmung zum Subjekt, auch bei „du“: „Du bist dran.“ „Gehst du mit“?
- Zweites Fragealter: Wer?, Was?, Wo?, Warum?,
- Nebensatzbildung mit einfachen Konjunktionen wie „und“, „weil“
- Übergeneralisierungen schon erworbener grammatischer Regeln: „Mause und Hunde“, „ich dachte“, „Tina esst“.

### Kommunikationsverhalten

- Sprechfreudig, fragt viel
- Selbstgespräche mit Puppen und Stofftieren
- Unterhalten sich abwechselnd untereinander, nicht immer gehen sie inhaltlich aufeinander ein.
- Erkennt, was im Bilderbuch geschieht, und benennt es: „Das Kind läuft. Da fällt es hin. Und da trinkt die Katze.“
- Spricht darüber, was im Hier und Jetzt passiert

## Altersgerechte Redeunflüssigkeiten / Beginnendes Stottern

Bei einigen Kindern können normale Redeunflüssigkeiten auftreten, die weder vom Kind noch von den Eltern als auffällig empfunden werden:

- Wiederholungen von Satzteilen und ganzen Wörtern: „Ich will, ich will, ich will Saft haben.“

Typisches Alter für beginnendes Stottern mit stottertypischen Unflüssigkeiten:

- Wiederholungen von Lauten und Silben: „Die La La Lampe....“
- Verlängerungen und Blockierungen von Lauten: „Dddas k.k.kind ssschh....“

### **Hinweise an die Eltern:**

- Was das Kind sagt, wertschätzen, nicht kritisieren, wie es das sagt.
- Aussprechen lassen, nicht nachsprechen lassen
- Nicht auf die Redeunflüssigkeit aufmerksam – machen
- Nicht ermahnen: „Sprich langsam“, „Atme ruhig“
- Frühzeitig Beratungsmöglichkeiten wahrnehmen.

## Sprachanregung in der Tageseinrichtung – Situationen nutzen

Alle Situationen im Kita-Alltag sind auch immer Kommunikationssituationen und können zur Sprachanregung genutzt werden.



Zeigt ein Kind **Sprechfreude** und spricht viel, differenziert es – ganz nebenbei, aber effektiv -Wortschatz, Aussprache und Satzbau weiter aus. Wie kann Sprechfreude gefördert werden?

Durch Aktives Zuhören und Nachfragen entsteht ein kurzer Dialog, der das Kind in seinem Kommunikationsversuch bestärkt. > **Zuhören** erhöht die Sprechfreude ganz besonders!

Durch **Handlungsbegleitendes Sprechen**:

Beim An- und Ausziehen:

- Beispiel: Erz.: „Oh, du hast die Stiefel schon alleine ausgezogen“. Kind: „Jacke auch“. Erz.: „Die Jacke willst du auch ausziehen, komm, ich mache den Knopf auf“.
- Beim Spielen:
- Beispiel :Erz.: „Die Puppe ist müde. Sie möchte ins Bett. Du legst sie hin und deckst sie zu. Gute Nacht und schlaf gut.“

Durch Wiederholung und Erweiterung der kindlichen Äußerung (**Corrective Feedback**)

- Beispiel: Kind: „Nudel heiß“ Erzieherin: „ Ja, heute gibt es Nudeln mit Soße. Vorsicht, sie sind heiß.“

Durch **Sprachvorbild** sein: langsam, betont, mit vielen Wiederholungen sprechen.

**Geräuschpegel in den Räumen registrieren ggf. reduzieren!!!**

## Spezielle pädagogische Angebote - Anlässe schaffen

**Bilderbuchbetrachtung:** Ganz besonders schätzen die „Kleinen“ es, Handlungsfolgen und Situationen, die ihren Alltag widerspiegeln, zu hören. Neben vielen anderen Bildgeschichten mit Tieren und Menschen wird „Bobo Siebenschläfer“ von ihnen sehr geschätzt. Warum? Weil die Kinder Dinge und Handlungen wiedererkennen, mit denen sie jeden Tag zu tun haben. Diese werden mit nur einem Satz eindeutig und klar, und anders als „im Sprachbad“, unmissverständlich, beschrieben. Und die Kinder hören die Namen der sie interessierenden Dinge, ganz oft.

**Kinderreime, Fingerspiele, Lieder, Rituale** z.B. Begrüßung: spielerischer, experimenteller Umgang mit Sprache: Kinder nehmen Reimwörter als gleiche und fast gleiche Wörter wahr und vergleichen sie, bekommen mit, dass Wörter aus Lauten und Silben bestehen und dass es auch Nonsenswörter gibt.

Sie verbessern ihre Wahrnehmung für Wortbetonungsmuster (Sprachrhythmus) und für Lautunterschiede, „trainieren“ ihr auditives Gedächtnis. Sie nähern sich mit ihrer Aussprache - unterstützt durch die vorkommenden Kontraste (Reime) und vielen Wiederholungen – der „Zielsprache“ Schritt für Schritt an.

Spiel mit **Hand- und Fingerpuppen:** kleine Szenen des Alltags, mit Selbstgesprächen und Dialogen der Puppen, kommentiert von einem Erzähler, können vorgespielt werden: geeignet, Empfindungen auszudrücken und „Konfliktsituationen“ mit entsprechenden Lösungen vorzuspielen.

**Thematische Handlungen** mit kleinen Puppen und/oder Tieren:

In den Inhalten der szenischen Darstellungen spiegeln sich die Erfahrungen der Kinder wieder: Puppen und Spielzeuge füttern, Puppen an- und ausziehen, baden und schlafen legen und Erlebnisse wie Rutschen, Schaukeln, Zugfahren, Puppenkleider waschen, Koffer packen und verreisen, Geburtstagsfest feiern,.....

- Beispiel aus I. Weigl: „Teddy hat Geburtstag“. Der Teddy hat Geburtstag und ist fröhlich. Viele Gäste werden kommen und ihm gratulieren. Bestimmt bringen alle schöne Geschenke mit. Am meisten wünscht sich Teddy einen großen Honigtopf, denn Honig isst er am liebsten. Die Ente kommt und schenkt ihm einen bunten Blumenstrauß, der Hund einen großen Knochen, die Maus ein Stück weichen Käse, der Hase eine große Möhren und die Kuh frische Milch. Das ist schön, aber Honig hat niemand mitgebracht! Alle Tiere haben bereits am Geburtstagstisch Platz genommen, da klopft es. Sebastian ist gekommen. Er schenkt dem Teddy einen großen schönen Honigtopf. Der Teddy freut sich riesig. Alle Gäste dürfen vom leckeren Honig kosten.

Worauf kommt es an bei der Durchführung der szenischen Darstellungen?

Zitat von Irina Weigl: „Bei alledem ist es weniger wichtig, ob die Kinder dazu sprechen, ob sie selbst handeln oder ob sie einfach nur zuhören. Entscheidend ist vielmehr, dass sie die handlungsbezogene Sprache der Erzieherin wahrnehmen bzw. verarbeiten und dass sie ausreichend Gelegenheit haben, sich mit den Gegenständen zu befassen“.

## Elterninfo: Was Kinder mögen und ihre Sprachentwicklung fördert

Handlungen beobachten und selbst tun: die Eltern beschreiben parallel dazu mit einfachen Sätzen, was gemacht wird. = Handlungsbegleitendes Sprechen

- Gemeinsames Spielen und Handlungsbegleitendes Sprechen: die meisten Eltern überlassen beim Spielen ihren Kindern weitgehend die Initiative und gehen so intuitiv auf deren Interessen ein. Denn nur, was das Kind interessant findet, möchte es kennenlernen und die Namen dieser Dinge oft hören.
- Reime, Fingerspiele, Lieder
- auf Fragen antworten und Interesse zeigen, an dem, was es sagen will.
- tägliches Vorlesen ( z.B. „Bobo Siebenschläfer“)
- wenig Fernsehen, aber gute Lieder- und Geschichten - CDs

## Literaturtipps

Christine Weber (Hrsg.)/Irina Weigl: Spielen und Lernen mit 0- bis 3- Jährigen. Der entwicklungszentrierte Ansatz in der Krippe

dbb - Tagungsbericht 2003: Früh genug, zu früh, zu spät?

dbb – Informationsbroschüre: Die kindliche Entwicklung von der U3 bis zur U9

# Da kommt noch was - Bildungsbereich Religion

Maria Steinfurt

---

Begegnen, staunen, deuten, mit diesen drei Begriffen lassen sich die wesentlichen Elemente der religiösen Erziehung und Bildung der 2-Jährigen umschreiben. Für Kinder in diesem Alter besteht die Welt täglich aus einer Vielzahl von Wundern. Zu diesen Erfahrungen gehören solche, die von unserem Glauben erzählen (z.B. das Läuten der Glocken / das Kreuz an der Wand) und jene, die nicht direkt auf eine religiöse Dimension verweisen, die aber gemeinsam bestaunt und die mit Hilfe der ErzieherInnen auf Gott hin gedeutet werden können und in einer konfessionellen Einrichtung auch gedeutet werden sollten.

Die folgenden Thesen basieren auf dem Bildungskonzept Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln.

*Der Mensch ist Teil der Schöpfung, er ist gewollt vom Gott des Lebens, er ist Ebenbild Gottes, einmalig, einzigartig. Dabei ist er verwiesen auf andere Menschen.*

*„Das Staunen ist der Anfang der Weisheit, in der wir in die Begegnung mit Gott eintreten und dankbar werden.“ (Sr Ester Kaufmann)*

- Die Selbstbildungspotentiale der Kinder finden vorrangige Beachtung.

*„Die Intensität und Geschwindigkeit religiösen Lernens hängt von kulturellen, familiären, sozio-genetischen und psychologischen Faktoren ab. Letztlich, so scheint es mir aber, bestimmt das Kind selbst seinen Rhythmus, in dem es religiöse Erfahrungen aufnimmt und annimmt.“ (Margot Eder)*

- Religiöse Bildungsprozesse vollziehen sich in dem Dreiklang von Einssein (*Daseinsbejahung*), Loslösung (*Trotz*) und Selbstwerdung (*Ich = Menschwerdung*)

*„Während das emotionale Engagement unerwartet hoch ist, scheinen die kognitiven Angebotsmöglichkeiten auf den ersten Blick eher dürftig. Spiel- und Lernangebote von außen interessieren 2-Jährige meist nur kurzfristig. ....sie leben im Alter des ‚Alles-selbst-machen-Wollens‘“ (Martin Textor)*

- Religiöse Bildungsprozesse bauen auf frühkindliche vertrauensbildende Erfahrungen und Wahrnehmungen im vorsprachlichen Bereich auf. Dazu gehören z.B. Gefühle der Geborgenheit, Schutz vor Alleinsein, Sehnsucht nach einem bergenden und behütenden Gegenüber.

*Erziehungsarbeit ist Beziehungsarbeit, die erlebten emotionalen Erfahrungen mit den Bindungspersonen werden als inneres Arbeitsmodell gespeichert. Das Kind begreift das Leben ganzheitlich mit allen seinen Sinnen: Welche Umgebung findet es vor, wie ist sein Umfeld, seine Umwelt? Welche Wahrnehmungsmöglichkeiten eröffnen sich dem Kind?*

*Wie spürt das Kind, dass es geachtet und geliebt wird, wie erfährt es Verlässlichkeit und Zuwendung, Wärme und Geborgenheit? Von wem wird das Kind berührt, vom Vater, von der Mutter, von seinen Geschwistern? – Aber auch: was weckt seine Aufmerksamkeit?*

- Religiöse Bildungsprozesse bedürfen der Begleitung durch Sprache, Gott muss zur Sprache gebracht werden! Dabei leben die religiösen Bildungsprozesse von der Deutung vielfältiger Lebensbezüge auf Gott hin.

*Kinder bringen eine Grundanlage zum Staunen mit und müssen in der Fähigkeit Fragen (auch religiöse) zu stellen, gefördert und begleitet werden. Hier bieten sich im Alltag immer wieder Gelegenheiten, die genutzt werden können. Der Alltag ist der Weg zu Gott!*

- Religiöse Bildungsprozesse konkretisieren sich im Erfahren von Gemeinschaft.

*2-Jährige sind vor allem aktiv und kommunikationsfreudig, gemeinsames Spiel ist unter Zweijährigen noch recht selten; aufeinander abgestimmte Spielepisoden kommen nur vereinzelt vor und dauern wenige Minuten. In den ersten drei Lebensjahren dominieren Allein- und Parallelspiel.*

*In kleinen Einladungen erleben Kinder Festzeiten, Feiern und Gebet, die Struktur von Tag, Woche und Natur. Umgesetzt werden kann dies beispielsweise*

- im Anschauen von und im Staunen über Schöpfung, Bsp. Sonne/ Ernte;

- im Entdecken von Bildern, Gegenständen, Räumen (der umgebende Raum, Ablenkung bedenken) und in (biblischen)Geschichten, altersgemäße Bücher anbieten;
  - in der Leiblichkeit des Denkens, (motorische Entwicklung dieses Alters bedenken, Wünsche zur Bewegung sind erfüllbar), z.B. selber Sonne sein;
  - im Anerkennen der Fantasie und des eigenen Weltbildes der Kinder, die Kinder suchen weniger einen Animateur als einen Mitmacher;
  - im Gestalten von Erfahrenem.
- Religiöse Bildungsprozesse setzen bei den pädagogischen Begleitern eine Auseinandersetzung mit und ein Vorleben der eigenen Religiosität voraus und nutzen eine Haltung der Neugier, des Wissenwollens und der sorgsamsten Wahrnehmung der religiösen Verstellungen der Kinder.
- *Vom Kind her denken;*
  - *„Erwachsene Sozialpartner sind für Kleinstkinder besonders attraktiv, da sie individuell auf jedes Kind reagieren, sich auf seinen Entwicklungsstand und sein momentanes Befinden einzustellen vermögen und darüber hinaus noch zusätzliche Anregung bieten können, die weder ein Zuviel noch ein Zuwenig bedeutet.“ (Textor);*
  - *Pfarrgemeinde als Partner der Einrichtung sehen.*

Zur Konkretisierung der Thesen in den Praxisalltag folgen drei Beispiele in Anlehnung an die RPP (sehr hilfreich ist hierbei das Buch: *Welch ein Glück, mit Kindern zu leben* / s. Literaturliste). Dabei ist zu bedenken, dass die Kinder in gewachsene Strukturen hinein kommen und sicherlich von Beginn an die Chance zu vielfältigen religiösen Beobachtungen und Wahrnehmungen haben, z. B. durch die Gebetspraxis.

## Religionspädagogische „Einladungen“ an die zweijährigen Kinder

(Vielfältige Ideen dazu s. RPA „Welche ein Glück, mit Kindern zu leben“)

Bei diesen Einheiten ist es sinnvoll, auch einige ältere, erfahrene Kinder mit den jüngeren in Kleingruppen von 8-10 TN zu mischen

### 1. Einführungseinheit

- Versammlungslied singen (Rituale der Gruppe nutzen).
- Einen Korb mit farbigen (Chiffon)Tüchern zeigen, auswählen lassen, dem Kind seine Lieblingsfarbe übergeben.
- Zum Spiel anregen, experimentieren lassen, viel Bewegung zulassen.
- Nach einer Weile im Kreis ablegen, jedem Kind mit Namensnennung und Farbe des Tuches ansprechen, eine Blume auf das Tuch legen.
- Kindern kleine Körbchen zur weiteren Gestaltung übergeben.
- Gestaltete Tücher anschauen, würdigen.
- Kerze entzünden, als Zeichen für Gott deuten, rund tragen, Gott für die Kinder und die bunte Welt danken.
- Lied singen: Gott liebt die Kinder.

### 2. Sonne, liebe Sonne

- Einladenden Liedruf singen, z. B. auf die Melodie von „Wir feiern heut ein Fest“ den Ruf herein, herein/ alternativ als herbei, herbei....
- Einen Reifen zeigen, zum Spiel mit viel Bewegung einladen.
- Namen den Kinder nennen, Kinder an den Reifen holen, alle fassen an.
- In der Mitte ablegen, mit einem gelben Tuch ausfüllen.
- An die Sonne erinnern, von der Sonne singen (Sonne am Himmel).
- Evtl. Geschichte erzählen (s. Buch oben s. 140f).
- Sonnenstrahlen gestalten.
- Kerze entzünden, von Gott erzählen, der die Sonne und uns alle erschaffen hat, im Gebet danken.

### **3. Hurra, hurra, die Erntezeit ist da** (S. 37f s.o.)

- Jedes Kind erhält am Eingang ein Obstteil und soll dieses im Raum verstecken.
- Wir sammeln uns um ein grünes Tuch, Begrüßungslied singen.
- Korb mit Stofftieren aufdecken (Hamster/ Maus/ Igel), Tiere begrüßen.
- Aus einem braunen Tuch eine Höhle formen, die Höhle ist leer, die Tiere haben Hunger, jetzt ist draußen so vieles gewachsen, von der Ernte erzählen.
- Was könnte den Tieren schmecken? Bekannte Früchte benennen lassen, nacheinander auf die Suche machen und die vorher versteckten Früchte zur Höhle bringen, benennen und bestaunen.
- Kerze entzünden, Gott im Gebet und im Lied danken (Lieber Gott, wir danken dir).
- Gemeinsam die Früchte kosten (unterscheiden, was ist für Tiere, was kochen wir).

### **Literaturtipps**

#### **Autor / Autorin**

Klaus Vellguth  
 Stefanie Rausch  
 Friedrich Schweitzer  
 Ursel Scheffler/ Vera Sobat  
 RPA-Mappe 1989/3  
 RPA-Mappe 2003/ 3  
 Miriam Cordes/ Eric Szegedi  
 Alma Grüßhaber  
 Rosi Mittermeier (Hg.)  
 Ursel Scheffler/ Betina Gotzen- Beek  
 Dagmar Henze/ Reinold Meier  
 Dagmar Henze/ Reinold Meier  
 Gaetan Evrard  
 Ch. TH. Scheilke/ F. Schweitzer (Hg.)  
 Klaus Hofmeister, Lothar Bauerochse (Hg.)  
 Alma Grüßhaber  
 Renate Seelig/ Barbara Bartos- Höppner  
 Thomas Häußner/ Madeleine Adrian- Mohr  
 Johanna Ignjatovic u.a.

Margot Eder, RPA  
 Heike Herold/ Robert Jensen  
 Ute Reckzeh  
 Nick Butterworth / Mick Inkpen  
 Debbie Tarbert  
 Ursel Scheffler/ Jutta Timm

#### **Titel**

Bunt wie Gottes Regenbogen  
 Das Bibel Wimmelbuch  
 Das Recht de Kindes auf Religion  
 Der Esel Jonas erlebt die Weihnachtsgeschichte  
 Der Herbst beschenkt uns reich mit Gaben  
 Die Bibel als Buch des Lebens entdecken  
 Die Weihnachtsgeschichte  
 Feiern, freuen, fröhlich sein  
 Happy Halleluja  
 Hör zu, lieber Gott  
 Ich bin für dich da  
 Ich helfe dir  
 Jesus  
 Kinder brauchen Hoffnung  
 Kinder brauchen Religion  
 Komm in Gottes Schöpfungsgarten  
 Lauf zur Krippe, kleiner Esel  
 Mein erstes Buch vom Kirchenjahr  
 Rica erzählt:  
 Die Schöpfung/ Die Arche Noah  
 Das verlorene Schaf/ Ostern  
 Welche ein Glück, mit Kindern zu leben  
 Wer wohnt in diesem Haus?  
 Wir feiern, lieber Gott, mit dir  
 Wunderbare Welt  
 Zehn kleine Kaulquappen  
 Zum Taufen nimmt man Wasser ohne Seife

# Bewegungsbaustellen - Bildungsbereich Bewegung

Natalie Schmidt und Natalie Noack



## Was ist eine Bewegungslandschaft (BL)?

- Vorstrukturierter Raum, der vielfältige Wahrnehmungserfahrungen zulässt: verschiedene Bewegungsanlässe, Körper- und Materialerfahrungen
- Individuelle Bewegungserfahrungen können ungehindert gemacht werden
  - die BL ist ein an den Bedürfnissen der Kinder orientiertes Bewegungsangebot
  - Erfahrungsraum für vielfältige Bewegungsmöglichkeiten
  - kann zusammen mit den Kindern ständig erweitert werden
- Materialien und Bauelemente, die Bewegung herausfordern und zur Schaffung eigener Bewegungsanlässe provozieren und: Angebote, die kreative Aktivität herausfordern
- Anregende Umgebung, in der Kinder ihr Bewegungsbedürfnis ausleben können:
  - selbst Bewegungen ausprobieren und Spiele erfinden.
  - Mit unterschiedlichen Geräten werden Stationen zum Schaukeln, Schwingen, Klettern, Springen, Hüpfen, Balancieren, Krabbeln, Rutschen, Rollen usw. aufgebaut.
- Bietet vielfältige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen, die mehrere Sinne gleichzeitig ansprechen.
- In offenen Bewegungssituationen hat das Kind Gelegenheit:
  - vertraute Denk- und Handlungsmuster in vielfältigen Situationen anzuwenden
  - eigene Ideen auszuprobieren
  - selbst gestellte Probleme zu bewältigen
  - neue motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben; d.h. das eigene Bewegungsrepertoire verbessern und erweitern
  - Schulung von Koordinationsvermögen sowie die Grob- und Feinmotorik
- Durch spezielle Aufgaben oder Gerätearrangements kann auch nur ein Wahrnehmungsbereich besonders angesprochen werden
  - z.B. Gleichgewicht durch Klettern, Springen, Wippen, Wackeln, Rutschen, Balancieren, Höhe usw.
  - Entscheidend: nicht isolierte Übungen, sondern für das Kind verständliche und motivierende Handlungskontexte (z.B. statt mehrmaliges wiederholen einer bestimmten Balanceübung, verbessert das Kind seine Körperbalance [-> Sicherheit] durch das Überqueren, Hinaufklettern und Hinunterrutschen oder – balancieren einer schiefen Ebene).

- Die verschiedenen Elemente tauchen wiederholt auf:
  - variieren + steigender Schwierigkeitsgrad
  - Kombination aus Neuem und Bekanntem
- Einbezug von Alltagsmaterialien
  - sind interessant
  - fordern freies Spiel, Fantasie und Kreativität heraus
  - hoher Aufforderungscharakter: Kinder beschäftigen sich ohne besondere Anweisung mit ihnen und entdecken ihre vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten
  - sind den Kindern bekannt (Bezug zu Alltag und Familienleben) und mit ihnen kann zu Hause weitergespielt werden
  - bringen Abwechslung in die Stunde
  - helfen Fähigkeiten wie Koordination, Gewandtheit und Geschicklichkeit zu entwickeln
- Positive Eigenschaften einer Bewegungslandschaft:
  - kurze Wartezeiten (wenn überhaupt).
  - Kleine Kinder können nur kurze Wartezeiten aushalten, dennoch ist es wichtig, begrenzt diese Erfahrungen machen: (Rücksichtnahme auf andere; erleben/spüren, dass andere auch Bedürfnisse haben; sich arrangieren bzw. Lösungen finden (erst a, dann b; gemeinsam?))
  - lässt Bewegungsmöglichkeit und Lösung offen
  - keine Über- oder Unterforderung: positive Erlebnisse statt Frustration
  - hoher Aufforderungscharakter
  - Bewegungen können beliebig oft wiederholt werden und bekanntes kann ausgebaut und verfestigt werden
  - langsames Grenzaustesten, sich spüren
  - wird den unterschiedlichen Niveaus und Bedürfnissen gerecht, denn jedes Kind kann sich das herausnehmen, was es braucht
  - durch die flexible Nutzung kann der gleiche Aufbau von unterschiedlichen Altersgruppen genutzt werden  
Unterschiede: Tempo, selbst gewählter Schwierigkeitsgrad, Komplexität (mehrere Materialien / Ideen werden einbezogen), Bedürfnisse
  - Absicherung der Aufbauten:
    - lässt freies experimentieren auch im individuellen Grenzbereich zu (ausprobieren, wann falle oder kippe ich, welche Bewegungen kann ich mir zutrauen)
    - auch Fehleinschätzungen ohne ernsthafte Folgen -> Fallen lernen.

## **Möglichkeiten und Ziele durch Körper-, Material- und Sozialerfahrung (Ich-, Sach- und Sozialerfahrungen):**

- Körpererfahrungen:
 

Kinder lernen sich selbst und ihren Körper durch Erfahrungen besser kennen:

  - Gefühl für eigene Möglichkeiten und Grenzen, diese können dann Schritt für Schritt individuell erweitert werden
  - neue Bewegungsmuster ausprobieren bzw. „erfinden“
  - Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, wissen um die eigenen Grenzen
  - Aufbau von neuen Handlungs- und Bewegungsmustern, bereits vorhandene Bewegungsabläufe sichern, kombinieren, weiter ausbauen und verfestigen -> mehr Bewegungssicherheit und verbesserte Koordination
  - Ziel: den Kindern eine Vielzahl von großmotorischen Bewegungserfahrungen zu ermöglichen: wie z.B. die Kraft gezielt einsetzen, kippen, gleiten, rutschen, Gleichgewicht erproben, überwinden von Hindernissen, hindurchschlüpfen, darüber klettern, schaukeln.
  - Bewegung = Bewegungshandeln fördern
- Materiererfahrung:
  - Kinder lernen die Beschaffenheit der Materialien und Geräte kennen: über klettern, rutschen, springen, balancieren usw.
  - Materiererfahrungen, „Be-greifen“
  - physikalische Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten, mathematische Grundlagen wie Mengenbegriff und geometrische Figuren werden erlebbar und verständlich (überschaubar und nachvollziehbar). Sie können mit verschiedenen Materialien erfahren und variiert werden
  - lädt zum Erfahren mit allen (möglichst vielen) Sinnen ein und fordert zum Experimentieren und Verändern auf.
- Sozialerfahrung:
  - „das eigene Selbst“ in der Gruppe

- Umgang mit anderen
- lernen von- und miteinander
- im gemeinsamen Spiel: unzählige Möglichkeiten, soziales Handeln lernen und erproben, Toleranz und Rücksichtnahme zu üben

Besonders im gemeinsamen Spiel können die Kinder ungezwungen Lernfortschritte im kognitiven, sozialen, affektiv-emotionalen und motorischen Bereich machen:

- Im Kognitiven Bereich:
  - Sprachschatz erweitern
  - physikalische Gesetze handelnd erfahren
  - Planungsfähigkeit erwerben
- Im Sozialen Bereich:
  - Kontakt zu anderen aufnehmen
  - Rücksicht nehmen, Grenzen akzeptieren, Toleranz üben, gesellschaftliche Normen achten
  - Konfliktlöseverhalten lernen
  - Hilfsbereitschaft entwickeln
- Im affektiv-emotionalen Bereich:
  - Freude am gemeinsamen Spiel
  - mit Misserfolgen fertig werden
  - mit Erfolgen umgehen lernen
  - Selbstwertgefühl entwickeln
  - Selbstbewusstsein aufbauen
- Im motorischen Bereich:
  - Grundbewegungen anwenden
  - Bewegungserfahrungen sammeln
  - Bewegungssicherheit gewinnen
  - Koordinative Fähigkeiten einsetzen
  - Kondition
- Freies und ungefährliches experimentieren im eigenen Bewegungsrahmen: spielerischer Umgang mit den Geräten, dem eigenen Körper und mit anderen Kindern
- Bedeutung und Wichtigkeit von Bewegungserfahrungen:
  - Grundstein für höhere kognitive Funktionen (Sprache, mathematisches Verständnis für Formen und Mengen, Lesen, Schreiben usw.)
  - eine stabile und breite „Basis“ schaffen in den Bereichen Körpergefühl, Koordination, Handlungsstrategien, Lösungsmöglichkeiten, Grob- und Feinmotorik usw.
  - Wahrnehmung und Bewegung sind eine untrennbare Einheit:
  - ganzheitliche Erfahrungen + „Erfahrungen aus 1. Hand“
  - „Erfahrungen aus 2. Hand“ (verbale + visuelle Wissensvermittlung) brauchen immer unmittelbares Erleben, um mit den Informationen etwas anfangen zu können
- Die Wahrnehmungsfähigkeit wird in folgenden Bereichen erweitert und ausdifferenziert:
  - kinästhetische Wahrnehmung (das eigene Bewegungsempfinden muss einem bewusst werden; Gefühle: Spannung vs. Anspannung im Körper)
  - vestibuläre Wahrnehmung (Gleichgewicht)
  - taktile Empfindlichkeit (greifen, tasten, fühlen, unterscheiden)
  - Raum- und Körperwahrnehmung und Orientierung
  - Optische Wahrnehmung (Formen, Farben usw.)
  - Grobmotorik: Gleichgewicht, Körperkoordination, Bewegungsplanung
  - Feinmotorik: Handgeschicklichkeit, gezielte Fingerfertigkeit, Feinabstimmung des ganzen Körpers und der einzelnen Gliedmaßen durch den Umgang mit unterschiedlichen Materialien: Schulung von Ausdauer, Konzentration und bei der Sache sein
- Die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben fördert das Selbstbewusstsein:
  - Kinder erfahren, dass sie die Kontrolle über die Handlungssituationen haben und können nun die Schwierigkeit selbst erhöhen



- Im Vordergrund steht die freie Aufgabenbewältigung, nicht die perfekte Bewegungsausführung!
- Erfolgserlebnisse tragen dazu bei, dass Kinder
  - sich mit mehr Freude und häufiger bewegen -> folglich mehr Bewegungssicherheit entwickeln und
  - dadurch mehr Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein aufbauen können
- Jedes Kind hat seinen eigenen Rhythmus/Tempo in dem es sich Dinge aneignet bzw. individuelle Bedürfnisse, d.h. dafür Raum und Zeit geben!
  - zum Ausprobieren
  - sich mit den Dingen handelnd auseinander zusetzen
  - sich selbst als Ursache von Wirkung zu erfahren
  - Zusammenhänge verstehen und sich selbst anzueignen (aktives Tun, statt passives Konsumieren)
  -
- Möglichkeit bieten:
  - ausdauernd zu beobachten
  - sich in Ruhe heranzutasten
  - zu erkunden und auszuprobieren
  - gelungene Experimente zu wiederholen, aber Versuche auch wieder abbrechen.
  -
- Nicht bestimmte Fertigkeiten oder Kunststücke werden gezielt gelernt und geübt, sondern die Kinder können frei und nach ihren Bedürfnissen die Sachen nutzen bzw. mit ihnen umgehen

## Didaktische Handlungsprinzipien

- Strukturierung des Raumes
  - Nicht zu viel verschiedenes, es muss für die Kinder überschaubar bleiben
  - Materialien sollten in ausreichender Zahl vorhanden sein
  - klare Trennung zwischen Bereichen zum Toben und ruhigere Beschäftigung, Ausruhen bzw. evtl. Rückzug
  - Wiederholungen im Aufbau: Bekanntes gibt Sicherheit!
- Zeit lassen
  - damit sich eigene Spielideen und Ideen zur Veränderung des Aufbaus
  - entwickeln können
  - und Raum, neu erworbene Fähigkeiten immer wieder ausprobieren zu können: „erfinden“ neuer Bewegungsmöglichkeiten
  - Wiederholungen und bewusst geplante Variationen sind erste Zielgerichtete Handlungen
- Selbsttätigkeit:
  - durch selbsttätigen Umgang mit Materialien und Geräten erlangen Kinder Wissen über Eigenschaften und Funktionen (physikalische Gesetzmäßigkeiten), lernen aber auch Gefahrenmomente zu erkennen und Bewegungssicherheit zu erleben
  - Kinder entwickeln eigene Strategien zur Aufgaben- und Anforderungsbewältigung (Handlungsplanung und Ausführung)
- Selbstbestimmung / Entscheidungsmöglichkeit:
  - die Kinder wählen unter den Angeboten selbst aus
  - keine festen Vorgaben über die Art der Benutzung durch den Erzieher
  - Kinder können auf ihre Weise damit umgehen:
  - eigene Ideen, Interessen, Neigungen, Bedürfnisse, Schwierigkeitsgrad, Tempo, Verweildauer und Spielpartner selbst bestimmen!
  - Aussteigen aus dem Spielgeschehen ist ohne Diskriminierung möglich!
  - neue Situationen können selbst erkundet werden
  - Kinder suchen sich ihre eigenen Grenzen
- Freiwilligkeit  
Kinder bewegen sich nach ihren eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen (Raum für Fantasie und Kreativität)
- Zwanglosigkeit
  - kein Zwang!!! Ziel: sich ungezwungen fühlen und geben können
  - jedes Kind kann sich so seine eigene Herausforderungen stellen
  - keine Einschränkung durch Vorgaben

- Niemand muss etwas machen, sondern darf alles ausprobieren; es gibt kein „falsch“!
- Kinder dürfen Fehler machen und Irrwege gehen
- Atmosphäre, die möglichst frei von Reglementierung, Erfolgszwang und Konkurrenzkampf bleibt
- Bewegung soll Spaß machen! Freude am eigenen Tun, positive Erfahrungen (statt Verunsicherung) fördert Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Sicherheit
- Offenheit
  - Flexibles Konzept: Angebot muss auf die Kinder abgestimmt sein (auf ihre Bedürfnisse, Interessen und eigenen Ideen)
- Aufforderungscharakter
  - durch die Gestaltung der gesamten Erlebnissituation (Geräteaufbau; Spiellandschaft, Kleingeräte, Materialien)
  - aktivierende Impulse durch die Pädagogin: Mimik, Gestik, Stimme: Neugier anregen, Spontaneität fördern
- Wahlmöglichkeit
  - zwischen Alternativen wählen, aber auch abwählen zu können (schließt auch die Möglichkeit ein, sich nicht nur für, sondern auch gegen ein Angebot zu entscheiden; gemeinsam mit anderen tätig zu sein, sich selbst zu beschäftigen, zuzuschauen oder auch „nichts“ zu tun.
- Aufgaben und Verhalten des Pädagogen / eigene Rolle
  - Einschätzen der kindlichen Möglichkeiten; Aufmerksames beobachten und wenn notwendig: sichern.
  - Kinder vom bloßen Mitmachen und Mitspielen zur selbst bestimmten Teilnahme zu führen.
  - differenziertes Vorgehen (weil niemals alle Kinder auf der gleichen Entwicklungsstufe stehen)
  - angenehme Gruppenatmosphäre schaffen
  - Anregungen geben, zum Selbermachen und Mitentscheiden ermutigen, unterstützen, Vertrauen und Sicherheit geben, Gelegenheiten zum Selbstverantworten arrangieren
  - Ideen und Anregungen der Kinder aufgreifen und wenn möglich mit den Kindern zusammen umsetzen
  - nicht zu komplexe Bewegungsaufgaben stellen (mehrere Sachen gleichzeitig)
  - schwierig für Kinder unter 3 Jahre: Musik-Stop-Spiele
  - Kindern nicht zu früh alles abnehmen (Lösungswege vorgeben, Hindernisse aus dem Weg räumen usw.)
  - Blick auf die Stärken, statt nur auf die Defizite!

## Literaturtipps

Balster, Klaus: Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen Teil 1. Duisburg 2003. 6. Aufl.; Hrsg: Sportjugend im LandesSportBund Nordrhein – Westfalen e.V.

Balster, Klaus: Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen Teil 2. Praktische Hilfen für den Umgang mit Bewegungsmängeln und Verhaltensauffälligkeiten. Duisburg 2003. 3. Aufl.

von der Beek, Angelika: BILDUNGSRÄUME für Kinder von Null bis Drei. Verlag das Netz 2006.

Herm, Sabine: Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten. Neuwied, Kriftel und Berlin 2001. 11. erw. Aufl.

Kazemi-Weisari, Erika: Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt. Seelze-Velber 2004.

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim 2005.

Stein, Gisela: Kinder und Eltern turnen. Aachen 2003.

Stein, Gisela: Kleinkinder Turnen ganz groß. Aachen 1994.

Winkler, Gabriele u.a.: Gelebte Psychomotorik im Kindergarten. Schorndorf 1997.

Zimmer, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg im Breisgau 1996.

Zimmer, Renate und Cicurs, Hans: Psychomotorik. Schorndorf 1993.

Zimmer, Renate: Sport und Spiel im Kindergarten. Aachen 1992.