

Konzeption

des



Gemeindekindergartens Berge

Vorwort des Trägers

Kindergärten haben in Deutschland eine lange Tradition. Wie wichtig sie sind, ist durch die jüngsten bildungspolitischen Diskussionen sehr deutlich geworden.

Für die praktische Alltagsarbeit im Kindergarten ist es wichtig, sich gründliche Gedanken über den Kindergartenalltag, die Erziehungsziele und die Methoden des Kindergartens zu machen. Die vorliegende Konzeption bietet den Eltern und allen Interessierten die Möglichkeit, sich ein umfassendes Bild darüber zu machen.

Für Ihr Kind beginnt ein Lebensabschnitt mit vielen neuen Anforderungen in einer Umgebung, die sehr verschieden von dem ihm vertrauten Zuhause ist. Wir heißen Sie und ihr Kind in unserer Kindertageseinrichtung herzlich willkommen. Unser Ziel ist es, Ihnen eine Hilfe zur Erziehung und Bildung ihres Kindes anzubieten. Der umfassende gesellschaftliche Wandel, der sich u.a. auch in einer Ausdifferenzierung der Familienentwürfe zeigt, macht einen weiteren bedarfsgerechten Ausbau der Kinderbetreuung notwendig. Eltern brauchen ein modernes Betreuungsangebot, bei dem Qualität in Bildung und Erziehung im Mittelpunkt steht. Sie brauchen Lösungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Kinder müssen frühzeitig für ihren weiteren Lebensweg kompetent gemacht werden und auf eine sich rasch wandelnde, von kultureller Vielfalt geprägte und auf Wissen basierende Lebenswelt vorbereitet werden.

Die Kindergartenzeit ist ein äußerst wichtiger Abschnitt für die Förderung der Kinder und schafft die Grundlage zu einem positiven Lebensweg. Sie können sicher sein, dass ihr Kind im Kindergarten bestmöglich gefördert und betreut wird.

Ihr



Heinrich Holtkötter
Bürgermeister

Konzeption

Der Gemeindekindergarten in Berge wurde am 01.02.1972 erstmals geöffnet. Der Träger ist die Gemeinde Anröchte.

Der Kindergarten Berge ist der Kleinste der Gemeindekindergärten. Er liegt im Ortszentrum von Berge in der Nähe der Kirche und des Schützenhauses.

Die Kinder, die den Kindergarten besuchen kommen im Regelfall aus Berge aber auch aus Anröchte und Mellrich. Sie leben alle in einer dörflichen Umgebung, die vielfältige Möglichkeiten für soziale und lebensnahe Erfahrung bietet.

Adresse des Kindergartens und des Trägers

Gemeindekindergarten Berge

Buschweg 3

59609 Anröchte-Berge

Tel.: 02947/3226

Träger des Kindergartens:

Gemeinde Anröchte

Hauptstraße 72 – 74

59609 Anröchte

Tel.: 02947/888-0

Der Kindergarten in Berge besteht aus folgenden Räumlichkeiten:

- Gruppenraum mit 2. Ebene
- kleinen Ausweichraum
- Flur
- Waschraum mit Kindertoiletten und Wickelplatz
- Büro
- Abstellraum

Außerdem besitzt der Kindergarten ein großes Außengelände mit verschiedenen Spielgeräten.

Die Kindergruppe besteht aus 20 Kindern zwischen zwei und sechs Jahren. Diese werden von zwei Erzieherinnen betreut.

Eine Reinigungskraft steht dem Kindergarten für die tägliche Reinigung zur Verfügung.

Der Kindergarten in Berge ist täglich von

7.00 Uhr bis 14.30 Uhr durchgehend

geöffnet. Die Kinder erhalten die Möglichkeit einer warmen Mahlzeit.

Ziele der pädagogischen Arbeit

Im Mittelpunkt unserer pädagogischen Arbeit steht immer das Kind mit seinen Bedürfnissen in seiner Lebens- und Erfahrungswelt.

Bei der täglichen Arbeit und Planung ergeben sich im Laufe des Jahres viele Höhepunkte, die besonders gestaltet und gefeiert werden z.B. Karneval, Ostern, St. Martin, Nikolaus und Weihnachten.

Auch die vier Jahreszeiten geben viele Anregungen für Beschäftigungen und zur individuellen Gestaltung, denn alle Kinder sollen sich im Kindergarten wohlfühlen und Vertrauen erlangen.

Wir möchten, dass die Kinder möglichst selbständig werden, ihnen Freiraum geben, damit sie eigenständig Ideen verwirklichen können.

Das Sozialverhalten unserer Kinder soll gestärkt werden, indem ihnen gezeigt wird, wie man tolerant und fair miteinander umgeht. Regeln sollen eingehalten werden, damit ein soziales und friedvolles Miteinander möglich ist.

Die Entwicklung der Sprache soll gefördert werden indem wir gemeinsam spielen, singen, Rollenspiele fördern und viele Gespräche führen. Seit September 2002 bieten wir außerdem für unsere Schulkinder ein Programm zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwäche an. (Bisc) und (HLL) Es wird von den Erzieherinnen unseres Kindergartens durchgeführt.

Ein wichtiger Bestandteil der Kindergartenarbeit ist die Förderung der Motorik des Kindes. Die Feinmotorik wird beim Malen, Schneiden, Puzzeln, Bauen, Stifthaltung und Aktivitäten, wo Feinarbeit gefordert wird, erlernt. Die Großmotorik wird dann beim Sport, Klettern, Springen, Toben sowie Fahrzeug fahren gefordert.

Ein besonderes Anliegen für uns ist die Wertschätzung. Das Achten von Menschen, Umwelt, Material und Ethik sind von großer Bedeutung. Kinder lernen dieses im täglichen Umgang miteinander, sowie durch die Vorbildfunktionen der Erwachsenen.

Persönlichkeitsentwicklung

In unserem Kindergarten wird die Persönlichkeit der Kinder ganzzeitig gefördert, deshalb werden die 4 Persönlichkeitsbereiche angesprochen.

Sozialer Bereich: Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Kooperation, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kooperationsfähigkeit, den anderen annehmen so wie er ist.

Kognitiver Bereich: erkennen, vergleichen, ordnen, entscheiden, Sachverhalte verstehen, urteilen.

Sensomotorischer Bereich: laufen, klettern, springen, greifen, fühlen, tasten. bauen, kneten.

Emotionaler Bereich: Freude, Glück, Trauer, Wut, Angst, Zufriedenheit, Geborgenheit, Wohlbefinden, Ärger.

Diese vier Bereiche sind alle gleich wichtig für die Entwicklung der Kinder.

Tagesablauf:

Ein Tagesablauf in unserem Kindergarten sieht beispielsweise so aus:

Am Morgen ab 7.30 Uhr können die Kinder in den Kindergarten kommen. Die Kinder haben jetzt vielfältige Möglichkeiten z.B. Bauecke, Spielteppich, Puzzleecke, Puppenecke, Malbereich – kleiner Ausweichraum zum Spielen und Gestalten. Dieses nennt man dann „Freies Spiel“. Während dieser Zeit gibt es für alle Kinder auch die Möglichkeit zum „Frühstück“. Die Kinder bringen ein Frühstück von zu Hause mit.

In der Zeit von 9.45 Uhr bis 10.45 Uhr beginnt neben dem freien Spiel eine gezielte Aktivität.

Zum Abschluss des Kindergartenmorgens treffen sich alle Kinder im Abschlusskreis – bevor wir entweder nach draußen zum Spielen gehen oder den Heimweg antreten.

Elternarbeit im Kindergarten

- Gespräche bei der Aufnahme in den Kindergarten.
- Gespräche zwischen Tür und Angel
- Bastelnachmittage mit Eltern
- Feste und Feiern mit Eltern
- Zusammenarbeit mit dem Elternrat und dem Rat der Tageseinrichtung
- Spielnachmittag mit Eltern
- Elternsprechtage 2 x pro Jahr

Teamarbeit

Teamgespräche unter Kolleginnen finden täglich in der Kindergartenarbeit statt.

Gemeinsames Planen und übereinstimmendes Handeln ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Arbeit im Kindergarten.

Für uns bedeutet das:

- Erfahrungsaustausch
- gemeinsames Planen
- Arbeiten aufteilen
- Anregungen geben
- aneinander ergänzen und unterstützen
- eigene Wünsche und Bedürfnisse aussprechen
- Zusammenhalt untereinander

BISC und HLL **Bielefelder Screening und Hören, Lauschen, Lernen**

Seit November 2002, immer Mitte November beginnend, führen wir mit allen Schulkindern Aufgaben zur Sprach-, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisentwicklung durch, um herauszufinden, welche Kinder besondere Unterstützung in diesen Bereichen benötigen.

Aufgrund von aktuellen wissenschaftlichen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass Kinder, die nicht mit einem angemessenen Sprachentwicklungsstand eingeschult werden, sehr wahrscheinlich Probleme beim Lesen- und Schreibenlernen begegnen werden, die sich auf die gesamte Entwicklung der Kinder negativ auswirken können.

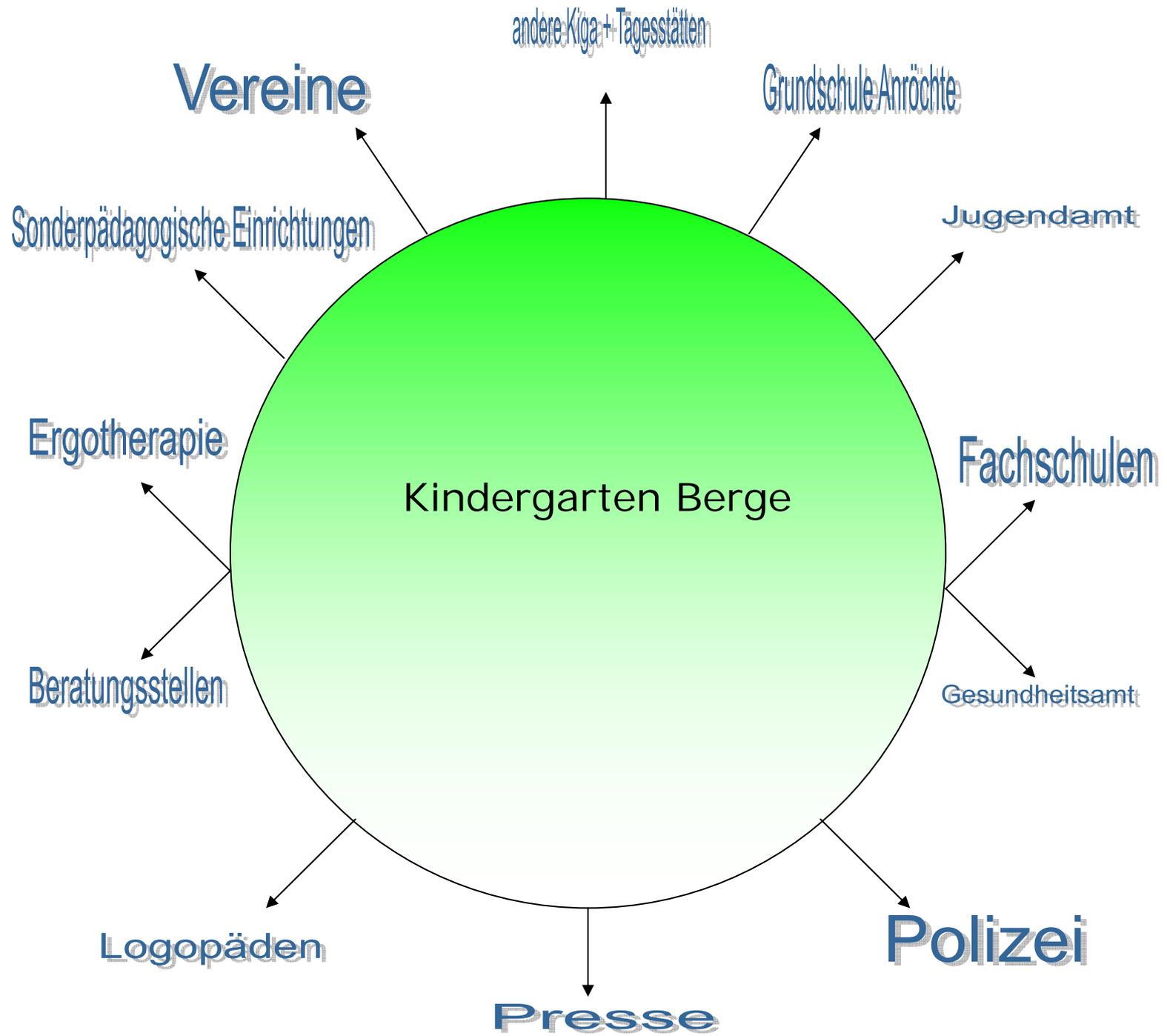
Das BISC ist ein erprobtes Verfahren zur Früherkennung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Die Kinder sprechen Phantasiewörter nach, hören Wörter, die sich reimen, vergleichen Wortbilder miteinander und trennen Wörter in Silben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in einen Bewertungsbogen eingetragen, in den die Eltern jederzeit Einsicht haben.

Nur mit den Kindern, die eine entsprechende Förderung benötigen, werden jedes Jahr ab Mitte Januar täglich für 10- 15 Minuten Spiele zur Förderung der Sprachentwicklung durchgeführt. Die Eltern, deren Kinder am Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ teilnehmen, werden von uns benachrichtigt. Die Förderung findet zusätzlich zu den für alle Vorschulkindern laufenden Vorbereitungen in dem Jahr in unserem Kindergarten statt. Nach Ablauf dieses Förderprogramms wird noch einmal das BISC eingesetzt, um festzustellen, in wie weit diesen Kindern geholfen werden konnte.

Wir hoffen, dass Sie damit einverstanden sind, dass ihr Kind am BISC teilnehmen darf. Falls dies nicht der Fall ist, bitten wir um Rückmeldung. Wenn Sie noch Fragen haben, melden Sie sich bitte im Kindergarten. Dort können Sie dann auch das Arbeitsmaterial einsehen. Für Ihre Unterstützung möchten wir uns herzlich bedanken.

Gruß
Das Kindergartenteam

Zusammenarbeit mit anderen Institutionen



Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

Die Gemeinde Anröchte als Träger

Der Träger entscheidet über die Aufnahme eines Kindes und teilt uns die Entscheidung mit.

Die finanziellen Mittel für Inventar, Spielmaterialien, Fortbildungen und Reinigungsmittel werden vom Träger festgelegt und können von der Kindertageseinrichtung eigenständig verwendet werden.

Auch die Öffnungszeiten und die personelle Besetzung der Kindertageseinrichtung obliegt dem Träger. Er informiert das Personal über Gesetzesänderungen und Fortbildungen. Zweimal im Jahr treffen sich der Träger, das Personal und die Elternvertreter zu einer Kindergartenratssitzung, in der verschiedene Themen die Kindertageseinrichtung betreffend, besprochen werden.

Andere Kindergärten der Gemeinde Anröchte

Einmal im Monat findet für alle Erzieherinnen der Gemeinde ein Arbeitskreis statt, zu denen wir Referenten einladen oder andere Institutionen besuchen. Wir nehmen gemeinsam an Fortbildungen teil und tauschen Erfahrungen, Literatur und Personal aus (im Krankheitsfall).

Durch vorherige Absprache der Urlaubszeiten in den Sommerferien ist gewährleistet, das immer eine Kindertageseinrichtung geöffnet ist.

Fachschulen

Mit den Fachschulen sprechen wir vor und während der Ausbildung von Erzieherinnen die Ausbildungsinhalte ab. Wir betreuen gemeinsam die Praktikanten und die Kindertageseinrichtung übernimmt die praktische Anleitung.

Beratungsstelle

Die Beratungsstelle bietet Fortbildungen für Eltern und Erzieher (z. B. Thema : Wahrnehmung) an. Sie hat die Aufgabe Eltern bei der Feststellung und Bearbeitung von Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsstörungen ihrer Kinder zu helfen; in Fragen der Partnerschaft und Beziehungskrisen zu beraten.

Darüber hinaus können wir Erzieherinnen in Fragen unserer Erziehungsarbeit mit den Kindern einen Gesprächspartner mit psychologisch/sozialpädagogischer Ausbildung finden.

Beratungsstelle LP Tel. 02941/5038 oder 5039

Beratungsstelle Warstein Tel. 02902/2077 oder 2078

Schulpsychologische Beratungsstelle Tel. 02941/5150

Pädagogische Sondereinrichtungen

Dazu gehören heilpädagogische Einrichtungen wie z. B. Tandem in Bad Waldliesborn, die Lindenschule (Sprachheilschule) in Bad Westernkotten, die Förderschulen Don Bosco und Pestalozzi.

Jugendamt

Das Jugendamt hat ein Mitbestimmungsrecht bei der Festsetzung der Öffnungszeiten. Der Träger ist in vielen Bereichen dem Jugendamt unterstellt. Das Jugendamt ist ein Ansprechpartner, um in Einzelfällen die Förderung und Unterstützung der Kinder in der Familie zu gewährleisten.

Ansprechpartner für unsere Einrichtung ist der Allg. Soziale Dienst, Fachbereich 4 des Kreises Soest.

Grundschule

Die Lehrer der Grundschule Mellrich und die Erzieherinnen treffen sich einmal im Jahr, um über verschiedene Themen zu sprechen, Literatur auszutauschen und um Termine festzulegen. Die Schuleingangsuntersuchung und ein Infoabend für die Eltern werden gemeinsam von den Lehrern der Grundschule Mellrich und Anröchte und den Erzieherinnen durchgeführt.

Weiter nehmen die Kinder an einer Unterrichtsstunde teil und lernen die Schule mit ihren Räumlichkeiten kennen. Ein Lehrer besucht an einem Vormittag die Kinder im Kindergarten.

Polizei

Die Polizei bietet für die Eltern Informationsabende an, um das Verhalten der Kinder mit dem Fahrrad im Straßenverkehr zu erläutern. Alle 3 Jahre besucht die Puppenbühne der Polizei den Kindergarten, um den Kindern die richtige Überquerung der Straße zu zeigen.

Jedes Jahr führt ein Polizist aus Anröchte praktische Übungen zum Thema „Wie überquere ich richtig die Straße“, mit den Schulkindern durch.

Gesundheitsamt

Frau Vollmer, vom Gesundheitsamt spricht mit den Kindern über zahnfreundliche Nahrungsmittel und zeigt ihnen den richtigen Umgang mit der Zahnbürste.

Auch für Maßnahmen im Kindergarten, bedingt durch eine schwere ansteckende Krankheit, ist das Gesundheitsamt zuständig.

Aufsichtspflicht in Tageseinrichtungen für Kinder

1. Inhalt der Aufsichtspflicht in Tageseinrichtungen

Die Aufsichtspflicht über die in der Einrichtung befindlichen Kinder wird durch den Betreuungsvertrag von den Eltern auf die Gemeinde übertragen. Die Gemeinde hat zur Erfüllung ihrer Verpflichtungen gutes und geschultes Fachpersonal für die Arbeit auszuwählen. Das in der Einrichtung beschäftigte Fachpersonal übt die konkrete Aufsicht in der täglichen Arbeit aus.

Im Rahmen der Hauptaufgabe einer Kindertageseinrichtung – Erziehung von Kindern- ist die Aufsichtsausübung darauf ausgerichtet, dass

- Kinder, Beschäftigte und Dritte nicht gefährdet werden
- die Kinder keinen Schaden erleiden
- anderen Kindern, Beschäftigte und Dritte keinen Schaden zugefügt wird.

2. Beginn und Ende der Aufsichtspflicht

Die Aufsichtspflicht der Einrichtung beginnt mit dem Betreten des Kindergartengeländes. Die Eltern oder eine autorisierte, geeignete Person müssen das Kind dem zuständigen Fachpersonal übergeben. Die Aufsichtspflicht der Einrichtung endet, wenn das Kind an seine Eltern oder an eine von den Eltern autorisierte, geeignete Abholperson übergeben wurde. Die Abholperson ist im Einvernehmen mit der Gruppenleiterin rechtzeitig zu benennen. **Das Abholen ist dem Fachpersonal kurz anzuzeigen.**

Abweichungen von dieser Regelung können sich aufgrund der Örtlichkeiten ergeben. Stets ist ein persönlicher Kontakt zur Übergabe der Aufsicht zwischen Abholer und dem Fachpersonal erforderlich.

Die Kinder dürfen nur dann alleine nach Hause gehen, wenn es mit den Eltern vereinbart wurde und dies nach dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes vereinbar ist. Zur Absicherung werden entsprechende Vereinbarungen stets schriftlich getroffen. Ergeben sich auf Grund offensichtlicher Besonderheiten, die das Kind auf dem Heimweg in eine hilflose Gefahr bringen könnten, darf das Kind trotz entgegenstehender Erklärung der Eltern nicht allein nach Hause geschickt werden.

3. Umfang der Aufsichtsführung

Art und Umfang der Aufsichtspflicht richten sich nach den Erziehungsaufgaben. Es kommt auf die Umstände des Einzelfalles an. Häufig gilt es, einen Ausgleich zu finden zwischen der Aufsichtspflicht und der Erziehung der Kinder zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung.

Je nach Situation gibt es verschiedene Formen der Aufsichtsführung. Die sozialpädagogische Fachkraft muss also nur dasjenige Mittel ergreifen, das vor dem Hintergrund der beschriebenen Kriterien von seiner Einflusstärke her der jeweiligen Situation entspricht. Sie kann wählen zwischen

3.1 Informieren, Belehren, Ermahnen

Die Erzieherin muss die Kinder über mögliche Gefahren und deren Verhinderung klar und verständlich informieren, zum richtigen Umgang mit gefährlichen Objekten anleiten und Verhaltensweisen lehren, mit denen risikoreiche Situationen (z.B. im Straßenverkehr) gemeistert werden können. Sie muss sich vergewissern, ob sie verstanden wurde. Wichtig ist auch das eigene Vorbild.

3.2 **Geh- und Verbote**

Ein exakt umgeschriebenes Verhalten wird verlangt, bzw. untersagt. Dies ist z.B. notwendig, wenn Kinder Belehrungen und Warnungen nicht beachtet haben, wenn sie zu wenig Einsicht zeigen, wenn sie bestimmte Verhaltensweisen noch nicht beherrschen oder wenn der Schadenseintritt sehr wahrscheinlich ist. Verbote werden eher selten aufgestellt, da sie die Entwicklung von Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein erschweren.

3.3. **Überwachen, Kontrollieren**

Auch Kleinkinder müssen nicht auf Schritt und Tritt beobachtet werden; dies ist weder der Erzieherin zu zumuten noch pädagogisch zulässig. Die Fachkraft muss sich also nicht ständig im Raum bzw. in der Nähe der Kinder aufhalten oder fortwährend in Blickkontakt bleiben. Zumeist reicht ein relativ häufiges, **stichprobenartiges Kontrollieren**. Entsprechend der bereits genannten Kriterien sind aber intensivere Überwachung und Kontrolle von (einzelnen) Kindern notwendig, wenn diese sich z.B. an frühere Belehrungen und Verbote nicht gehalten haben, mit gefährlichen Objekten spielen oder sich in einer risikoreichen Situation (Klettern, Straßenverkehr usw.) befinden.

3.4 **Eingreifen**

Ist ein Kind oder eine dritte Person gefährdet bzw. ist ein Sachschaden zu erwarten, dann muss die Erzieherin verbal oder auch unter körperlichen Einsatz eingreifen und die Gefahrenquelle entfernen (z.B. durch Wegnehmen, Verschließen, Abbrechen des Spiels, Trennen sich prügelnder Kinder).

Auf diesen Beiden Seiten haben wir die wesentlichen Aspekte der „Aufsichtspflicht“ verdeutlicht, um den Eltern und anderen Erziehungsberechtigten Informationen darüber zu geben, wie die Aufsichtspflicht im Alltag der Einrichtung umgesetzt wird. Bei der Ausübung der Aufsichtspflicht berücksichtigen wir ebenso die Persönlichkeit des Kindes, das Gruppenverhalten des Kindes, die Gefährlichkeit der Beschäftigung, die örtlichen Verhältnisse sowie die Gruppengröße.

Bei Ausflügen, Wanderungen und anderen externen Unternehmungen werden wir auf Elternhilfe angewiesen sein. Mithelfende Eltern werden in gewissenhafter Art und Weise auf ihre Aufgaben vorbereitet.

Gesetzliche Vorgaben zur Aufsichtspflicht: §§ 823, 832, 1631 Abs. 1, BGB, §§ 1 Abs. 1 , § 9 Nr. 2 SGB VIII

BITTE LESEN SIE SICH DIESES MERKBLATT SORGFÄLTIG DURCH

Belehrung für Eltern und sonstige Sorgeberechtigte gem. § 34 Abs. 5 S. 2 Infektionsschutzgesetz (IfSG)

Wenn Ihr Kind eine **ansteckende Erkrankung** hat und dann die Schule oder andere Gemeinschaftseinrichtungen (GE) besucht, in die es jetzt aufgenommen werden soll, kann es andere Kinder, Lehrer, Erzieher oder Betreuer anstecken. Außerdem sind gerade Säuglinge und Kinder während einer Infektionskrankheit abwehrgeschwächt und können sich dort noch Folgeerkrankungen (mit Komplikationen) zuziehen.

Um dies zu verhindern, möchten wir Sie mit diesem **Merkblatt** über Ihre **Pflichten, Verhaltensweisen und das übliche Vorgehen** unterrichten, wie sie das Infektionsschutzgesetz vorsieht. In diesem Zusammenhang sollten Sie wissen, dass Infektionskrankheiten in der Regel nichts mit mangelnder Sauberkeit und Unvorsichtigkeit zu tun haben. Deshalb bitten wir Sie stets um **Offenheit und vertrauensvolle Zusammenarbeit**.

Das Gesetz bestimmt, dass Ihr Kind **nicht in die Schule oder andere GE** gehen darf, wenn

1. es an einer **schweren** Infektion erkrankt ist, die durch **geringe Erregermengen** verursacht wird. Dies sind nach der Vorschrift: Diphtherie, Cholera, Typhus, Tuberkulose und Durchfall durch EHEC-Bakterien. Alle diese Krankheiten kommen bei uns in der Regel nur als Einzelfälle vor (außerdem nennt das Gesetz noch virusbedingte hämorrhagische Fieber, Pest und Kinderlähmung. Es ist aber höchst unwahrscheinlich, dass diese Krankheitserreger in Deutschland übertragen werden);
2. eine **Infektionskrankheit vorliegt, die in Einzelfällen schwer und kompliziert** verlaufen kann, dies sind Keuchhusten, Masern, Mumps, Scharlach, Windpocken, Hirnhautentzündung durch Hib-Bakterien, Meningokokken-Infektionen, Krätze, ansteckende Borkenflechte, Hepatitis A und bakterielle Ruhr;
3. ein **Kopflausbefall** vorliegt und die Behandlung noch nicht abgeschlossen ist;
4. es vor Vollendung des 6. Lebensjahres an einer infektiösen Gastroenteritis erkrankt ist oder ein entsprechender Verdacht besteht.

Die **Übertragungswege** der aufgezählten Erkrankungen sind unterschiedlich. Viele Durchfälle und Hepatitis A sind sogenannte **Schmierinfektionen**. Die Übertragung erfolgt durch mangelnde Händehygiene sowie durch verunreinigte Lebensmittel, nur selten durch Gegenstände (Handtücher, Möbel, Spielsachen). **Tröpfchen- oder „fliegende“ Infektionen** sind z.B. Masern, Mumps, Windpocken und Keuchhusten. Durch **Haar-, Haut- und Schleimhautkontakte** werden Krätze, Läuse und ansteckende Borkenflechte übertragen. Dies erklärt, dass in Gemeinschaftseinrichtungen (GE) besonders günstige Bedingungen für eine Übertragung der genannten Krankheiten bestehen. Wir bitten Sie also, bei ernsthaften

Erkrankungen Ihres Kindes immer den **Rat Ihres Haus- oder Kinderarztes** in Anspruch zu nehmen (z.B. bei hohem Fieber, auffallender Müdigkeit, wiederholtem Erbrechen, Durchfällen länger als einen Tag und anderen besorgniserregenden Symptomen).

Er wird Ihnen- bei entsprechendem Krankheitsverdacht oder wenn die Diagnose gestellt werden konnte- darüber Auskunft geben, ob Ihr Kind eine Erkrankung hat , die einen Besuch der GE nach dem Infektionsschutzgesetz verbietet.

Muss ein Kind zu Hause bleiben oder sogar im Krankenhaus behandelt werden, **benachrichtigen Sie uns bitte unverzüglich** und teilen Sie uns auch die Diagnose mit, damit wir zusammen mit dem **Gesundheitsamt** alle notwendigen Maßnahmen ergreifen können, um eine Weiterverbreitung der Infektionskrankheit vorzubeugen.

Viele Infektionskrankheiten haben gemeinsam, dass eine Ansteckung schon erfolgt, bevor typische Krankheitssymptome auftreten. Dies bedeutet, dass Ihr Kind bereits Spielkameraden, Mitschüler oder Personal angesteckt haben kann, wenn es mit den ersten Krankheitszeichen zu Hause bleiben muss. In einem solchen Fall müssen wir die Eltern der übrigen Kinder **anonym** über das Vorliegen einer ansteckenden Krankheit **informieren**.

Manchmal nehmen Kinder oder Erwachsene nur Erreger auf, ohne zu erkranken. Auch werden in einigen Fällen Erreger nach durchgemachter Erkrankung noch längere Zeit mit dem Stuhlgang ausgeschieden oder in Tröpfchen beim Husten und durch die Ausatemluft übertragen. Dadurch besteht die Gefahr, dass sie Spielkameraden, Mitschüler oder das Personal anstecken. Im Infektionsschutzgesetz ist deshalb vorgesehen, dass die **Ausscheider** von Cholera,-Diphtherie-, EHEC-, Typhus-, Paratyphus- und Shigellenruhr- Bakterien nur mit **Genehmigung und nach Belehrung des Gesundheitsamts wieder in eine GE gehen dürfen**.

Auch wenn **bei Ihnen zu Hause** jemand an einer **schweren oder hochansteckenden Infektionskrankheit** leidet, können weitere Mitglieder des Haushaltes diese Krankheitserreger schon aufgenommen haben und das ausscheiden, ohne selbst erkrankt zu sein. Auch in diesem Fall muss Ihr Kind zu Hause bleiben.

Wann ein Besuchsverbot der Schule oder einer anderen GE für Ausscheider oder ein möglicherweise infiziertes aber nicht erkranktes Kind besteht, kann Ihnen Ihr behandelnder Arzt oder Ihr Gesundheitsamt mitteilen. Auch in diesen beiden genannten Fällen **müssen Sie uns benachrichtigen**.

Gegen Diphtherie, Masern, Mumps, (Röteln), Kinderlähmung, Typhus und Hepatitis A stehen Schutzimpfungen zur Verfügung. Liegt dadurch ein Schutz vor, kann das Gesundheitsamt in Einzelfällen das Besuchsverbot sofort aufheben. Bitte bedenken Sie, dass ein optimaler Impfschutz jedem Einzelnen sowie der Allgemeinheit dient.

Sollten Sie noch Fragen haben, wenden Sie sich bitte an Ihren Haus- oder Kinderarzt oder an Ihr Gesundheitsamt. Auch wir helfen Ihnen gerne weiter.

Anmeldeverfahren und Aufnahme in den Kindergarten

Das neue Kinderbildungsgesetz ist seit dem 1. August 2008 in Kraft und regelt für die Kindergarteneinrichtungen die Betreuung von Kindern in neuen Gruppenformen.

In Gruppentyp 1

- werden 20 Kinder von 2 bis 6 Jahren betreut.
- davon müssen mindestens 4 und höchstens 6 Kinder zwei Jahre alt sein. Diese Plätze für Zweijährige werden durch Kinder belegt, die ab dem 1.11. oder später geboren sind.

In Gruppentyp 2

- werden 10 Kinder unter 3 Jahren betreut.
- unter Einjährige sollen nicht mehr in Kindertageseinrichtungen, sondern in Kindertagespflege betreut werden.

In Gruppentyp 3

- werden 25 Kinder von 3 bis 6 Jahren betreut.
- werden die Kinder im Gruppentyp 3 ganztags (45 Stunden) betreut, umfasst die Gruppe 20 Plätze.

Es muss berücksichtigt werden, dass vorrangig die 3-6 Jährigen Kinder mit einem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz zu versorgen sind.

In welchen Betreuungszeiten diese Gruppentypen durch die Eltern nachgefragt werden, hängt wesentlich von Ihrer Entscheidung ab. Ob diese gewünschten Buchungszeiten tatsächlich durch die Kindergarteneinrichtung angeboten werden können, ist auch von der Anzahl der jeweiligen Nachfragen abhängig.

Neben der Ganztagsbetreuung ist eine 35-Stundenbetreuung auf einem Kindergartenplatz derzeit der Regelfall. Selbst wenn Ihr Kind überwiegend an Vormittagen die Einrichtungen besucht, werden zumindest gelegentlich Nachmittagsangebote genutzt und insbesondere auch damit vielfältige und abwechslungsreiche Betreuungsangebote wahrgenommen.

Wichtig für Sie ist, dass Angebote im 25-Stundenmodell auf die Vormittage begrenzt sind und nur in einer zeitlichen Betreuung von mindestens 35 Wochenstunden auch weiterhin

Nachmittagsangebote der Einrichtung genutzt werden können. Umgekehrt besteht bei einer Buchung von 35 Stunden wie bisher die Möglichkeit, Ihr Kind auch nur gelegentlich an Nachmittagen in die Kindertageseinrichtung zu bringen.

Weiterhin ist für Ihre Entscheidung von Bedeutung, dass Betreuungszeiten grundsätzlich für ein ganzes Kindergartenjahr gewählt werden müssen. Grund dafür ist, dass Stunden für das Kindergartenpersonal aufgrund der Anmeldungen festgelegt und finanziert werden und spätere Buchungsänderungen in einem gewissen Rahmen durch die Betriebskosten nicht mehr finanziert werden. Daher steht für eine spätere Ausweitung von Betreuungszeiten oder auch für spätere Anmeldungen in Kindertageseinrichtungen möglicherweise kein Kindergartenpersonal zur Verfügung.

Anmeldeformulare sind im Kindergarten oder bei der Gemeindeverwaltung erhältlich. Diese können ausgefüllt auch wieder dort abgegeben werden.

Die Aufnahmen erfolgen grundsätzlich zum 1. August eines Jahres.

Die Anmeldefrist ist bis zum 31. Januar des gleichen Jahres.

Zur ersten Kontaktaufnahme ist es sinnvoll, sich ein Anmeldeformular im Kindergarten zu holen. Bei der Gelegenheit haben die Eltern die Möglichkeit, sich einen ersten Eindruck von der Einrichtung zu machen, und evtl. ein Informationsgespräch mit einer Erzieherin zu führen.

Nach Erhalt der Aufnahmebestätigung durch die Gemeindeverwaltung, bekommen Eltern und Kind eine Einladung zu einem „Kennenlernnachmittag „ vom Kindergarten.

An diesem Nachmittag lernen die Kinder ihren Gruppenraum und die Erzieherin kennen. Auch können erste Kontakte zu anderen neuen Kindern geknüpft werden.

An einem Elternabend, zu dem alle neuen Eltern eingeladen sind, werden alle wichtigen Informationen bekanntgegeben und die Arbeit des Kindergartens und das gesamte Personal vorgestellt. Es gibt auch eine Informationsbroschüre, in der alles noch einmal nachgelesen werden kann.

Eine weitere Möglichkeit unsere Einrichtung kennenzulernen, bieten wir ihnen jeden 1. Mittwoch im Monat an. In Begleitung eines Erwachsenen können dann die Kinder von 14.00 Uhr bis 16.00 Uhr in unserer Einrichtung spielen. Es ist eine gute Gelegenheit für die Kinder, sich an die neue Umgebung zu gewöhnen. Die Eingewöhnungsphase ab dem Aufnahmedatum ist für die Kinder dann wesentlich einfacher.

Betreuung von Kindern unter 3 Jahren

Um den Anforderungen der Entwicklung des Kindes in diesem Alter gerecht zu werden, sind an unsere Arbeit als Erzieherin besondere Anforderungen gestellt. Wir arbeiten eng mit den Eltern zusammen. Die gute Vorbereitung und die Durchführung der Eingewöhnungszeit ist Voraussetzung dafür, dass das Kind den Übergang von der Familie in unsere Kindertageseinrichtung ohne größere Probleme bewältigt.

Als Orientierung für die Eingewöhnungsphase sollen Eltern:

- ⇒ mindestens eine Woche für Elementarkinder
- ⇒ mindestens zwei Wochen für Kinder unter drei Jahren

als gemeinsame Zeit mit ihrem Kind in der Kindertageseinrichtung fest einplanen. Während der ganzen Eingewöhnungsphase müssen sie kurzfristig für uns erreichbar sein. Erst, wenn das Kind eine Beziehung zu einer Erzieherin aufgebaut hat, sich in Abwesenheit der Eltern von der neuen Bezugsperson trösten lässt, Kontakte z.B. beim Spielen zulässt, und während der gesamten Betreuungszeit in der Einrichtung bleibt, ist die Eingewöhnungsphase abgeschlossen.

Bei der Neuaufnahme achten wir darauf, dass immer nur zwei Kinder an einem Tag aufgenommen werden, damit jedes einzelne Kind die notwendige Aufmerksamkeit erhalten kann.

Von der Geburt an macht sich das Kind ein Bild von sich und anderen Menschen in seiner Umgebung, es erlebt und erkundet seine Welt. Dabei sind die frühkindlichen Bildungsprozesse an das unmittelbare Erleben des Kindes gebunden. Das Kind setzt sich mit den Möglichkeiten, die ihm geboten werden auseinander, nimmt mit allen Sinnen wahr – es konstruiert seine Welt.

Es ist für das Kind von entscheidender Bedeutung, wie seine Neugierde und sein Erkundungsdrang unterstützt werden.

Je jünger die Kinder sind, desto individueller erfolgt die Begleitung ihrer Bildungsbemühungen. Es ist notwendig, dass sie Erwachsene haben, die ihnen eine sichere Bildung bieten, die sich bemühen, die oft eigenwilligen Ausdrucksweisen der Kinder zu verstehen, die sie bei der Entwicklung ihres Selbstbildes stärken und herausfordern.

Besonders in den ersten Lebensjahren erschließen sich die Kinder ihre Sicht von der Welt über Bewegung – sie denken, indem sie handeln. Sie lernen „unbewusst“ an den Aufgaben, die sie bewältigen.

Deshalb sind die Angebote, Materialien und Gestaltung unserer Räume darauf ausgerichtet, den Kindern viel Raum und Anregung zur Wahrnehmung zu bieten.

Unser Tagesablauf ist so gestaltet, dass er dem Entwicklungsstand und den Besonderheiten der einzelnen Kinder entspricht. Er berücksichtigt den Rhythmus der einzelnen Kinder und ermöglicht ihnen einen angenehmen Wechsel von Anspannung und Erholung.

Um den Bedürfnissen dieser Altersstufe gerecht zu werden, ist

- ⇒ die Anzahl der Fachkraftstunden erhöht worden
- ⇒ die Gruppenstärke in dieser Gruppe von 25 auf 20 herabgesetzt worden
- ⇒ ein Waschraum mit einem Wickelplatz eingerichtet worden.

Die Erziehrinnen erweitern ihr Wissen durch Fort- und Weiterbildungen und durch einen regelmäßigen fachlichen Austausch.

Mit den Eltern entwickelt sich eine langjährige Erziehungspartnerschaft, die durch die Kontinuität in der Betreuung, Transparenz und wechselseitige Information gekennzeichnet ist.

Sprachförderung

Sprachentwicklung und Sprachförderung spielen in unserer Tageseinrichtung eine zentrale Rolle.

Die sprachliche Entwicklung eines Kindes beginnt mit der Geburt. Das Kind nimmt die Sprache seiner Umgebung mit ihren spezifischen Lauten, Klängen und Sprechmelodien wahr.

Es erlebt den Zusammenhang von Sprache und Handlungen und erfährt mit Sprache, Mimik und Gestik eine Wirkung zu erzielen.

Grundlage für den Erwerb der Sprache ist die bewusste sprachfreudige Gestaltung des Alltags. Sprache wird nicht gelehrt, Kinder lernen Sprache stets durch Sprechen, immer eingebettet in soziale Situationen.

In unserer Kindertageseinrichtung ist deshalb das gute sprachliche Vorbild der Erzieherinnen, das Interesse der Erwachsenen an dem, was das Kind mitteilen will und eine Kommunikation, die das Kind immer wieder in Dialoge einbezieht, Voraussetzung für die Sprachentwicklung aller Kinder.

Alle Kinder werden in unserer Einrichtung im Alltag und in verschiedenen Bereichen sprachlich begleitet. Es gibt vielfältiges Material, Räume, Aktivitäten und Projekte die ihre Sprache anregen, z. B.

- Musische und rhythmische Erfahrungen, Finger-, Sing und Bewegungsspiele, Reime und Lieder
- Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Motorikangebote in Innen- und Außenbereichen
- Tisch und Kreisspiele (um u.a. Farben, Formen, Zahlen etc. zu lernen)
- Aktive Umwelterfahrungen (Waldwochen, Spaziergänge, u.s.w.)
- Erzählen und Vorlesen von Geschichten, Bilderbüchern
- Rollenspiele, Theaterspiele, um Erlebtes selber darzustellen und zu verarbeiten
- Wortschatzerweiterung, z.B. bei Projekten (Waldtiermuseum, Kunstaussstellung, physikalische Versuche u.s.w.)
- Gesprächsmöglichkeiten zum eigenen Formulieren und Artikulieren z.B. Stuhlkreis
- Rituale und Wiederholungen in vielen Bereichen, um die Sprache zu festigen

In Nordrhein-Westfalen werden alle Kinder, zwei Jahre vor ihrer Einschulung, daraufhin untersucht, ob ihre Sprachentwicklung altersgemäß ist und ob sie die deutsche Sprache hinreichend beherrschen. Die Teilnahme an dieser in §36 Abs. 2 Schulgesetz verankerten Sprach-

standsfeststellung ist verpflichtend. Ziel ist, alle Kinder, die bei ihrer Sprachentwicklung eine zusätzliche pädagogische Unterstützung benötigen, früher und gezielt zu fördern, um ihre Möglichkeiten für ein erfolgreiches schulisches Lernen zu verbessern.

Die Sprachstandsfeststellung verläuft in zwei Stufen.

Wird in der 1. Stufe festgestellt, dass Ihr Kind die deutsche Sprache hinreichend beherrscht bzw. dass die Sprachentwicklung Ihres Kindes in der deutschen Sprache altersgemäß ist, ist das Verfahren beendet und kein zweiter Test notwendig.

Die Teilnahme an der 2. Stufe des Verfahrens ist erforderlich, wenn über die Sprachentwicklung nach dem Testergebnis Unsicherheit besteht. Sollte Ihr Kind bereits im Rahmen der 1. Stufe die Notwendigkeit einer zusätzlichen Sprachförderung festgestellt worden sein, können Sie es trotzdem zur Teilnahme an der 2. Stufe anmelden, wenn Sie Zweifel an diesem Ergebnis haben und einen vertiefenden Einzeltest wünschen.

Weitere Informationen zur Sprachstandsfeststellung finden Sie auf der Homepage des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (www.Schulministerium.nrw.de).

Sie können sich auch an unsere Kindertageseinrichtung oder Grundschule Mellrich wenden.

Sprachförderungskonzept

Sprache ist die wesentliche Grundlage für soziale Interaktionen und für die individuelle Gestaltung unserer Umwelt. Eine gute Sprachkompetenz ist der Schlüssel für erfolgreiches Lernen.

Grundvoraussetzung für eine gesunde Sprachentwicklung ist die emotionale und physiologische Gesundheit eines jeden Kindes. Seine ganze Wahrnehmung muss gut ausgebildet sein, um all die Dinge aus seiner Umwelt zu "begreifen" und in Sprache umzusetzen.

Folgende Wahrnehmungsfähigkeiten sind für die Sprachentwicklung und Sprachförderung wichtig:

Die auditive Wahrnehmung

Die visuelle Wahrnehmung

Die taktile Wahrnehmung

Die vestibuläre Wahrnehmung

Die olfaktorische Wahrnehmung

Die gustatorische Wahrnehmung

Außerdem braucht ein Kind eine gut ausgebildete Grob- und Feinmotorik. Um eine gute Wahrnehmungsfähigkeit zu gewährleisten, ist eine ganzheitliche Förderung im Kindergarten notwendig. Deshalb darf Sprachförderung nicht isoliert stattfinden, sondern muss sich wie ein roter Faden durch den gesamten Tagesablauf ziehen.

Die Förderung in unserer Einrichtung gliedert sich in drei Bereiche:

1. Das Lernen in natürlichen Situationen des Kindergartenalltags, z. B.:

Begrüßungsrituale, das Freispiel, gemeinsames Frühstück, gemeinsames Singen, Gespräche und Auseinandersetzungen mit anderen Kindern und Erziehern, häufiges Vorlesen, tägliche Bewegungsangebote, Erlernen von Liedern und Fingerspielen, Vorleserunden, Mal- und Bastelangebote, Natur -und Sachbegegnungen.

2. Das Erlernen von Sprache durch Erwachsene.

In diesem Fall kommt speziell der Erzieherin eine wichtige Rolle zu. Sie sollte Sprachvorbild sein. Folgende Verhaltensweisen sind deshalb für uns besonders wichtig:

- aufmerksames Zuhören
- deutliche Aussprache
- der Sprache eines jeden Kindes Raum und Zeit geben.
- eigenes Handeln sprachlich begleiten
- Sprechanlässe schaffen (sich an Interessen und Bedürfnissen von Kindern orientieren)
- Kinder nicht auf Sprachfehler aufmerksam machen, sondern deren Äußerungen in sprachlich richtiger Form wiederholen.
- Verwendung von vollständigen und grammatikalisch richtigen Sätzen.
- Fragestellungen so wählen, dass Kinder nicht nur mit ja oder nein antworten müssen.
- ständiges Reflektieren der eigenen Sprache.

3. Die gezielte Sprachförderung der Kinder in pädagogischen Angeboten

Einige Beispiele:

- Bilderbuchbetrachtungen
- Märchenerzählungen mit anschließendem Rollenspiel
- Übungen mit den Mundmotorikkarten
- Atem- und Pustespiele
- Sprechzeichen
- Erlernen von Reimen und Gedichten
- Erstellen eigener Bilderbücher
- Übungen aus der Kinesiologie (Förderung der Konzentration, Überschreiten der Körpermitte)
- Fantasiereisen und Entspannungsübungen

Weitere Fördermaßnahmen, die bei uns stattfinden, sind:

- Zusätzliche Vorleserunden von Müttern, die sich bereit erklären, den Kindern Geschichten und Bücher noch näher zu bringen.
- Regelmäßige Besuche in der Bücherei.
- Einmal im Jahr Besuch einer Kleinkunstabühne.
- Testverfahren: Bielefelder Screening (Methode zum frühzeitigen Erkennen einer Leseschreibschwäche).
- Förderprogramm: Hören, lauschen, lernen (Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache).
- Ganzheitliche Sprachförderung der Delphin4 Kinder durch eine Sprachpädagogin.
- Kindergarten plus (Ein Programm zur Förderung der sozialen Kompetenz).
- Deutschkurse für Eltern mit ihren Kindern.
- Sprachförderkurse für Kinder mit Migrationshintergrund in Zusammenarbeit mit der Grundschule.
-

Ein zusätzlicher wichtiger Aspekt für eine gute Sprachentwicklung ist die enge Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus. Es findet ein ständiger Austausch statt. Einfache Tipps zu Sprachförderung werden gegeben. (Spielvorschläge, Weitergabe von Liedern, Versen und Geschichten).

Es stehen Informationsbroschüren über die Sprachentwicklung von Kindern zur Verfügung. (auch in russisch und türkisch)

Bei gravierenden Sprachauffälligkeiten stehen Ärzte- und Logopädenlisten zu Verfügung. Ein Austausch zwischen Eltern, Erziehern, Logopäden u. Ärzten findet bei Bedarf statt.

Quellenverzeichnis:

Sprachförderung von Anfang an. Sozialpädagogisches Institut NRW.

" Das bin ich". Ganzheitliche Sprachförderung im Kindergarten. Stiftung Lesen, Finken Verlag.

Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen

Für uns Erzieherinnen bedeutet Weiterbildung nicht nur der Besuch von Fortbildungen, sondern auch die Aneignung von Wissen durch Fachliteratur und Fachzeitschriften.

Jeden 1. Dienstag im Monat findet ein Arbeitskreis mit allen Erzieherinnen der Gemeindekindergärten statt. Die Treffen dienen der Weiterbildung und des Austauschs untereinander.

1 x jährlich Ganztagsfortbildung für alle Erzieherinnen der Gemeindekindergärten Anröchte

Zusätzlich kann jede Erzieherin externe Fortbildungen besuchen z.B. Jugendamt, Studieninstitut Soest, Landschaftsverband.

Der 1-Hilfekurs ist eine Pflichtweiterbildung für jede Erzieherin und wird alle zwei Jahre wiederholt.

Fortbildung über Fachschulen (Marienschule Lippstadt, Boerdeschule Soest.)

Gemeinsame Fortbildung Kindergarten-Grundschule

SGB VIII § 8a Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

(1) Werden dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt, so hat es das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte abzuschätzen. Dabei sind die Personensorgeberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche einzubeziehen, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird. Hält das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Gewährung von Hilfen für geeignet und notwendig, so hat es diese den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten anzubieten.

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

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

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

LEITFADEN

für die Aufnahme
von Kindern
unter drei Jahren
in Tageseinrichtungen
für Kinder

Eine
Arbeitshilfe
für

- Jugendämter
- Träger
- Einrichtungen
- Fachberatung

Herausgeber: Landschaftsverband Rheinland
Amt für Kinder und Familien
Landesjugendamt, Dezernat 4

Redaktion: Ute Jansen
Barbara Kohls
Amt für Kinder und Familien

Satz und Gestaltung: Hausdruckerei
Landschaftsverband Rheinland Köln

Druck: Druckerei Limbach, Köln

Köln, September 2006
www.lvr.de

Pfad: Jugend/Organisation/Landesjugendamt/Amt für Kinder und Familien/
Suchkarte für Ansprechpartner

Seite

5	Vorwort
6	Einleitung
10	1. Rahmenbedingungen, die erfüllt sein müssen, um Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder sicher zu stellen
11	2. Das Bild vom Kind
12	3. Die Erzieherin als Entwicklungsbegleiterin
14	4. Altersmischung als Chance
17	5. Pädagogische Konzeption
17	5.1 Grundlagen für die Aufnahme eines Kindes
17	5.2 Eingewöhnung
20	5.3 Der pädagogische Alltag
21	5.3.1 Beobachtung und Dokumentation als Grundlage pädagogischen Handelns
21	5.3.2 Räume, Materialien, Außengelände
25	5.3.3 Tagesstruktur
25	5.3.4 Spiel, Auseinandersetzung und Gemeinsamkeit als Themen der Kleinkinder
28	5.3.5 Kinderwelt – Bewegungswelt
29	5.3.6 Sprachentwicklung
31	5.3.7 Erlebnis Essen und Genießen
33	5.3.8 Schlafen, Ruhen und Träumen
34	5.3.9 Die Bedeutung der Pflege
35	6. Erziehungspartnerschaft mit Eltern
36	7. Quellenverzeichnis
37	8. Literaturhinweise

Seite

- 39** 9. Anhang
- 39** 9.1 Beobachtung in den ersten drei Lebensjahren
Kuno Beller / Simone Beller
- 45** 9.2 Im Kommen: Der Kindergarten für 2- bis 6-Jährige
Hurra oder Herrje?
Joachim Bense / Gabriele Haug-Schnabel
- 48** 9.3 Ein Haus für Kinder
Tagesbetreuung für Kinder im Alter
von vier Monaten bis 14 Jahren
- 51** 9.4 Bildung – Erziehung – Betreuung
für Kinder unter drei Jahren
Sonja Damen / Katrin Betz

Leitfaden für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder

Der wichtigste Rohstoff der Deutschen – in einem Land ohne weltwirtschaftlich nennbare Bodenschätze – sind die Kinder! Die Geburtenzahlen in unserem Land sind jedoch insgesamt rückläufig.

Wie also junge Familien ermuntern, sich für Kinder zu entscheiden, wenn Familie und Beruf – und damit Sicherung des Lebensstandards jetzt und später – miteinander zu vereinbaren sind?

Mit dem Ausbau guter und qualitativ hoher Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote für Kinder, die jünger als drei Jahre sind, wird bildungspolitisch – aber auch wirtschaftlich – eine neue Zeit eingeleitet.

Neues will aber gut überlegt und – besonders wenn es um so junge Kinder geht – auch richtig angepackt werden. Die Fehler, die wir heute machen, müssen wir morgen vielleicht teuer bezahlen.

Daher müssen wir sicherstellen, in der Förderung von sehr jungen Mädchen und Jungen von Anfang an

- in einer kindgerechten Umgebung
- mit zugewandten und fachlich ausgebildeten Menschen
- und einer förderlichen Gruppenstruktur

gute Bedingungen für das Aufwachsen dieser Kinder zu schaffen.

Ein schönes Gefühl ist es wenn Eltern, die ihre sehr jungen Kinder in eine institutionelle Betreuung geben, sich sicher sind, dass es den Kindern dort gut geht!



Michael Mertens

„Ein guter Tag für die Kommunen und für die Familien in unserem Land: Der Bundesrat hat den Weg frei gemacht für eine moderne Kinder- und Jugendhilfe und für die dringend notwendige Entlastung der Kommunen. Das zusätzliche Geld können die Kommunen gut für den Ausbau der Kinderbetreuung gebrauchen.“ So begrüßt Renate Schmidt, Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, in der Pressemitteilung vom 08.07.2005 die Zustimmung der Länderkammer zu dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK).

Das KICK ist am 1.10.2005 in Kraft getreten und reformiert das SGB VIII nach in Kraft treten des Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) in einem zweiten Schritt.

Am Anfang stand die Koalitionsvereinbarung vom 16.10.2002. Hier wurde festgehalten: „Deutschland – insbesondere Westdeutschland – hat bei der Kinderbetreuung einen großen Nachholbedarf, den wir zügig decken wollen. Das Ziel unserer Familienpolitik ist es, die Wahlmöglichkeit für Eltern zwischen Familie und Beruf und die materielle Sicherheit für Familien zu verbessern.“

Mit dem TAG sollte die bereits bestehende Verpflichtung zum Betreuungsausbau für Kinder unter drei Jahren konkretisiert und der Auftrag an die Jugendhilfe vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der praktischen Umsetzung zielgenauer gefasst werden.

Im Mittelpunkt des TAG steht der bedarfsgerechte und qualitätsorientierte Ausbau der Kinderbetreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren. Zur Zeit besteht in Westdeutschland hierfür lediglich eine Versorgung für 2,7 % dieser Kinder, während in Ostdeutschland 38 % der Kinder ein Angebot wahrnehmen können.

Auch die neue Bundesregierung bestätigt mit dem Koalitionsvertrag vom 11.11.2005 den gesetzlich verankerten Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren als eine unabweisbare gesellschaftspolitische Aufgabe. Sollte 2008 absehbar sein, dass das geforderte Angebot von mehr als 10% der Kommunen bis zum 1.10.2010 nicht gewährleistet wird, soll der Rechtsanspruch auf alle Kinder ab dem 2. Lebensjahr ausgeweitet werden.

Das bedeutet für NRW, dass bis 2010 geschätzte 70.000 Plätze in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege geschaffen werden müssen. Der notwendige Ausbau wird durch die demographische Entwicklung begünstigt.

In den kommenden Jahren werden weniger Plätze für Kinder im Kindergartenalter benötigt. Die Zahl der Kinder von drei Jahren bis zum Beginn der Schulpflicht wird bis 2010 in NRW um ca. 80.000 sinken. Diese frei werdenden Ressourcen können für einen qualifizierten Ausbau des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebotes für Kinder unter drei Jahren genutzt werden.

In der Koalitionsvereinbarung der Landesregierung vom 16.06.2005 heißt es: „ Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor allem für Frauen zu erleichtern, werden wir die Förder- und Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen verbessern und die Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiter entwickeln ... Durch den demographischen Wandel frei werdende Kapazitäten und Mittel im bisherigen Betreuungssystem wollen wir zum Aufbau unseres Modells nutzen.“ Damit stellte die Landesregierung die Weichen für die Weiterentwicklung von Bildung, Erziehung und Betreuung unter qualitativen Gesichtspunkten.

Angebote der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder und Jugendliche erhalten eine immer größere Bedeutung. Die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit wird als wesentlicher Teil sozialstaatlicher Verantwortung verstanden. Familien werden im Interesse ihrer generativen Kompetenzen gestärkt. Eltern sind dabei „Experten für ihr Kind“, die seine Bedürfnisse und Interessen, seine Stärken und Schwächen am besten kennen.

Der 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend von April 2005 hebt hervor, dass Eltern der öffentlichen Unterstützung bedürfen, um ihren Kindern gute und gesunde Bedingungen des Aufwachsens bieten zu können. Mehr vernetzte Angebote für Kinder und Eltern aus einer Hand werden als wichtig erachtet.

Bildung ist Voraussetzung für eine zukunftsorientierte, soziale und ökonomisch erfolgreiche Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft. Die wesentlichen Grundlagen für Bildung und die Fähigkeit für komplexes Lernen werden schon im frühkindlichen Alter gelegt.

Tageseinrichtungen für Kinder im Elementarbereich des Bildungswesens legen mit ihrem Bildungs- Erziehungs-, und Betreuungsauftrag das Fundament für den weiteren Bildungsweg von Kindern. Der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit liegt in der grundlegenden Förderung kindlicher Kompetenzen im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung. Bei frühkindlichen Bildungsprozessen ist vor allem die Förderung sozialer und lernmethodischer Kompetenzen wichtig.

Gelingende Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder setzt gute Rahmenbedingungen voraus; so muss die Gruppengröße den individuellen Bedürfnissen der Kinder entsprechen und die Entwicklungsbegleitung durch sozialpädagogische Fachkräfte sichergestellt werden.

Bildung hat hohen Einfluss auf

- die Verwirklichung des Rechts junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit
- die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Partizipation als Grundlage für das Fortbestehen von Demokratie, Kultur, gesellschaftlicher Solidarität und Toleranz als zentrale Werte und Regeln unserer Gesellschaft
- die Bedingung zur Sicherung von Chancengleichheit für junge Menschen, die in benachteiligten Situationen aufwachsen



Ein Kind ist aus hundert gemacht
Ein Kind hat
hundert Sprachen
hundert Hände
hundert Gedanken
hundert Weisen zu denken
zu spielen und zu sprechen.
Immer hundert Weisen
zuzuhören
zu staunen und zu lieben
hundert Weisen zu singen und zu verstehen
hundert Welten
zu entdecken
hundert Welten zu erfinden
hundert Welten
zu träumen.
Ein Kind hat hundert Sprachen
doch es werden ihm neunundneunzig geraubt.
Die Schule und die Umwelt
trennen ihm den Kopf vom Körper.
Sie bringen ihm bei
ohne Hände zu denken
ohne Kopf zu handeln
ohne Vergnügen zu verstehen
ohne Sprechen zuzuhören
nur Ostern und Weihnachten
zu lieben und zu staunen.
Sie sagen ihm, dass die Welt
bereits entdeckt ist
und von hundert Sprachen rauben sie
dem Kind neunundneunzig.
Sie sagen ihm,
dass das Spielen und die Arbeit
die Wirklichkeit und die Phantasie
die Wissenschaft und die Vorstellungskraft
der Himmel und die Erde
die Vernunft und der Traum
Dinge sind, die nicht zusammengehören.
Sie sagen also,
dass es die hundert Sprachen nicht gibt.
Das Kind sagt: „Aber es gibt sie doch.“

Loris Malaguzzi, Reggio Emilia 1985

1. Rahmenbedingungen

für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen

1 Quellenverzeichnis Nr. 9

Die Entscheidung des Trägers zur Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder ist für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in hohem Maße von Bedeutung und muss von allen mit getragen werden. Es bedarf besonderer Anstrengungen und Strategien um die Integration der jungen Kinder und den dafür notwendigen Professionalisierungsprozess des Teams zu sichern. Ein bei Erziehern/innen womöglich bestehender Zwiespalt bezüglich der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren kann sich auf die pädagogische Arbeit, so wie auf das Wohlbefinden und Sich-Angenommen-Fühlen von Kindern und Eltern auswirken.

„Fachwissenschaftliche Kenntnisse zum Beispiel über motorische, sozial-emotionale, kognitive und sprachliche Wahrnehmungs- und Sinnesentwicklung werden dafür ebenso gebraucht wie pädagogische Konzepte zum Beispiel zur Eingewöhnung, zum Freispiel, zur sprachlichen Begleitung. Außerdem müssen Kompetenzen für die Beratung von Eltern und für die Entwicklung einer Erzie-

hungspartnerschaft zur Verfügung stehen. ...“¹

Zur Entwicklung der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte ist Voraussetzung, dass

- alle Mitarbeiterinnen der Einrichtung vor der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren an Fortbildungen und Arbeitskreisen teilnehmen,
- weiterhin gezielt Fortbildungen zur Entwicklung und Vertiefung von spezifischen Kompetenzen wahrgenommen und die Konsequenzen für die Arbeit in der Einrichtung im Team erarbeitet und umgesetzt werden,
- regelmäßige Besprechungen im Gesamtteam und von Erzieherinnen der jeweils kooperierenden Gruppen strukturell abgesichert werden,
- regelmäßig Beobachtungen dokumentiert, ausgewertet und im Team reflektiert werden,
- ein regelmäßiger Austausch über die Entwicklung der einzelnen Kinder mit den Eltern gewährleistet wird,
- die Auswertung und Weiterentwicklung des gewählten Konzeptes sichergestellt werden.

2. Das Bild vom Kind

Unser „Bild vom Kind“, das heißt, was wir denken, wie Kinder sind und was sie für ihre Entwicklung brauchen, beeinflusst wesentlich unser pädagogisches Denken und Handeln. Die aktuelle Säuglingsforschung geht von einem „kompetenten Säugling“ aus, der bereits mit

Auch Maria Montessori betonte, dass nicht wir Erwachsenen das Kind formen. Es selbst leistet gewaltige Entwicklungsarbeit. Entwicklung entsteht durch Neugier, Lernfreude, Selbstorganisation und Selbstgestaltung spontaner Tätigkeit.



allen Kompetenzen ausgestattet ist, die er für seine Weiterentwicklung braucht und die er von Geburt an aktiv nutzt. Auch wird er bereits mit der Fähigkeit zur Interpretation von menschlichen Handlungen geboren.

Wir Erwachsenen können die Bedingungen, die Kinder für ihre Entwicklung brauchen gestalten, die Entwicklung selbst ist jedoch weder plan- noch machbar. Somit ist das Bild vom Kind als „Akteur seiner Entwicklung“ noch weitaus differenzierter zu betrachten, als dies bereits durch Jean Piaget geschah.

Das Bild vom Kind

Das Kind als Akteur seiner Entwicklung

- Kinder sorgen von Anfang an für sich als aktiv handelnde Individuen
- Kinder leisten ihre Entwicklungsarbeit selber und wollen groß werden
- Kinder haben Lust auf Welt
- Bewegung/Tätigkeit ist der Motor ihrer Entwicklung
- Kinder können Verantwortung für ihre Zufriedenheit, ihr Lernen ... wahrnehmen
- Kinder brauchen das Wohlwollen, Halt und Bindung von Erwachsenen und ihre Einfühlung

In: Kindergarten heute spot,
So geht's mit Krippenkindern, 2004

3. Die Erzieherin als einfühlsame Entwicklungsbegleiterin



In den frühen Phasen ihrer Entwicklung brauchen Kinder einfühlsame Erwachsene, die sie schützend begleiten und anleiten und ihnen sichere Räume und Ruhezeiten bieten. Die Aufgabe der Erzieherin ist es, das Erwachen der kindlichen Persönlichkeit in all ihren Facetten zu begleiten, für einen geschützten Rahmen zu sorgen und mit einer geeigneten Gestaltung der Lebensbedingungen und pädagogischen Angebote als „Weckhilfe“ für schlummernde Fähigkeiten zu wirken.²

Eine Voraussetzung, um dieser Anforderung gerecht zu werden ist es, dass die Erzieherin sich selbst auch als lernende Person versteht. „Sie braucht Neugier, Motivation, Risikofreude, die Lust, sich Unbekanntem und Neuem zu öffnen

Rolle der Erzieherin

Entwicklungsbegleiterin

Bezugsperson

- Beziehungsarbeit leisten, vertrauensvolle Basis schaffen
- präsent sein/„antwortende Erwachsene“ sein
- zuhören, Interesse zeigen, Kontakt aufnehmen, einfühlen, begleiten

und gemeinsam mit anderen Ideen zu entwickeln. Wenn die Erzieherin sich wohl fühlt, kann eine Atmosphäre entstehen, in der sich auch die Kinder wohl fühlen.“³

2 Quellenverzeichnis Nr. 1 und Nr. 9

3 Quellenverzeichnis Nr. 1

Grundhaltungen und Verhaltensweisen

- Achtung und Respekt vor der Würde des Kindes
- Wertschätzung
- Offenheit und Mitgefühl
- partnerschaftlicher Umgang
- Interessen und Bedürfnisse des Kindes erkennen und beantworten
- Hilfestellung bei Kontaktaufnahme und Konfliktbewältigung geben
- Trost bei Niederlagen oder Ungerechtigkeit spenden

In: kindergarten heute spot,
So geht's mit Krippenkindern, 2004



Erzieherin als Vorbild

- Sie ist zuverlässig
- Sie ist berechenbar, durchschaubar, ehrlich
- Sie ist authentisch, d.h. ein Mensch mit Gefühlen und Stimmungen
- Sie ist Sprachvorbild
- Sie ist Beziehungsvorbild

In: kindergarten heute spot,
So geht's mit Krippenkindern, 2004

4. Altersmischung als Chance

In unserer Gesellschaft wurde lange Zeit die Vorrangigkeit der Mutter-Kindbeziehung und der Erziehung in der Familie bis zum 3. Lebensjahr betont. Inzwischen sieht man jedoch sowohl die begrenzten Möglichkeiten der Kleinfamiliensituation als auch die positiven Erfahrungen in Eltern-Kind-Gruppen, Spielgruppen und Altersgemischten Gruppen. Die Unschädlichkeit der außerhäuslichen Betreuung bei guten Bedingungen steht nicht mehr im Vordergrund der Diskussion. Wissenschaftliche Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass auch Kinder in diesem Alter in der Lage sind, zu mehreren Personen Bindungen aufzubauen. Durch

Altersmischung wird ein familienähnliches Zusammenleben von Kindern ermöglicht, dass sich in besonderer Weise an den altersgemäßen emotionalen, sozialen und pflegerischen Bedürfnissen der Kinder orientiert.

Gründe, die zur Entscheidung für die Altersmischung geführt haben

Kinder im Alter bis zu 3 Jahren haben entwicklungsgemäß eine geringe Fähigkeit, einen Befriedigungsaufschub für ihre Bedürfnisse hinzunehmen. Bei der Betreuung in Krippen und Krabbelgruppen wurde immer wieder deutlich, dass es der Erzieherin kaum möglich ist, den





Bedürfnissen mehrerer gleichaltriger Kinder gerecht zu werden. Oft kommt es zu frustrierenden Wartesituationen, wenn z.B. einige Kinder gleichzeitig auf den Arm genommen werden möchten oder hungrig sind. Auch der häufige Gruppenwechsel – von der Krippe in die Krabbelstube, von dieser in den Kindergarten – und die geringen Anregungen in reinen Säuglings- und Kleinstkindergruppen wurden als Nachteile erkannt.

Kinder brauchen für ihre Entwicklung sowohl gleichaltrige, als auch andersaltrige Kontakte.

Bereicherung durch Altersmischung:

- Kinder ergänzen sich mehr auf Grund der Altersmischung: mehr wechselseitiges Geben und Nehmen
- ältere Kinder sind rücksichtsvoll und hilfsbereit gegenüber jüngeren, bieten Trost und emotionale Unterstützung, lernen Empathie und erfahren darüber Selbstbestätigung
- jüngere Kinder lernen von älteren: mehr Anregungen und Entwicklungsanreize, mehr Sprachvorbilder
- ältere Kinder lernen durch Lehren und „Tutoring“; sie sichern ihr Wissen durch Weitergabe und Wiederholung
- jedes Kind erfährt sich in verschiedenen Rollen. Es ist zeitweise eines der Jüngsten, dann der Mittleren und schließlich eines der Älteren. Es erlebt eine große Bandbreite von Perspektiven
- entwicklungsverzögerte Kinder werden nicht zu Außenseitern, kön-

nen im Spiel mit jüngeren Entwicklungsrückstände aufholen und Selbstbewusstsein entwickeln

- vielfältigere Möglichkeiten für soziale Erfahrungen
- insbesondere Einzelkinder können in der Gruppe „Ersatzgeschwister“ finden

Probleme, die auftreten können:

Es gibt aber auch Probleme im Umgang mit ungleichaltrigen Kindern untereinander. So können größere Kinder kleinere durchaus entmutigen oder kränken, wenn sie deren Bauwerke, Bilder oder Erzählungen mit abfälligen Kommentaren belegen;

sie können ihnen Angst machen, einfach weil sie so viel größer sind. Umgekehrt können die Kleinen den Großen auch lästig werden, wenn sie immer wieder ihre Werke zerstören oder auf sie Rücksicht genommen werden muss, wenn sie schlafen.

Solche Erfahrungen entsprechen der Situation außerhalb des pädagogischen Schonraums. Sie beinhalten allerdings auch positive Aspekte. Die Fähigkeit, die Kinder verschiedenen Alters in der Kommunikation entwickeln müssen, könnte ihnen in anderen Lebenssituationen, z.B. im Umgang mit Menschen anderer Kulturkreise, Menschen mit Behinderungen, nützlich sein.

Zusammenfassend

kann festgehalten werden, dass durch die Altersmischung pädagogische Probleme nicht einfach gelöst werden, sie aber eventuell **anders** lösbar gemacht werden. Die Gestaltung eines vielfältigen Kinderlebens wird durch sie unterstützt, Kinder werden herausgefor-

dert, sich mit sich ihnen stellenden Problemen auseinanderzusetzen. Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, Kindheitsforschung und Hirnforschung belegen, dass komplexe Wahrnehmungssituationen und eine anregungsreiche räumliche und soziale Umgebung Selbstbildungsprozesse von Kindern herausfordern.

5. Die Erzieherin als Entwicklungsbegleiterin

In dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) werden Grundsätze zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen für Kinder festgehalten. Dieser Förderungsauftrag umfasst die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder. Als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags wird eine pädagogische Konzeption sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit vorausgesetzt.

Tageseinrichtungen für Kinder in NRW orientieren sich bei der Entwicklung einer träger- und einrichtungsspezifischen Konzeption an der Bildungsvereinbarung NRW.

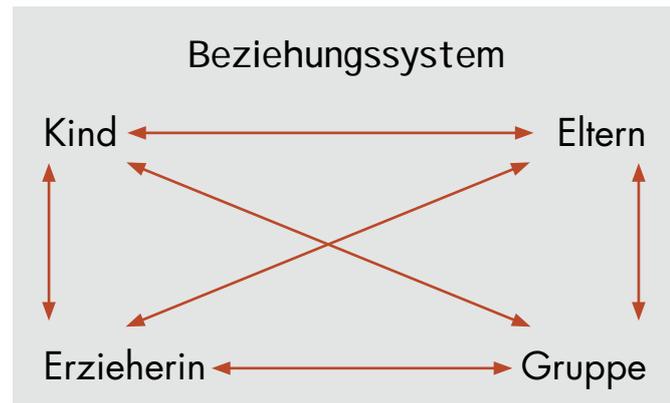
Die Hauptverantwortung für die Entwicklung und Umsetzung einer pädagogischen Konzeption liegt bei dem jeweiligen Träger. Er hat die Verantwortung für die Rahmenbedingungen und die Personalentwicklung.

5.1 Grundlagen für die Aufnahme eines Kindes

Die Tageseinrichtungen müssen sich selbstverständlich in Fragen von Erziehung und Bildung mit den Eltern oder den anderen Erziehungsberechtigten abstimmen. Dieses partnerschaftliche Zusammenspiel soll die elterliche Erziehungscompetenz stärken und stützen. Im Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe wird in § 22a beschrie-

ben: „Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.“

Im Beziehungsgefüge Eltern – Kind – Erzieher/in und Einrichtung geht es um eine Ausgewogenheit der jeweiligen und häufig auch konkurrierenden Bedürfnisse und Interessen. Mit der Aufnahme des Kindes in eine Tageseinrichtung entsteht ein System mit mehreren Beteiligten und zu analysierenden Bereichen, die in Bezug gesetzt werden müssen:



Die im Rahmen einer Analyse zusammengetragenen Informationen führen zu einer konkreten Planung des Aufnahmeverlaufes für das einzelne Kind und berücksichtigen alle Individualitäten aus dem genannten Bezugssystem.

5.2 Eingewöhnung

Die Gestaltung der Eingewöhnungsphase gilt als ein wichtiges Qualitätsmerkmal für die Arbeit vor allem bei der Aufnahme von Kindern unter drei

Analyse der Situation des Kindes:

- Alter
- Geschlecht
- Geschwisterkonstellation
- Entwicklungsstand
- Vorlieben
- Essgewohnheiten
- Schlafgewohnheiten
- Temperament
- **Empfindlichkeiten**
- gesundheitliche Aspekte
- Rituale
- Erfahrungen in Gruppen
- bisherige Entwicklung

Analyse des MitarbeiterInnenteams

- Ausgangssituation bspw. neue Kollegin, neue Gruppe, neue Einrichtung
- Auswahl einer Bezugsperson
- Aufgabenschwerpunkte
- persönliche Zuneigung zum Kind
- Zusammenarbeit mit den konkreten Eltern
- **Konflikte**
- Fortbildungsbedarf

Analyse der Situation der Eltern

- Familiensituation
- Motivation zur Betreuung des Kindes in der Einrichtung
- Möglichkeiten der Mitarbeit
- Berufstätigkeit
- Bedeutung der Abgabe für die Eltern
- Beziehung zu dem Kind
- Probleme mit dem Kind
- eigene Lebensplanung
- Werte und Normen zur Erziehung des Kindes
- Betreuungsdauer / -zeit

Analyse der Gruppensituation

- Zusammensetzung der Gruppe, z.B. Alter, Geschlechter, Spielpartner, Beziehungen untereinander
- **Konflikte in der Gruppe**
- Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf
- Auswirkung der Aufnahme dieses Kindes in der Gruppe

Jahren. Die zeitweise Trennung von vertrauten und die Hinwendung zu unbekanntem Personen verlangt dem Kind eine extrem hohe Anpassungsleistung ab.

Um eine solche Beziehung aufbauen zu können, benötigen sowohl die Kinder als auch die Eltern Zeit. Bereits beim Aufnahmegespräch sollte den Eltern deutlich gemacht werden, welche Bedeutung diese Phase hat, und dass ihre Anwesenheit unbedingt erforderlich ist.

Kinder in den ersten Lebensjahren brauchen den Schutz und die Nähe einer Bezugsperson, wenn Sie die vielfältigen Situationen in einer Tageseinrichtung bewältigen sollen. Bei Unsicherheiten oder Irritationen brauchen sie die Bezugsperson, um sich wieder ins Gleichgewicht bringen zu können. Je nach Situation reicht ein kurzer Blickkontakt oder das Kind sucht Körperkontakt und Zuspruch. Nur unter der Voraussetzung einer stabilen und verlässlichen



Beziehung ist es Kindern möglich, sich mutig auf ihnen neue, unbekannte Situationen einzulassen und mit sich Ihnen stellenden Problemen und Anforderungen fantasievoll auseinanderzusetzen.

An den ersten 3 - 5 Tagen besucht das Kind mit seiner Bezugsperson für 1 - 2 Stunden die Gruppe. In den folgenden 5 Tagen können kurze Trennungsphasen versucht werden. In dieser Zeit wird man feststellen, ob das Kind die Erzieherin schon als Bezugsperson akzeptiert. Ist das der Fall, wird es sich – wenn es weinen sollte – rasch von ihr trösten lassen. Wesentlich ist es, dass die Mutter, bzw. bisherige Bezugsperson, sich verabschiedet und dann auch geht. Lässt sich das Kind nicht beruhigen, war der Trennungsversuch zu früh und die Begleitung durch die Mutter ist noch länger notwendig.

Sinn und Ziel der Eingewöhnungsphase ist die allmähliche Lösung von der vertrauten Bezugsperson und der Aufbau einer stabilen Beziehung zu der pädagogischen Kraft in der Gruppe, die die Bezugsperson des Kindes sein soll. Grundsätzlich ist zu beachten, dass hierbei das Kind selbst das Tempo und die Art und Weise des Beziehungsaufbaus bestimmt.

Das Brandenburger Institut „INFANS“ hat unter der Leitung von Hans Joachim Laewen in Berlin wissenschaftliche Untersuchungen zur Eingewöhnungssituation von Kleinstkindern erarbeitet. Im Folgenden stellen wir Ihnen das Berliner Eingewöhnungsmodell vor, das sich auf die Ergebnisse dieser Forschungen und die Bindungstheorien von namhaften Wissenschaftlern stützt.

Eine erfolgreiche Eingewöhnung hat in der Regel eine schnelle Integration zur Folge und man kann oft einen überraschenden Selbstständigkeitschub des Kindes beobachten.

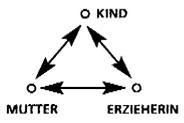
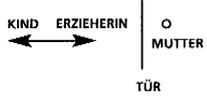
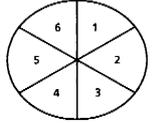
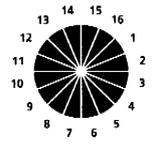
Woran erkennt man nun, dass ein Kind in der Einrichtung angekommen ist?

- ☺ es weint nach der Eingewöhnungszeit (ca. ein Monat) nicht mehr beim und nach dem Abschied von der Mutter oder lässt sich sofort von der Erzieherin trösten,

Quelle: INFANS, Berlin 1990

Siehe Tabelle auf Seite 20

DAS BERLINER EINGEWÖHNUNGSMODELL

3 TAGE GRUNDPHASE	4. TAG TRENNUNGS-VERSUCH	KÜRZERE EINGEWÖHNUNG	LÄNGERE EINGEWÖHNUNG	STABILISIERUNGSPHASE	SCHLUßPHASE
<p>Die Mutter (oder der Vater) kommt mit dem Kind zusammen in die Krippe (möglichst immer zur gleichen Zeit), bleibt ca. 1 Stunde zusammen mit dem Kind im Gruppenraum und nimmt danach das Kind wieder mit nach Hause.</p> <p>ELTERN:</p> <ul style="list-style-type: none"> eher passiv das Kind auf keinen Fall drängen, sich von ihm zu entfernen immer akzeptieren, wenn das Kind ihre Nähe sucht <p>Die AUFGABE der ELTERN ist es: "SICHERER HAFEN" zu sein.</p> <ul style="list-style-type: none"> möglichst NICHT lesen, stricken oder mit anderen Kindern spielen. Das Kind muß das Gefühl haben, daß die Aufmerksamkeit der Mutter jederzeit da ist. <p>Hinweise für die ERZIEHERINNEN:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vorsichtige Kontaktaufnahme OHNE ZU DRÄNGEN. Am besten über Spielangebote oder über eine Beteiligung am Spiel des Kindes. BEOBACHTUNG des Verhaltens zwischen Mutter und Kind <p>In diesen ersten 3 Tagen KEIN Trennungsversuch !!!</p>	<p>(wenn es ein Montag ist, erst am 5. Tag)</p> <p>ZIEL: vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungsphase:</p> <p>Einige Minuten nach der Ankunft im Gruppenraum verabschiedet sich die Mutter vom Kind, verläßt den Raum und bleibt in der Nähe.</p> <p>Die REAKTIONEN des Kindes sind der Maßstab für die Fortsetzung oder den Abbruch dieses Trennungsversuches:</p> <ul style="list-style-type: none"> gleichmütige, weiter an der Umwelt interessierte Reaktionen. Bis maximal 30 Minuten Ausdehnung der Trennung. Dies gilt auch dann, wenn das Kind zu weinen beginnt, sich aber rasch und dauerhaft von der Erzieherin beruhigen läßt. wirkt das Kind nach dem Weggang der Mutter verstört (erstarrte Körperhaltung) oder beginnt untröstlich zu weinen, so muß die Mutter sofort zurückgeholt werden. 	<p>Hinweise für die Erzieherinnen:</p> <p>Klare Versuche der Kinder selbst mit Belastungssituationen fertig zu werden und sich dabei nicht an die Mutter zu wenden, eventuell sogar Widerstand gegen das Aufnehmen, wenige Blicke zur Mutter und seltene oder eher zufällig wirkende Körperkontakte sprechen für eine KÜRZERE Eingewöhnungszeit, d. heißt ca. 6 Tage.</p>	<p>HINWEISE für die Erzieherinnen:</p> <p>Häufige Blick- und Körperkontakte mit der Mutter und das heftige Verlangen nach Rückkehr der Mutter beim Trennungsversuch am 4. Tag sind Anzeichen für die Notwendigkeit einer LÄNGEREN Eingewöhnungszeit, d. h. ca. 2 - 3 Wochen.</p> <p>Mit dem nächsten Trennungsversuch muß einige Tage gewartet werden!</p>	<p>Ab dem 4. Tag versucht</p> <ul style="list-style-type: none"> die Erzieherin von der Mutter die Versorgung des Kindes zu übernehmen: Füttern Wickeln sich als Spielpartner anbieten <p>die Mutter überläßt es jetzt immer öfter der Erzieherin auf Signale des Kindes zu reagieren und hilft nur noch, wenn das Kind die Erzieherin noch nicht akzeptiert.</p> <p>Nur wenn das Kind sich beim Trennungsversuch am 4. Tag von der Erzieherin trösten ließ bzw. gelassen auf die Trennung reagierte, sollte die Trennungszeit am 5. Tag ausgedehnt werden. Am 5. und am 6. Tag ist die Anwesenheit der Mutter in der KRIPPE notwendig, damit sie bei Bedarf in den Gruppenraum geholt werden kann.</p> <p>Wenn sich das Kind am 4. Tag nicht trösten ließ, sollte die Mutter am 5. und am 6. Tag mit ihrem Kind wie vorher am Gruppengeschehen teilnehmen und je nach Verfassung des Kindes am 7. Tag einen erneuten Trennungsversuch machen.</p>	<p>Die Mutter hält sich nicht mehr im Kindertagesheim auf, ist jedoch JEDERZEIT erreichbar, falls die Tragfähigkeit der neuen Beziehung zur Erzieherin noch nicht ausreicht um das Kind in besonderen Fällen aufzufangen.</p> <ul style="list-style-type: none"> Die EINGEWÖHNUNG ist beendet, wenn das Kind die Erzieherin als "SICHERE BASIS" akzeptiert hat und sich von ihr trösten läßt. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn das Kind gegen den Weggang der Mutter protestiert (Bindungsverhalten zeigt), sich aber schnell von der Erzieherin trösten läßt und in guter Stimmung spielt.
			<p style="text-align: center;">DAS KIND SOLLTE IN DER ZEIT DER EINGEWÖHNUNGSPHASE DAS KINDERTAGESHEIM MÖGLICHST HÖCHSTENS HALBTAGS BESUCHEN !!!</p> 		

- ☺ es geht gern und freiwillig in die Tageseinrichtung für Kinder
- ☺ es zeigt wenig „Abseits-Verhalten“, das heißt, es steht selten unbeschäftigt herum, wandert selten ziellos umher, es lutscht wenig am Daumen und zeigt wenig rhythmische Selbstberuhigung,
- ☺ es spielt konzentriert,
- ☺ es spielt parallel zu Kindern oder kooperiert mit ihnen und zeigt weniger Aggression als anderes Sozialverhalten,
- ☺ es spricht spontan die Erzieherin in Erwartung einer Antwort oder einer freundlichen Interaktion an,

- ☺ es sucht Trost bei der Erzieherin
- ☺ es kann bei Vermittlung der Erzieherin teilen oder abwechseln,
- ☺ es freut sich und lacht oft, und weint selten,
- ☺ es muss nicht um die Aufmerksamkeit der Erzieherin buhlen,
- ☺ es besitzt eine altersgemäße Frustrationstoleranz und kann warten.

5.3 Der pädagogische Alltag

Das Kind ist aufgenommen – der Alltag beginnt.

Mit einer einfühlsamen Eingewöhnung ist bereits ein wesentlicher

Grundstein für die weitere positive Entwicklung eines Kindes in einer Tageseinrichtung für Kinder gelegt. Darüber hinaus sind weitere wichtige konzeptionelle Umstellungen notwendig, die weitreichenden Einfluss auf die Arbeit der Erzieherin und damit auf den Kindergartenerfolg, gemessen an den Entwicklungsverläufen von Kindern, nehmen.

5.3.1 Beobachtung und Dokumentation als Grundlage pädagogischen Handelns

In der aktuellen Bildungsdiskussion gilt die Praxis des Beobachtens und Dokumentierens kindlicher Entwicklungsprozesse als unverzichtbar. Bildungsbeobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen sind wichtige Aufgaben bei der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder. Eine wesentliche Grundlage professionellen pädagogischen Handelns ist die **Beobachtende Wahrnehmung** des Kindes, gerichtet auf seine Möglichkeiten und auf die individuelle Vielfalt seiner Handlungen, Vorstellungen, Ideen, Werke, Problemlösungen und Ähnliches. Die Voraussetzung dafür ist die Sensibilität von Erzieherinnen und Erziehern, die Bildungsprozesse von Kindern wahrzunehmen und zu unterstützen sowie zeitgemäßes Fachwissen,

eine zuverlässige und interessierte Beziehung zum Kind und die kontinuierliche Überprüfung des jeweiligen situativen pädagogischen Handelns. Eine Grundlage für die Reflexion ist die Dokumentation der Bildungsprozesse von Kindern. Dokumentationen sind keine Datensammlungen über Kinder, sondern Dokumentieren ist Wertschätzen der kindlichen Tätigkeiten.

Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher ist es, aus den gewonnenen Erkenntnissen ihrer Beobachtungen den Kindern einen geeigneten Rahmen zur Entfaltung ihrer Selbstbildungspotentiale zu bieten. Das heißt, die Umgebung der Kinder muss jeden Tag wieder neu hergestellt werden. Eine wichtige pädagogische Aufgabe ist daher das Aufräumen. Nicht nur Malen, Singen, Bilderbücher anschauen, sind Angebote für die Kinder, sondern das wichtigste Angebot ist die tägliche Wiederherstellung einer anregungsreichen Umwelt.

5.3.2 Räume, Materialien, Außengelände

Die Reggio-Pädagogik betont die entscheidende Bedeutung von Räumen für die Arbeit mit Kindern. Räume und ihre Gestaltung lösen Gefühle aus, die die Beziehung zwischen den Menschen, die diese Räume benutzen, beeinflussen. Sie sind entscheidende Faktoren für die

Quellenverzeichnis
Nr. 2

Handlungs- und Erfahrungsspielräume der Kinder.

Räume, in denen Kinder unterschiedlicher Altersstufen betreut werden, müssen ausreichend Platz bieten für die vielfältigen Aktivitäten der Kinder und benötigen eine differenzierte Gestaltung für die Kinder aller Altersstufen. Dabei sollen den angebotenen Funktionsbereichen die entsprechenden Materialien klar zugeordnet werden. Dabei muss den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, Räume entsprechend ihren (Spiel-)Bedürfnissen zu verändern. Kinder sollen sich selbst – z.B. über ein Foto, eigene Trinkflasche, persönliches Bettzeug, „Übergangsobjekte“, wie z.B. Schmusetuch oder -tier, in den Räumen wieder finden. Dadurch erkennen sie: Ich habe hier einen Platz, ich werde hier wichtig genommen.

„Sinnesabenteuer sind gefragt: Blickfänge in Augenhöhe, Tastraupen auf Fußbodensockeln, Spiegelfliesen am Boden, leicht erreichbare Bilder auf denen „Mama und Papa und ich“ zu sehen sind, und alles, was sich bewegen lässt oder Töne von sich gibt. Naturmaterialien, die zum Fragen und Rausgehen einladen, wecken Begeisterung und erlauben erste „lange“ Spiele. Naturerlebnisse und Zauberhaft - Märchenhaftes lassen auch die Herzen der Kleinsten höher schlagen.“⁵ Sie brauchen Spielmate-



rial mit unterschiedlichem Aufforderungscharakter.

Kleinstkinder sollten bei Bedarf einen geschützten Bereich im Außengelände für sich zur Verfügung haben. Sand und Wasser und natürlich begrünte Zonen, Weidentunnel, Tastwege mit unterschiedlichen Materialien bieten eine gute Spielumgebung. Nestschaukeln, Klettergerüste, Baumstämme, Hügel und verschiedenen hohe Ebenen laden das Kind zum körperlichen Ausprobieren von Balance und Geschicklichkeit ein. Auf befestigten Flächen und Wegen können Kinderfahrzeuge zum Einsatz kommen. Für die besonders empfindliche Haut der Kleinkinder sind schattenspendende Vorrichtungen unerlässlich.

4 Quellenverzeichnis Nr. 9

5 Quellenverzeichnis Nr. 9



**Kinder brauchen Räume,
die sie auffordern,**

- durch aktives Handeln Erfahrungen zu machen
- zu experimentieren und zu forschen
- sich zu anderen zu gesellen, aber auch sich zurück zu ziehen
- sich zu bewegen
- sich zu beruhigen und zu entspannen⁴



**Wesentliche (Spiel-)Bereiche
für Kinder unter drei Jahren:**

- Bereich für großräumige Bewegungen
- Bereich zum Ausprobieren vielfältiger Materialien (z.B. Kinderatelier)
- Bereich zum Schlafen und Ausruhen
- Bereich zum Spiel mit Alltags- und Naturmaterialien (z.B. Schüsseln, Kochlöffel, Wäscheklammern, Kastanien, Blätter...)
- Bereich zum Bauen und Konstruieren, Werken und Experimentieren
- Bereiche zur ungestörten Bilderbuchbetrachtung; zum Erzählen und Musik machen
- Bereiche für Rollenspiele
- Bereich zum Einnehmen von Mahlzeiten
- Bereich zum Wickeln und für die Pflege

In Ergänzung ein Außengelände, das vielfältige Sinnes- und Bewegungserfahrungen zulässt.

Spielmaterial zur Bewegung:

- Rollbretter
- Hängematten
- unterschiedliche Schaukeln
- Seile
- Bälle
- Schaumstoffrollen
- Leiter
- Schwungtuch
- Rutsche
- Klettergerüst
- Matratzen
- Trampolin
- Kartons in allen Größen

Alltagsmaterialien:

- Fahrradklingel
- Luftpumpe
- Kochlöffel
- Wäscheklammern
- Uhren
- Siebe
- Strohhalme
- Zollstock
- Trichter
- Messbecher
- Schläuche
- Taschenlampen
- Plastikflaschen mit verschiedenen Verschlüssen

Spielmaterial für alle Sinne:

- Fühlsäckchen
- Spiegel
- Lupe
- Fernglas
- Rasierschaum
- Luftballons
- Klangkissen
- Musikinstrumente
- Kugelbahn
- Massagebälle

Spielmaterial zum Gestalten:

- (Well-) Pappe
- Krepppapier
- Papiertaschentücher
- Toilettenpapier
- Fell
- Stoff, Samt, Leder, Frottee
- (Kron-) Korke
- Tapeten
- Holz u.v.m.

Spielmaterial fürs Rollenspiel:

- verschiedene Kleidungsstücke
- Hüte, Schals, Schuhe, Taschen
- Kaufläden mit Verpackungen in Originalgröße
- Nachziehtiere
- (Hand-) Puppen und Puppenwagen
- Töpfe, Tassen, Besteck
- Bürsten, Putzlappen

Spielmaterial zum Bauen und Konstruieren:

- Brio-Eisenbahn
- Duplo
- Holzklötze in verschiedenen Formen und Größen
- Papprollen und Kartons
- Kissen und Decken

Naturmaterialien:

- Tannenzapfen und Kastanien
- Steine
- Baumscheiben
- Säckchen, gefüllt mit Reis
Bohnen, Linsen ...
- Bohnenbad, Kastanienbad
- Muscheln und Schneckengehäuse
- Baumrinde
- Holzbretter, Holzabschnitte
- Reis, Linsen, Nudeln zum Umfüllen
- Sand in einer Kiste⁶



5.3.3 Tagesstruktur

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, einen flexiblen Tagesablauf zu gestalten, der für die Kinder vorhersehbar ist und genügend Spielraum für spontane Veränderungen zulässt. Diese ergeben sich aus aktuellen Ereignissen und Bedürfnissen der Kinder. Wiederkehrende Elemente im Tagesablauf, wie zum Beispiel Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten, Ruhephasen und bestimmte Rituale geben den Kindern Sicherheit und Orientierung.

Bei jungen Kindern muss der individuelle Tagesrhythmus Vorrang vor dem Gruppenrhythmus haben. Die Gestaltung des Tages orientiert sich am individuellen Rhythmus des einzelnen Kindes und an den Gewohn-

heiten in der Familie. Im Laufe der Zeit erfahren die jüngeren Kinder, dass sich Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Kinder mit den Interessen der gesamten Gruppe in Einklang bringen lassen. Dann ist der Zeitpunkt gekommen, sie aktiv an der Planung der Tagesgestaltung der Gesamtgruppe zu beteiligen.

5.3.4 Spiel, Auseinandersetzung und Gemeinsamkeit als Themen der Kleinkinder

Eine altersspezifische bedeutsame Form des Spiels ist das Parallelspiel. Bei diesem Spiel kommt es zu keinem direkten Austausch zwischen den Kindern, sie sind sich zwar der Nähe und Aktivität des anderen bewusst und spielen mit den gleichen

Eckpunkte für die Gestaltung eines Tagesablaufs können sein:

- ⊕ Begrüßung und Einstieg
- ⊕ eigeninitiativer Start
- ⊕ Gruppe spüren
- ⊕ Frühstück / kleine Mahlzeiten als soziales Angebot
- ⊕ differenzierte Kleingruppen (Freispiel und Angebot)
- ⊕ altersgemäße Rituale oder Spiele
- ⊕ bewusster Drinnen / Draußen Wechsel
- ⊕ geschützte Aktivitätsräume
- ⊕ selbst gesteuerter Wechsel zwischen Ruhe und Aktivität
- ⊕ physiologischer Mittagsessenstermin
- ⊕ geleitet in die Mittagspause / -ruhe
- ⊕ Bewegungszeiten
- ⊕ Ausklang und Vorbereitung auf zu Hause

Materialien; ihre Aktivitäten sind jedoch nicht aufeinander bezogen und es kommt zu keinem gemeinschaftlichen Spiel. Diese wichtige Spielform der ersten drei Lebensjahre hat eine Brückenfunktion für die Entwicklung von nicht sozialem zu sozialem Spiel und sozialer Interaktion.

Spielmaterialien dienen Kindern im zweiten Lebensjahr häufig als „Mittler“ sozialer Kontakte. Ein Spielzeug wird einem anderen Kind angeboten bzw. überreicht als Strategie zur Kontaktaufnahme. Nimmt der Spielpartner das Angebot an, gehen die Kinder häufig gleich wieder auseinander, beide wirken zufrieden als sei der gelungene Sozialkontakt selbst und nicht das überreichte



Spielzeug das eigentliche Thema der Interaktion.

Der soziale Austausch von Kleinkindern ist überwiegend objektzentriert. Im zweiten und dritten Lebensjahr treten häufig Besitzkonflikte auf. Dabei geht es meistens um kleinere, transportable Spielzeuge wie Rollenspielfiguren, Autos, Bauklötze oder anderes Konstruktionsmaterial. Große und einfache Gegenstände, wie zum Beispiel Verpackungskartons fordern die Kinder dagegen heraus, sich Ideen anderer Kinder anzuschließen, sie weiter zu entwickeln und sich über Strategien zu verständigen, welchen Verlauf das Spiel nehmen soll.

„Der soziale Austausch zwischen Kleinkindern, wie er typischerweise beim freien Spiel auftritt, lässt sich zu drei großen Themenkomplexen zusammenfassen (vgl. Viernickel, 2000). Der erste Themenkomplex ist das Spiel. Spiele sind dadurch charakterisiert, dass die Handlungen des Kindes von dem Wunsch, ein gemeinsames Spielthema zu entwickeln oder aufrecht zu erhalten, geleitet werden. Häufige Spielthemen sind:

- Nachahmungen von Sprache oder Bewegungsabläufen
- einfache Bau- oder Puzzlespiele, bei denen sich die Kinder abwechseln oder die Arbeit „teilen“
- Phantasiespiele mit Puppen, Kochutensilien oder kleinen Fahrzeugen, sowie



- spielerisches Raufen, Quatsch machen und sich gegenseitig bei lustigen oder waghalsigen Aktionen zu sehen.

Das zweite Grundthema ist die Auseinandersetzung. In diesen Interaktionen wird das andere Kind als ein potentiell Hindernis beim Erreichen der eigenen Ziele gesehen, und die Handlungen der Kinder sind eher gegeneinander als auf ein gemeinsames Ziel hin gerichtet. Auseinandersetzungen treten zumeist

- um die Benutzung oder Inbesitznahme eines Spielzeugs
- seltener als Konflikt um Raum oder
- um die Zuwendung der Betreuerin auf. Gelegentlich, insgesamt jedoch relativ selten kommt es zu

- isolierten Aggressionen gegenüber anderen Kindern.

Das dritte beobachtete Grundthema kann durch den Oberbegriff Gemeinsamkeit oder Geselligkeit beschrieben werden. Es sind Interaktionen, in denen dem anderen Kind freundlich begegnet wird, jedoch kein Spiel intendiert wird oder zu Stande kommt, wie

- einfache Kontaktaufnahme wie Anlächeln, seine Zuneigung durch Streicheln, Umarmen ect. zeigen;



- ein anderes Kind trösten oder ihm helfen;
- der bereits weiter oben erwähnte Austausch von Objekten und
- das an ein anderes Kind gerichtete Verbalisieren.

Kleinkinder sind in der Lage, diese Themen regelmäßig miteinander zu teilen, das heißt, sich dem Gegenüber mit ihren Anliegen und Zielen verständlich zu machen. Bei jedem Kind ist der Anteil an diesen drei Formen sozialen Austauschs etwas unterschiedlich; mehrere Studien belegen aber, dass sich positiv – freundliche und konflikthafte Interaktionen in Kleinkindgruppen im Mittel die Waage halten. Besonders interessant für unser Verständnis von sozialem Lernen zwischen Kleinkindern ist die Erkenntnis, dass diese drei Themen häufig innerhalb einer längeren Interaktionssequenz auftreten und sich zu

Interaktionsmustern gruppieren, z.B. wenn gemeinsam begonnenes Spiel in einen Konflikt umschlägt oder sich umgekehrt aus einer konflikthafte Interaktion eine gemeinsame Handlung entwickelt. Die Kinder erfahren hierbei, dass der Kontakt zu einem anderen Menschen nicht nur zu verschiedenen Gelegenheiten unterschiedliche Formen haben kann, sondern auch bei ein und derselben Gelegenheit wechseln kann – und dass sie als Beteiligte an der Form des Kontakts aktiven Anteil haben. Konflikte und damit die Chance ihrer Lösung gehören somit zum sozialen Spiel und machen einen Teil ihres Lern- und Anregungswertes aus.“⁷

5.3.5 Kinderwelt – Bewegungswelt

Der Weg in die Selbstständigkeit führt über Bewegung. Der verbale Ausdruck des kindlichen Strebens nach Freiheit und Unabhängigkeit ist „Selber machen“. Freiheit im Alter der Ich-Findung ist gleichbedeutend mit Bewegungsfreiheit.⁸

5.3.6 Sprachentwicklung

Die sprachliche Entwicklung des Kindes ist gerade im zweiten und dritten Lebensjahr die auffälligste Veränderung.



7 Quellenverzeichnis Nr. 5

8 Quellenverzeichnis Nr. 8

Bewegungsmöglichkeiten schaffen durch

- „modellierte“ Böden mit unterschiedlichen Höhen und verschiedenen Auf- und Abstiegsmöglichkeiten, also **Stufen, Treppen, flachen Podesten, Stufenpodesten**
- Gelegenheiten zum Schaukeln und Schwingen
- Raumgliederung bis unter die Decke mittels Spiel- Podestlandschaften⁹
- **Viel Bodenspielfläche**
- wenig Tische und Stühle



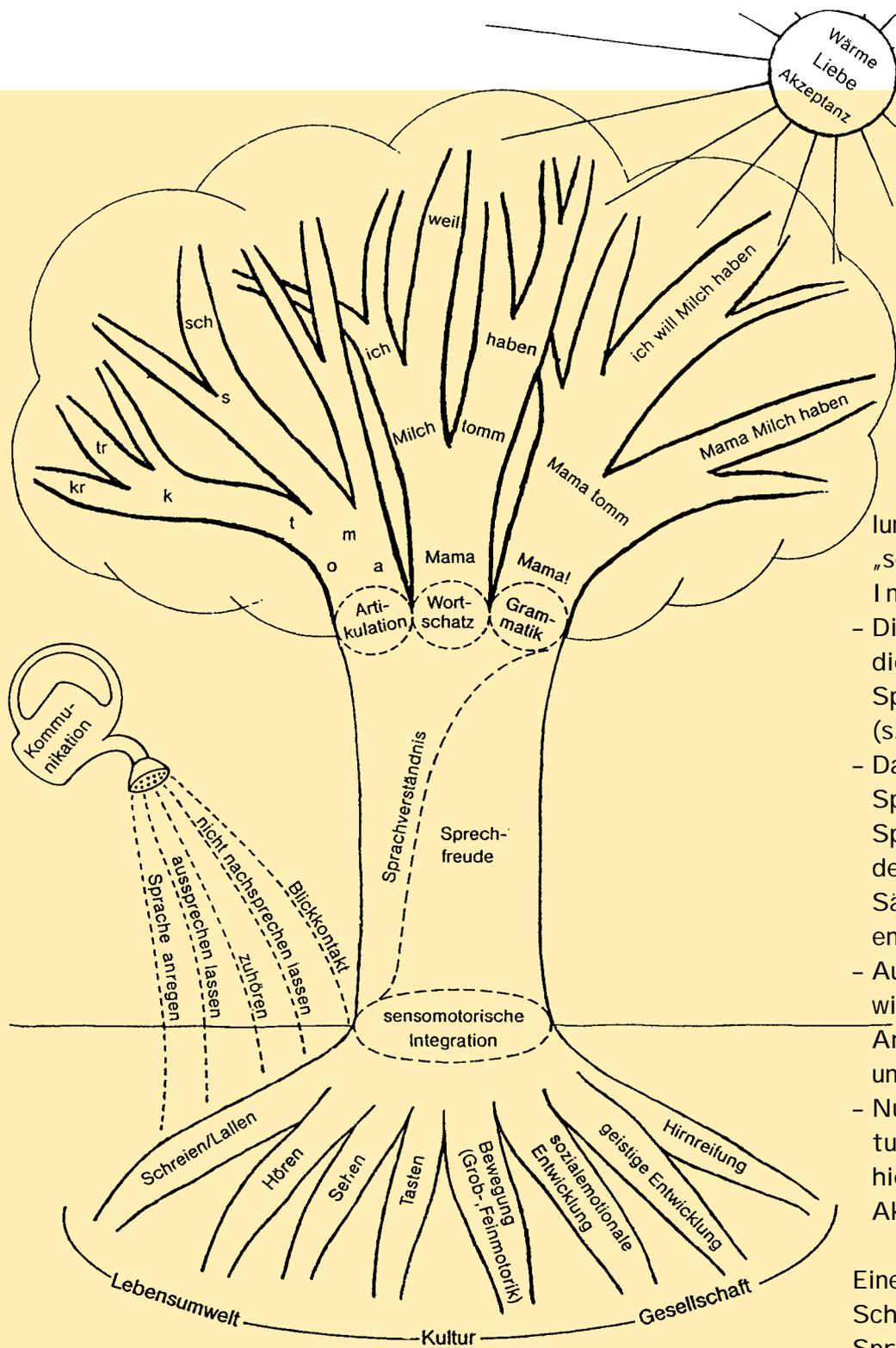
9 Quellenverzeichnis Nr. 1



Sie ist eng verknüpft mit der geistigen, körperlichen und emotionalen Entwicklung sowie mit der Reifung der Sinnesorgane. Die durch die Sinnesorgane aufgenommenen Informationen müssen durch das Gehirn verarbeitet, gespeichert und ggf. in sinnvolle Handlungen umgesetzt werden. Ein Kind lernt sprechen, weil es

sprechen lernen will. Die Voraussetzung hierfür ist, dass es Erwachsenen begegnet, die bereit sind, seine „Signale“ zu entziffern.

Der abgebildete „Sprachbaum“ führt die wichtigsten Aspekte auf, die die Sprachentwicklung des Kindes beeinflussen.



lungen bezeichnen wir als „sensomotorische Integration“.

- Die Kommunikation ist die „Nahrung“ für die Sprachentwicklung (s.oben).
- Daraus erwachsen Sprachverständnis und Sprechfreude, sie bilden den Stamm, die tragende Säule der Sprachentwicklung.
- Auf dieser Basis entwickeln sich die Äste Artikulation, Wortschatz und Grammatik.
- Nur mit Sonne ist Wachstum möglich. Sie steht hier für Wärme, Liebe und Akzeptanz.

Eine wichtige Aussage dieses Schaubildes ist, dass die Sprache nur dann reich entwickelt sein kann, wenn kräftige Wurzeln über Bewegungserfahrungen, Wahrnehmungsförderung und Beziehung gewachsen sind. Deshalb kommt diesen Aspekten gerade im Kleinstkindalter entscheidende Bedeutung zu.¹⁰

Erläuterungen zum Sprachbaum

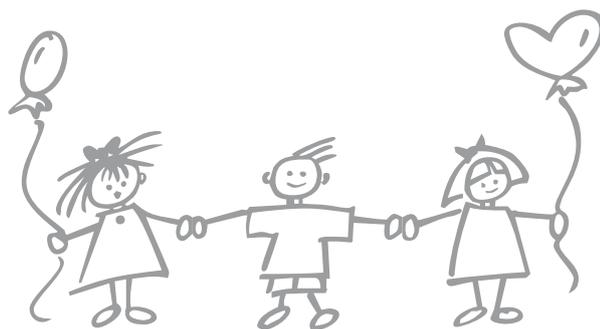
- Die Lebensumwelt, die Kultur und die Gesellschaft, in der ein Kind aufwächst, sind der Boden für seine Sprachentwicklung

- Die Wurzeln des Baumes benennen die Voraussetzungen zum Sprechenlernen.
- Die geistige und emotionale Verarbeitung vielfältiger Sinneserfahrungen und die Umsetzung in „sinnvolle“ Alltagshand-

Sprachförderung kostet Zeit. Die Erwachsenen müssen viele Fragen stellen, gut zuhören können und eine innere Bereitschaft zur Kommunikation mit dem Kind mitbringen. Die Kommunikation mit den erwachsenen Bezugspersonen ist für die Sprachentwicklung eines Kindes unerlässlich, da diese durch ihre Sprechweisen Wortschatz, Grammatik und Sinninhalt vermitteln.

5.3.7 Erlebnis Essen und Genießen

Die Weichen für Ernährungsprobleme werden in unserer Gesellschaft sehr früh gestellt, darin sind sich Experten einig. Als wichtigste Ursache wurde das mangelnde Vertrauen Erwachsener in die Fähigkeit der Kinder zur Selbstregulation ausgemacht. „Kinder haben die biologische Grundausstattung, die es ihnen von Geburt an ermöglicht, Nahrung aufzunehmen, zu verarbeiten und zwischen Hunger und Sättigung zu unterscheiden. Darauf tatsächlich zu vertrauen, das ist für viele Erwachsene nicht einfach. Trotzdem sind Lebensmittel keine „Erziehungsmittel“. Unsere Aufgabe besteht darin, Kindern ein abwechslungsreiches Angebot an Nahrungsmitteln zur Verfügung zu stellen. Daraus folgt, dass Lebensmittel weder zur Belohnung noch zur Bestrafung genutzt werden.“¹³



Sprache anregen und mit Kindern kommunizieren heißt:

- Kommunikation fördern (z.B. ist das Wickeln eine wichtige Gelegenheit zur Kommunikation zwischen Erzieherin und Kind)
- Sprechanlässe schaffen (hier haben die Kinder in Altersgemischten Gruppen viele Vorteile, weil sie in den älteren Kindern Sprachvorbilder haben)
- Bilderbücher anschauen und darüber sprechen
- Lieder, Fingerspiele, Verse singen und sprechen
- Wahrnehmung der Kinder fördern¹¹

10 Quellenverzeichnis Nr. 9

11 Quellenverzeichnis Nr. 9





Anregungen zur Gestaltung der Mahlzeiten

Grundsätze:

- Vertrauen in die Kinder, dass sie selbst wissen, wann sie Hunger haben und wann sie satt sind
 - Kinder sollen Freude am Essen haben
- daraus folgt:**
- den Kindern wird während der von den Erzieherinnen festgelegten Essenszeiten die Entscheidung überlassen, ob und wie viel sie essen

- Kleinkinder, deren Stoffwechsel sich von dem der Erwachsenen deutlich unterscheidet, sollten auch bestimmen, wann sie essen
- Kinder füllen ihren Teller mit kleinem und gut handhabbarem Auffüllbesteck selbstständig auf
- Kein Kind muss probieren
- Kein Kind muss aufessen
- Die Erzieherinnen sorgen für gute Rahmenbedingungen, das heißt für einen ansprechend gestalteten Essbereich in ruhiger Atmosphäre um Kindern Esskultur nahe zu bringen

Was wird gebraucht?

- Sitzmöglichkeit, die es Kindern ermöglicht, mit **den Füßen flach auf den Boden** zu kommen, empfehlenswert sind Hocker in einer Sitzhöhe von **ca. 22 cm¹⁴**
- Abwaschbare Tischdecken und Sets
- Kleine standfeste Teller und Becher aus Porzellan
- Lätzchen und Besteck (normales Kindermaß)

5.3.8 Schlafen, Ruhen und Träumen

Nach einer Zeit der Bewegung und des Spielens sind Ruhephasen zum „Auftanken“ notwendig. Dazu ist es wichtig, räumliche Bedingungen zu schaffen, die auf die individuellen Ruhebedürfnisse der Kinder eingehen. Gemütlich gestaltete Schlafgelegenheiten, wie Schlafhöhlen, Schaffelle in einer ruhigen Ecke des Gruppenraums, Matratzenlandschaften ermöglichen den Kindern sich je nach ihrem individuellen Bedürfnis zurück zu ziehen, zu ruhen und zu entspannen und nach einer gewissen Zeit wieder „aufzutauchen“ und sich in das Spielgeschehen neu einzugeben.

In den meisten Einrichtungen gibt es in der Mittagszeit eine eingeplante Zeit für Ruhe und Schlafen. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung,

Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass sie schlafen dürfen und nicht schlafen müssen. Sie schlafen freiwillig und umso lieber, je mehr man ihre individuellen Bedürfnisse beachtet. Wenn ein Kind sich schlafen legt, ist dies ein guter Indikator dafür, dass eine gelungene Eingewöhnung stattgefunden hat. Einschlafen bedeutet, loslassen – sich fallen lassen können, was Kinder nur tun, wenn sie sich in einer vertrauensvollen, gemütlichen Atmosphäre aufgehoben wissen. Dazu gehört, dass sie eine liebevolle Zuwendung erfahren, und ihnen ein Kuscheltier, Tuch, Schnuller oder ein anderes vertrautes „Übergangsobjekt“ das Einschlafen erleichtert.

13 Quellenverzeichnis Nr. 1

14 Quellenverzeichnis Nr. 1



5.3.9 Die Bedeutung der Pflege

Ein wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern ist die einfühlsame Körperpflege. Schon Emmi Pikler hat darauf hingewiesen, dass das Wickeln in der Regel die Situation ist, in der sich die Erzieherin am persönlichsten um ein Kind kümmert. Zum Aufbau und zur Festigung gegenseitiger Beziehung gehört die ungeteilte Aufmerksamkeit, die ein Kind beim Wickeln und bei der Körperpflege erfährt.



Deshalb kann es nicht darum gehen, sich mit der Pflege zu beeilen, um Zeit für die Erziehung und Bildung zu gewinnen, sondern das Wickeln und die Körperpflege als Bildungssituation zu nutzen und zu gestalten.



Die Bedeutung der Pflege für das Kind



Kontakt - Beziehung - Emotionen

- Dialog zum Erwachsenen
- Interaktion
- Kommunikation
- Als Person
- wahrgenommen werden
- Sozialer Kontakt über die Hände
- Das Kind erlebt sich als Person

Sensumotorische Erfahrungen

- Kennen lernen und Fühlen des Körpers
- Förderung der sensumotorischen Wahrnehmung
- Erlernen des Körperschemas
- Motorische Aneignung

Kognition

- Interesse und Aufmerksamkeit
- Reihenfolge von Handlungsabläufen
- Zeitliche und räumliche Orientierung
- Kooperation mit dem Erwachsenen
- Kompetenzen der Kommunikation

6. Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz fordert von Tageseinrichtungen für Kinder, den Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in enger Zusammenarbeit mit den Familien wahr zu nehmen und Eltern an wesentlichen Entscheidungen zu beteiligen. Die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder stehen hierbei im Mittelpunkt. Eine gelungene Erziehungspartnerschaft, basierend auf gegenseitiger Akzeptanz von Eltern und Erziehenden/innen, wirkt sich positiv auf die pädagogische Arbeit und auf die Zufriedenheit der Eltern aus. Kinder, die die Beziehung zwischen Erzieher/in und Eltern als

achtungsvoll und interessiert erleben, können sich wohl und geborgen in der Einrichtung fühlen. Dieses Vertrauen ist eine Voraussetzung dafür, dass die Tageseinrichtungen für die Kinder zu entwicklungsfördernden und anregenden Lern- und Erfahrungswelten werden.

Daher ist Erziehungspartnerschaft das Leitziel für eine gelungene Kooperation zwischen Eltern und Erzieher/in. Dieses Ziel kann erreicht werden, wenn Familien und Tageseinrichtungen sich füreinander öffnen, ihre Erziehungsvorstellungen transparent machen und zum Wohle der ihnen anvertrauten Kinder kooperieren.

Quellenverzeichnis

1. Angelika von der Beek
Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei
Verlag Das Netz
2. Gabriele Haug-Schnabel
**Zweijährige im Kindergarten –
Ab zwei dabei –**
Handbuch für Erzieherinnen in Krippe,
Kindergarten, Vorschule und Hort
Hrsg. Armin Krenz
Olzog Verlag 1997
3. Martin R. Textor
Das Online - Familienhandbuch
www.familienhandbuch.de
4. Wolfgang Tietze /
Susanne Viernickel (Hrsg.)
**Pädagogische Qualität
in Tageseinrichtungen** für Kinder
Beltz 2003
5. Susanne Viernickel
Das Online - Familienhandbuch
www.familienhandbuch.de
6. Christine Weber
Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen
Beltz 2004
7. Wiebke Wüstenberg
Betreuung für Kinder unter drei
KiTa aktuell NRW • Nr. 11/2005
8. Renate Zimmer
Schafft die Stühle ab
Herder 1995
9. Kindergarten heute • Spot
So geht's mit Krippenkindern
Herder 2004

Literaturverzeichnis

Marianne Austermann/Gesa Wohlleben

Zehn kleine Krabbelfinger

Kösel Verlag 1996

Angelika von der Beek

Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei

Verlag Das Netz

Angelika von der Beek, Matthias Buck,
Annelie Rufenach

Kinderräume bilden –

Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas –
Luchterhand, 2001

Berliner Institut für Kleinkindpädagogik
und Familienbegleitende Kinderbetreuung –
BIK – e.V.:

Entdeckerland

Luchterhand 1991

Martin Dornes

Der kompetente Säugling

Fischer 1995

Dorothe Frutiger

13 Dreckgeschichten

Verlag Orell Füssli 1985

Karl Gebauer/Gerald Hüther

Kinder brauchen Wurzeln

Neue Perspektiven für eine gelingende
Entwicklung
Walter Verlag

Karl Gebauer/Gerald Hüther

Kinder brauchen Spielräume

Perspektiven für eine kreative Erziehung
Walter Verlag

G. Haug-Schnabel/J. Bensel

Grundlagen der Entwicklungspsychologie

Herder 2005

Sabine Herm

Psychomotorische Spiele

Fipp Verlag 1991

Gisela Hermann und Gerda Wunschel

Erfahrungsraum KITA

**Anregende Orte für Kinder, Eltern und
Erzieherinnen**

Beltz, 2002

Hartmut Kasten

0 – 3 Jahre

Entwicklungspsychologische Grundlagen

Beltz Verlag 2005

Kindergarten heute • Spot

So geht's mit Krippenkindern

Herder 2004

Dorothee KreuzschJacob

Das Musikbuch für Kinder

Otto Maier Verlag Ravensburg

Hans-Joachim Laewen und Beate Andres (Hrsg.)

Künstler, Forscher, Konstrukteure

Beltz Verlag, 2002

Hans-Joachim Laewen und Beate Andres (Hrsg.)

Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit

Beltz Verlag, 2002

Hans-Joachim Laewen, Beate Andres/
Eva Hédervári

Eva Hédervári

Ohne Eltern geht es nicht

Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und
Tagespflegestellen

Beltz Verlag

Hans-Joachim Laewen, Beate Andres und
Eva Hedervari

Eva Hedervari

Die ersten Tage

**– Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe
und Tagespflege**

Beltz 2003

Wolfgang Mahlke und Wolfgang Schwerte

Raum für Kinder

Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung
in Kindergärten

Weinheim und Basel 1989

Bernd Niedergesäß, Sabine Drexler-Wagner,
Elisabeth Strüber, Anita Bastian-Störk
Trägerverbund frei gemeinnütziger Träger
Frankfurt
Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt
Dagmar Dreves Verlag

Emmi Pikler
Laßt mir Zeit
Pflaum 2001

Emmi Pikler/Anna Tardos u.a.
Miteinander vertraut werden
Herder 2005

Gerd E. Schäfer (Hrsg.)
Bildung beginnt mit der Geburt
Beltz Verlag, 2003

Gerd E. Schäfer
Bildungsprozesse im Kindesalter
Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der
frühen Kindheit
Juventa Verlag, Weinheim München 2001

Gottfried Spangler und Peter Zimmermann
Die Bindungstheorie
Stuttgart Klett 1999

Brigitte Sommer
Tausend-Fühler
Verlag Luchterhand 1996

Martin R. Textor
Das Online-Familienhandbuch
www.familienbuch.de

Wolfgang Tietze/Susanne Viernickel (Hrsg.)
**Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen
für Kinder**
Beltz 2003

Christine Weber (Hrsg.)
Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen
Beltz 2004

Wiebke Wüstenberg
Betreuung für Kinder unter drei
KiTa aktuell NRW • Nr. 11/2005

Beobachtung in den ersten drei Lebensjahren

Kennen Sie diese kleinen Aufmerksamkeitstests, bei denen Sie die Aufgabe erhalten, sich ein bestimmtes Bild für ca. 30 Sekunden anzusehen, sich dabei so viele Details wie möglich einzuprägen, und nachdem Sie das Bild entdeckt haben, sollen Sie dann eine Reihe von Fragen zum Bild beantworten? Zum Beispiel: Wie viele Personen befinden sich auf dem Bild, wie viele davon haben blonde Haare, welche Farbe hat der Hut des Mannes, der sich im Hintergrund bückt etc. Wer nur die Hälfte der Fragen (ohne zu schummeln) richtig beantwortet, kann sich glücklich schätzen! Natürlich könnten Sie auch eine Menge Details berichten und das Bild beschreiben – aber viele, nach denen direkt gefragt wurde, waren eben Ihrer Aufmerksamkeit entgangen! Hätten Sie die Fragen vor der Betrachtung des Bildes aber gekannt, hätten Sie wahrscheinlich ohne Mühe mehr Fragen beantworten können. Denn dann hätten Sie Ihre Aufmerksamkeit gezielt auf gewisse Details ausrichten können und eben mehr der erfragten Details wahrnehmen können.

Beobachten heißt, dass man seine Aufmerksamkeit gezielt und planvoll auf die Wahrnehmung von Ereignissen richtet – also bestimmte Fragen im Kopf hat. Was man über seine Krippengruppe und die einzelnen Kinder weiß, hängt von den Fragen ab, die man sich zur Beobachtung stellt.

Wir haben die Frage von Entwicklungsveränderungen in den ersten drei Lebensjahren als den Schwerpunkt der Beobachtung gewählt. Denn in den ersten Lebensjahren gibt es rasante Veränderungen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen. Eine entwicklungsanregende pädagogische Betreuung muss sich den veränderten Kompetenzen des Kindes anpassen können, d. h., sie muss den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes kennen und auf diesen responsiv reagieren, um effektiv zu sein. Wenn man den individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen eines Kindes in den ersten drei Lebensjahren gerecht werden will, sind Beobachtungen und Kenntnisse über seine Entwicklung eine Voraussetzung. Und je mehr eine Erzieherin von

der kindlichen Entwicklung versteht und diese anregen kann, umso sinnvoller ist für sie ihre pädagogische Arbeit. Um das Kind individuell und entwicklungsangemessen zu fördern, ist es notwendig, die Verteilung der Kompetenzen im Kind zu betrachten, d. h. zu sehen, auf welchen Entwicklungsstufen es sich in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen befindet. Als Grundlage zur Beobachtung und Einschätzung der Entwicklung des Kindes in acht Bereichen empfehlen wir unser Instrument „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ (Beller & Beller 2000), das es auch ermöglicht, die Verteilung der Kompetenzen im Kind in einem so genannten Entwicklungsprofil grafisch darzustellen.¹

Um Entwicklungsveränderungen in den ersten drei Lebensjahren leichter beobachten zu können und die kindliche Entwicklung einzuschätzen, ist es wichtig, gewisse Dimensionen der Entwicklung zu verstehen. Im Folgenden befassen wir uns deshalb mit einigen dieser Dimensionen von Entwicklungsrichtungen: Das Kind entwickelt sich von hilflos zu kompetent, von passiv zu aktiv, von amorph oder global zu differenziert und von einfach zu komplex. Andere Dimensionen sind mehr an spezifische Entwicklungsbereiche gebunden wie z. B. abhängig zu selbstständig, unvertraut zu vertraut, unkontrolliert zu kontrolliert an sozial-emotionale Entwicklung, während die Dimension konkret zu symbolisch eher die geistige und intellektuelle Entwicklung beschreibt. Im nächsten Abschnitt stellen wir Entwicklungsveränderungen in ausgewählten Bereichen vor. Hierzu werden so genannte Marker-Items, d. h. Verhaltensweisen, die als Zeichen einer bestimmten Entwicklungsstufe dienen, vorgestellt. Diese sind aus „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ entnommen.

Entwicklungsveränderungen in den ersten drei Lebensjahren

Körperpflege

In den ersten Monaten ist das Kind hilflos und vom Füttern durch eine Bezugsperson abhängig. Im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt das Kind Teilkompetenzen. Es greift nach der Flasche, füttert sich selbst kleine Happen Essen,

¹ Unter gewissen Bedingungen, wie z. B. Differentialdiagnose von geistiger Behinderung, ist die normative Frage, wie weit die Entwicklung des Kindes von seinem chronologischen Alter abweicht, allerdings von Bedeutung.

trinkt mit Hilfe aus einer Tasse und hält bereits die Flasche selbst. Gegen Ende des ersten Lebensjahres isst das Kind bereits ohne Hilfe mit dem Löffel und trinkt allein aus der Tasse, aber Selbständigkeit und Kompetenz im Essen sind erst in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres erreicht, wenn das Kind selbständig isst und trinkt.

Als zweites Beispiel für Entwicklungszeichen im Bereich der eigenen Körperpflege, welche in den ersten drei Lebensjahren beobachtet werden können, dient Hygiene. In den ersten eineinhalb Jahren ist das Kind abhängig vom Erwachsenen in Bezug auf die Sauberkeit seines Körpers. Erst in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres benutzt ein Kind Seife beim Händewaschen, geht mit dem Taschentuch um und zeigt Interesse am Zähneputzen, indem es Putzbewegungen mit der Zahnbürste imitiert. In der ersten Hälfte des dritten Lebensjahres können Fortschritte in der Kompetenz von Hygiene beobachtet werden. Das Kind wäscht sich die Hände ohne Hilfe, drückt Zahnpasta auf die Zahnbürste, schnaubt leicht ins Taschentuch, um seine Nase zu putzen und versucht, alleine einige Kleidungsstücke wie Socken und Unterwäsche anzuziehen. Erst in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres kann man hohe Kompetenz dieser Sauberkeitstätigkeiten beobachten.

Zwei Kommentare sind angemessen: Erstens wurden diese zwei Bereiche von Entwicklung der Körperpflege in den ersten drei Lebensjahren ausgewählt, weil in westlichen Kulturen die meisten Quellen über Entwicklung von hoher Selbstständigkeit in diesen Bereichen als charakteristisch für die ersten drei Lebensjahre berichten. Im Gegensatz dazu wird über viel weitere Entwicklungsspannen für Toilettraining und Bekleidung berichtet. Ein zweiter Kommentar ist notwendig in Bezug auf die Verallgemeinerung der berichteten Entwicklungszeichen in verschiedenen Phasen: Diese Zeichen dienen als Orientierung für die Beobachtung von Entwicklung innerhalb der ersten drei Lebensjahre. Sie treffen natürlich nicht auf alle beobachteten Kinder zu, allerdings können – ja vielleicht sollen

– markante Aufweichungen zu Diskussionen bezüglich spezifischer Kinder oder Erziehungs- und Betreuungsstile in gewissen Gruppen anregen.

Umweltbewusstsein

Ein weiterer Bereich von Entwicklungsveränderungen in den ersten drei Lebensjahren ist das Bewusstsein des Kindes seiner physischen und sozialen Umwelt. In Bezug auf das Bewusstsein der physischen Umwelt sind folgende Entwicklungsveränderungen markant: In den ersten drei Monaten kann passives Empfinden von Sinnesreizen wie süß und sauer beobachtet werden, aber auch visuelles Fixieren von Gegenständen, während in der zweiten Hälfte des ersten Halbjahres aktives Erkunden beginnt: Gegenstände in den Mund stecken, als wollte der Säugling sie untersuchen, seine Aktivität unterbrechen, um Menschen oder Gegenstände anzustarren und sich der Quelle von Geräuschen wie einer menschlichen Stimme oder dem Läuten des Telefons zuzuwenden.

Im ersten Lebenshalbjahr kann man auch die ersten Anzeichen von Gedächtnis beobachten. Ein Zeichen von Kurzzeitgedächtnis ist es, wenn das Kind zwischen zwei Gegenständen hin und her schaut. Dieser (als ob) Vergleich bedeutet, dass der Säugling Gegenstand 1 im Sinn hat, wenn er sich Gegenstand 2 zuwendet und umgekehrt. Im selben Zeitraum tauchen die ersten Zeichen von Langzeitgedächtnis auf. Ein Beispiel dafür ist die Freude, Ungeduld oder Abneigung, mit der ein Kind auf regelmäßig wiederkehrende Ereignisse wie Füttern, Baden oder Ins-Laufgitter gesetzt-Werden, reagiert. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres gibt der Säugling Anzeichen räumlicher Entfernungen und Beziehungen, indem er Hindernisse aus dem Weg räumt oder sie umgeht, um einen entfernten Gegenstand zu sehen oder zu erreichen. Im zweiten Lebensjahr kann man Langzeitgedächtnis der physischen Umwelt beobachten, wenn das Kind Gefahren erkennt, wenn es Furcht vor einem heißen Herd, dampfendem Essen oder einer hohen Treppe zeigt. In der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres kann man Anzeichen von Lang-

zeitgedächtnis beobachten, wenn das Kind mit freudiger Erwartung auf die Wahrnehmung von Schneien reagiert, welches das Kind an Schlittenfahren erinnern mag.

Während die Beispiele bisher auf konkrete Wahrnehmungen der Umwelt hinweisen, treten im dritten Lebensjahr Zeichen von symbolischen Kenntnissen der Umwelt auf. Das Kind erkennt oder benennt Dinge, die es nicht täglich sieht, zum Beispiel Gebäude der Post, der Polizei, usw. Ebenso kennzeichnend für symbolische Erkenntnis der physischen Umwelt ist situationsangemessenes Verhalten des Kindes, z. B. Stillsitzen im öffentlichen Transport. Dies kann in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres beobachtet werden.²

Soziale Entwicklung: konkreter Ausdruck

In den ersten drei Lebensjahres kann eine Anzahl von Entwicklungsveränderungen im sozialen Handeln beobachtet werden. Konkrete Zeichen solcher Veränderungen treten zuerst in undifferenzierten Reaktionen auf. Im ersten Halbjahr reagiert der Säugling mit Beruhigung oder mit Erregung, wenn er aufgenommen wird, wenn sich eine Person nähert oder den Säugling anspricht. Eine differenzierte Reaktion des Säuglings kann im Verlauf der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres beobachtet werden, wenn er unterschiedlich auf vertraute und fremde Personen reagiert. In derselben Zeit kann man bereits aktives Initiieren von sozialen Kontakten beobachten, wenn der Säugling am Kleid der Betreuerin zieht oder Erwachsene versucht dazu zu bringen, mit ihm zu spielen, indem er auffordernd ein Spielzeug bringt. Im zweiten und dritten Lebensjahr gibt das Kind konkrete Zeichen von differenzierter Initiative besonders mit anderen Kindern: Zum Beispiel drückt es Zuneigung aus, indem es ein anderes Kind liebevoll umarmt, es Material und Spielzeuge mit anderen Kindern teilt, und drückt Mitleid aus, wenn es einem weinenden Kind ein Spielzeug bringt und im dritten Lebensjahr, wenn es einem anderen Kind hilft oder im Spiel kooperiert und einen Turm baut oder ein anderes Kind im Wagen schiebt oder zieht.

Soziale Entwicklung: symbolischer Ausdruck

Am Ende des ersten Lebensjahres fängt das Kind an, sich in seinen sozialen Umgangsweisen zuerst einfach und später komplex symbolisch auszudrücken. Das Kind reagiert bereits auf seinen Namen, indem es sich umdreht und die Person anlächelt, die es beim Namen gerufen hat und es drückt gestisch aus, was es möchte. Am Anfang des zweiten Lebensjahres drückt das Kind Bedürfnisse bereits verbal aus, meist in Einwortsätzen, und begrüßt bekannte Personen mit Namen. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres bezieht das Kind sich spontan auf Namen anderer Kinder und sieht das Kind an, dessen Name genannt wird, und spricht drei bis vier andere Kinder mit ihren Namen an. Im dritten Lebensjahr drückt das Kind bereits Werturteile aus, besonders in Bezug auf Fairness. So sagt es z. B. „auch rausgehen“ oder „ich auch“. Das Kind zeigt Verständnis für gut und schlecht, indem es bewertende Kommentare macht über schlechtes Benehmen anderer, z. B. „Hans ist böse“ oder „Au weia, gekleckert“. In der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres gibt das Kind Zeichen, dass es eigene Bedürfnisse zugunsten anderer Kinder zurückstellen kann, indem es sich bei bestimmten Aktivitäten mit anderen abwechselt, sein Spielzeug mit anderen Kindern teilt und Regeln im Spiel akzeptiert. Gegen Ende des dritten Lebensjahres kann man Zeichen von Empathie beobachten, indem das Kind Takt und Rücksichtnahme anderen gegenüber zeigt: Betroffenheit, wenn es jemandem weh getan hat, „Danke“ sagt und Rücksicht nimmt auf andere, schlafende Kinder.

Spiel: konkrete Entwicklung

Die übergreifende Dimension in der Entwicklungsveränderung von Spiel ist von konkret zu symbolisch. Konkretes Spiel lässt sich weiter unterteilen in Erkundungs- und Übungsspiele (Piaget), während symbolisches Spiel in Darstellen und Rollenspiel unterteilt werden kann. Innerhalb dieser Dimensionen lässt sich die Entwicklung von einfachem zu komplexem Spiel beschreiben. Einfaches Erkunden kann man

² Entwicklungsveränderungen im Bewusstsein der sozialen Umwelt in den ersten drei Lebensjahren werden in der Entwicklungstabelle (Beller & Beller 2000) behandelt.

in der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres beobachten, wenn das Kind zusieht, wie es mit seinen Fingern oder Füßen spielt und wenn es Gegenstände in den Mund nimmt, um sie zu erkunden. Im Übergang zum zweiten Lebensjahr kann man vielfältiges Erkunden von Gegenständen beobachten, wenn das Kind denselben Gegenstand auf verschiedene Eigenschaften und Funktionen hin untersucht und ihn unterschiedlich benutzt. In derselben Zeit können Übungsspiele beobachtet werden, wenn das Kind Behälter füllt und leert, Öffnen und Schließen von Behältern genießt, Gegenstände aufeinander schichtet und auseinander nimmt. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres treten dann komplexe Übungsspiele auf, bei denen das Kind Gegenstände nach Größe, Farbe oder anderen Eigenschaften sortiert.

Spiel: symbolische Entwicklung

Am Anfang des zweiten Lebensjahres fängt das Kind an, sich mit darstellendem Spiel zu befassen, was der Beginn des symbolischen Spiels ist. Beispiele davon sind die Reproduktion eigener Wahrnehmungen oder Produkte, wie Versuche, einen Turm aus Bauklötzen nachzubauen oder Gegenstände aus dem Regal zu nehmen und sie in derselben Folge zurückstellen, in der sie rausgenommen wurden. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres kann man komplexere Formen des darstellenden Spiel beobachten, die sich als „Tu-als-ob-Spiel“ ausdrücken. Am Anfang des dritten Lebensjahres setzt sich das komplexe Darstellen fort, indem das Kind im Sandkasten baut und backt. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnen Rollenspiele mit einfachen Handlungen, wie zum Beispiel eine Puppe füttern, mit ihr schimpfen oder sie beschützen, indem sie in eine Decke gewickelt wird. Im dritten Lebensjahr werden Rollen dann detailliert nachgeahmt und mimisch imitiert. Dies findet statt, wenn die „Mutter“ das Kind füttert, wickelt oder wäscht. Komplexe Rollenspiele finden statt, wenn ein Kind Mutter spielt, die Abendbrot zubereitet und einkaufen geht, oder einen Tankwart, der Benzin in einer Tankstelle verkauft und in ein Auto füllt. Ein anderes

Beispiel von komplexem Rollenspiel ist, wenn ein Kind Spielthemen mit Tierfiguren, Puppen oder Handpuppen ausführt. Das komplexe Thema wird dann noch erweitert, wenn mehrere Figuren in die Handlungssequenzen einbezogen werden.

Passive Sprache

Im ersten Halbjahr reagiert der Säugling auf Geräusche und Stimmen, indem er zum Beispiel sein Saugen unterbricht. Am Anfang des zweiten Halbjahres wendet der Säugling sich der Quelle von Stimmen zu. Auch Laute werden mit unterschiedlichen Dingen in Verbindung gebracht, zum Beispiel Klingeln mit Telefon oder Glocke mit Tür. Gegen Ende des ersten Lebensjahres befolgt der Säugling einfache Anweisungen, zum Beispiel „hebe das auf“. Mehr komplexe Hinweise auf Verstehen können beobachtet werden, wenn das Kind am Anfang des zweiten Lebensjahres nach Aufforderung auf genannte Körperteile oder Bildteile zeigt. Im nächsten Schritt treten Zeichen von symbolischem Verstehen auf. Gegen Mitte des zweiten Lebensjahres reagiert das Kind auf die Fragen „wo“ und „was“ oder „wer ist das“. Zeichen von komplexerem symbolischem Verstehen treten im dritten Lebensjahr auf, wenn das Kind Mengenbezeichnungen, Zeitbestimmungen und Geschwindigkeitsbestimmungen versteht wie viel, wenig, jetzt, bald, schnell, langsam. Weitere Zeichen von Verstehen komplexerer symbolischer Sprache können beobachtet werden, wenn das Kind Fragen nach „wann“, „wie“ und „wozu“ beantwortet: „Wann ziehen wir eine Badehose an?“, „Wie wissen wir, dass es Morgen ist?“. „Wozu braucht man einen Schirm?“ Wenn eine Erzieherin im Unklaren darüber ist, kann sie solche oder ähnliche Fragen stellen und nach der Antwort des Kindes sein Verstehen komplexerer Sprache beurteilen.

Aktive Sprache

Vorsprachlich vokalisiert das Kind in den ersten Lebensmonaten auch ohne Anlässe und setzt seine Vokalisierung einer Person gegenüber fort, die seine Laute nachahmt. Mit seiner Stimme

drückt der Säugling bereits im ersten Lebensjahr unterschiedliche Gefühle aus. Gegen Ende des ersten Lebensjahres ruft das Kind nach Personen mit Namen oder mit Lauten, die den Namen ähnlich sind. In der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres drückt das Kind Wünsche durch Einwortsätze meist in Verbindung mit Zeigen aus. Zum Beispiel zeigt es auf das Essen und sagt: „Mehr“. Sprache ist zu diesem Zeitpunkt noch gegenstands-, handlungs- und bedürfnisbezogen. Im dritten Lebensjahr werden Bedürfnisse und Fragen in Mehrwortsätzen ausgedrückt, zum Beispiel „Ich will rausgehen“, „Wo ist Franz?“. Jetzt geht das Kind über bedürfnis-, gegenstands- und handlungsbezogene Sprache hinaus und fängt an, Informationen und Gedanken sprachlich zu vermitteln. Dies sind Zeichen des Gebrauchs abstrakter Sprache. In der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres können Zeichen komplexerer Sprache beobachtet werden, wenn das Kind Erklärungen fordert oder Fragen stellt, die seine Annahmen bestätigen. Zum Beispiel „Wann schneit es?“, - „Es schneit im Winter.“ - „Du weißt es.“ - „Ja, weil ich schlafen muss.“

Grammatik der Sprache

Im ersten Halbjahr vokalisiert der Säugling weitgehend undifferenziert. Im zweiten Halbjahr spricht das Kind zweisilbige Worte und fängt an, Worte des Erwachsenen nachzuahmen. In der ersten Hälfte des zweiten Jahres gebraucht das Kind Einwortsätze, in der zweiten Hälfte Zweiwortsätze. In der ersten Hälfte des dritten Lebensjahres beginnt das Kind seine Sprache zu präzisieren, indem es Artikel und Fürwörter gebraucht und in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres, indem es Plural und Vergangenheit gebraucht. Auch erscheint auf dieser Altersstufe eine strukturelle Differenzierung der Sprache, indem es anfängt, Haupt- und Nebensätze zu benutzen.

Kognition

In den ersten Monaten seines Lebens fixiert der Säugling Reize visuell. Im gleichen Zeitraum tritt ein neues Verhalten auf, das Piaget „Primäre Kreisläufe“ genannt hat. Komplementäre Sinne

regen sich gegenseitig an. Laute führen zum Hören und Hören regt Lautemachen an. Ein ähnlicher Kreislauf besteht zwischen Gucken und Sehen. Gucken führt zum Sehen (eines Gegenstandes) und Sehen regt Wiederholung des Guckens an – um weiter sehen zu können. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres werden Handlungen wiederholt, die zu einer wahrgenommenen Veränderung in der Umwelt geführt haben. Die Wahrnehmung der Veränderung regt Wiederholung der Tätigkeit an, um das „Spektakel“ zu erhalten, das heißt die Veränderungen weiter wahrnehmen zu können. Piaget nennt das sekundäre Kreisläufe. Während die Koordination zwischen komplementären Sinnen, das heißt primäre Kreisläufe, in sich geschlossen ist, bedeutet der sekundäre Kreislauf eine Beziehung zwischen dem Kind und seiner Außenwelt. Auf der nächsten Stufe findet eine neue Anpassung an die Umwelt statt. Der Säugling fängt an, die Beziehung äußerer Reize miteinander zu entdecken und durch eigenes Verhalten zu koordinieren. Wenn die Türklingel erschallt, guckt der Säugling zur Tür, um Schall und Tür zu koordinieren. Später wird das Kind, wie gefesselt von der Beziehung, die Klingel unermüdlich drücken, um den Schall herzustellen. Jedenfalls geht es hier auch um die Beziehung zwischen äußeren Gegenständen (Reizen).

Gegen Ende des ersten Jahres stellt das Kind eine differenziertere Beziehung zwischen zwei äußeren Gegenständen her, nämlich Mittel und Zweck. Um einen entfernten Gegenstand wahrzunehmen, zu erreichen, heranzuholen, muss ein anderer Gegenstand manipuliert werden. Ein Beispiel hierfür ist ein Stock, der manipuliert werden muss, um den sich außer Reichweite befindenden Gegenstand heranzuziehen. In dieser instrumentalen Beziehung zwischen zwei äußeren Gegenständen liegt bereits der Ansatz zu Begriffen von Raum, Zeit und Kausalität. Das Mittel oder die Ursache muss immer räumlich oder zeitlich vor dem Zweck oder der Wirkung liegen. Das Überwinden des Hindernisses ist notwendigerweise eine intentionale (gezielte) Handlung. Ohne die Absicht, den entfernten

Gegenstand wahrzunehmen oder zu erreichen, wäre das Hindernis kein Hindernis.

Im ersten und zweiten Lebensjahr entwickelt das Kind die Idee, dass Gegenstände ihre eigene Existenz haben, selbst, wenn sie nicht wahrgenommen werden. Anfänglich scheint das Kind davon auszugehen, dass die Existenz eines Gegenstandes von seiner Wahrnehmung bestimmt wird. Wenn ein Gegenstand aus seinem Blickfeld verschwindet, starrt das Kind den Ort an, wo der Gegenstand verschwunden ist, als ob es auf die Weise den Gegenstand erhalten könne. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres sucht das Kind den Gegenstand dort, wo es ihn zuletzt gesehen hat – also eine Erweiterung des früheren Prozesses. Am Anfang des zweiten Lebensjahres sucht das Kind den verschwundenen Gegenstand, wo immer es glaubt, dass der Gegenstand sich befindet und nicht dort, wo es ihn zum letzten Mal gesehen hat. Wenn ein Ball unter ein Sofa rollt, wird das Kind zuerst den Ball am Rand suchen, wo es ihn zuletzt gesehen hat. Zu einem späteren Entwicklungspunkt wird das Kind unter dem Sofa gucken und zuletzt zur Rückseite des Sofas gehen und dort den Ball suchen. Zu diesem letzten Zeitpunkt hat das Kind den Begriff von Objekt Konstanz entwickelt und weiß, dass der nicht wahrgenommene Gegenstand örtlich verschoben ist.³

³ Die Entwicklung von Grob- und Feinmotorik in den ersten drei Lebensjahren ist in „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ enthalten.

Pädagogische Funktionen der Beobachtung

Das Wissen über wichtige Entwicklungsveränderungen in den unterschiedlichen Bereichen der ersten drei Lebensjahre sollte als Grundraster zur individuellen Beobachtung eines Kindes dienen. Durch die individuelle Beobachtung, in der die Betreuerin wahrnimmt, welche Verhaltensweisen das Kind schon zeigt und welche noch nicht, wird es ihr möglich, das Kind entwicklungsangemessen zu betreuen und zu fördern. Dadurch kann Über- oder Unterforderung des Kindes vermieden werden.

Das beobachtete Kind empfindet die individuelle Beobachtung durch seine Betreuerin als eine Form von Zuwendung. Es spürt das Interesse

der Betreuerin und fühlt sich von ihr wichtig genommen. Aus diesem Grund gewinnt auch die Betreuerin für das Kind an Bedeutung. Und somit wird ein wechselseitiger Prozess in Gang gesetzt, indem beide responsiver zueinander werden. Dieser Prozess wird zusätzlich angeregt durch **die aktive Beobachtung**, die darin besteht, dass die Erzieherin versucht zu verstehen, was sie beobachtet. In diesem Fall heißt das, zu verstehen, wo das Kind sich in seiner Entwicklung befindet und was seine Kompetenzen und Bedürfnisse sind. Darüber hinaus hat der Versuch, etwas zu verstehen, den Effekt, dass es für einen an Bedeutung gewinnt: was man versucht zu verstehen, wird einem wichtig. Das Kind wird dadurch der Betreuerin wichtig(er) und näher. Das Kind wiederum spürt das und sein Selbstwertgefühl wird so erhöht. Dieser Prozess stärkt auch das (berufliche) Selbstbild der Betreuerin und macht ihre erzieherische Arbeit sinnvoller. Die Ergebnisse der Beobachtung können in pädagogische Anregungen umgesetzt werden, die auf dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes basieren. Durch eine entwicklungsangemessene Anregung und die Einbeziehung von Interessen und Vorlieben des Kindes werden das soziale Vertrauen und das Selbstvertrauen des Kindes gefördert, weil das Kind wahrnimmt, dass die Betreuerin weiß und berücksichtigt, was es gerne tut und kann. Selbstvertrauen und soziales Vertrauen sind zwei Seiten einer Münze und stellen eine optimale Voraussetzung für Lernen und Experimentieren dar.

Um solche Prozesse zu ermöglichen, sind gewisse Voraussetzungen notwendig: ein günstiger Erzieher-Kind-Schlüssel, ein flexibles Curriculum, ohne das ein Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Kompetenzen der einzelnen Kinder nicht möglich ist. Eine andere wichtige Voraussetzung ist ein Autonomie gewährender, responsiver Erziehungsstil, während ein kontrollierender, ein Laissez-faire oder nicht-responsiver Erziehungsstil diese Prozesse im Keim erstickt.

Prof. Dr. Kuno Beller, Simone Beller, Berlin

Im Kommen: Der Kindergarten für 2- bis 6-Jährige – Hurra oder Herrje?

Was viele Jahrzehnte in Westdeutschland als fehlend beklagt wurde, soll nun in wenigen Jahren bereitgestellt werden: bedarfsgerechte Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren. Das Tagesbetreuungsausbaugesetz sieht vor, bis 2010 in der BRD 230.000 neue Plätze für die wenig bedachte Altersgruppe unter 3 zu schaffen.

Das Familienministerium sieht die Verbesserung der Kinderbetreuung als notwendigen Innovationsschub für Deutschland, weil sie eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie gewährleistet, der Wirtschaft qualifizierte Fachkräfte für kürzere Zeit entzieht und der Gesellschaft die Entscheidung für ein Leben mit Kindern erleichtert. Gut kann ein bedarfsgerechter Ausbau jedoch nur dann wirklich sein, wenn die Struktur- und die Prozessqualität der Einrichtungen, die Kleinkinder unter 3 betreuen, erziehen und bilden, tatsächlich gesichert ist. Die durchschnittliche Qualität der Kindergärten in Deutschland ist jedoch unbefriedigend und bedarf einer nachhaltigen Verbesserung (Tietze 1998), über die Qualität der Krippen für Kinder unter 3 ist wenig bekannt, über die privater Tagespflegestellen so gut wie gar nichts.

Diesem Qualitätsdefizit versuchen die Bundesländer mittlerweile durch gezielte Ausformulierung von Qualitätsmerkmalen entgegenzuwirken. Die meisten Bundesländer haben bereits einen so genannten Bildungsplan veröffentlicht oder sind kurz davor, dies zu tun. Wie lange es dauern wird, bis die dort formulierten Zielvorstellungen in den einzelnen Einrichtungen angekommen, verstanden und umgesetzt worden sind, ist ungewiss. Eine Qualitätskontrolle von Außen wird es kaum geben, die Weiterentwicklung der Prozessqualität der Einrichtungen hängt dann vor allem von dem ganz persönlichen Engagement der Leiterinnen und deren Teams ab und – nicht zu vergessen – von dem Konkurrenzdruck durch benachbarte Einrichtungen.

Kinder unter 3 wurden bislang vorwiegend in Krippen oder Krippengruppen für Kinder von 0-3 Jahren betreut. Der Anteil von Unter-3-jäh-

rigen, der in altersgemischten Gruppen von 0-6 oder noch größeren Altersspannen aufgenommen wird, nimmt jedoch ständig zu. Nordrhein-Westfalen hat sich bereits 1973 von der Kinderkrippe verabschiedet und die Kleinsten in altersgemischten Einrichtungen aufgenommen. Inzwischen bekommt die Kinderkrippe zumindest für die Altersgruppe der 2-Jährigen weitere institutionelle Konkurrenz aus einer ganz unvermuteten Richtung. Der klassische Kindergarten für Kinder von 3-6 öffnet immer häufiger seine Pforten für Kinder nach dem 2. Geburtstag. Was 1990 noch sakrosankt war und nur von wenigen Pädagogen gefordert wurde (Beller 1990), ist inzwischen auf dem Vormarsch „Zweijährige in den Kindergarten“. Woher kommt der Gesinnungswandel? Auf der einen Seite wächst die Nachfrage und der Druck durch die steigende Anzahl berufstätiger Mütter, die früher als bisher ins Berufsleben zurückkehren wollen, auf der anderen Seite droht vielen Einrichtungen die Schließung einzelner Gruppen bis hin zur ganzen Einrichtung aufgrund mangelnder Kinderzahlen. Die Aufnahme der Kleinen ist ein entscheidender Vorteil im Konkurrenzkampf mit anderen Einrichtungen, der zumindest kurzfristig die Gruppen wieder auffüllt, bis die Konkurrenz in der Umgebung nachgezogen hat.

Akute Schließungsangst und schnelle Hoppla-Hopp-Entscheidungen sind jedoch keine günstige Ausgangsposition für den großen Schritt, der mit der Aufnahme von 2-Jährigen verbunden ist.

Ein Modellprojekt der *Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt und des Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern* kommt zu dem Ergebnis, dass die Aufnahme von Zweijährigen eine **neue Angebotsform** des Kindergartens darstellt, den „**Kindergarten 2-6**“, der eigene Rahmenbedingungen erfordert (Kercher & Höhn 2002). Weder lassen sich Krippenempfehlungen noch Empfehlungen aus Ganztageseinrichtungen mit großer Altersmischung einfach hierfür übertragen, doch wird er Elemente von beiden enthalten müssen.

Aus den Erfahrungen dieses Projektes lässt sich ableiten:

- Die Aufnahme von Zweijährigen in Kindergärten zum Auffüllen vorübergehender Unterbelegung ohne angemessene Veränderung der Rahmenbedingungen und Konzeption ist abzulehnen.
- Zweijährige dürfen kein Appendix in einem unverändert auf drei- bis sechsjährige Kinder abgestimmtem Konzept sein.
- Die Aufnahme von Zweijährigen schafft in Kindergärten eine Altersmischung von fünf Jahrgängen, die konzeptionell durchdacht und geplant werden muss, um die Entwicklungsbedürfnisse aller dort betreuten Kinder zu berücksichtigen.

Tiefgreifende Veränderungen stehen an, damit 2-Jährige sich in Kindergärten wohl fühlen, sich integrieren, sich Wissen und Fähigkeiten aneignen und von den Angeboten profitieren können (Haug-Schnabel & Bensel 2005b). Auch wenn aus der Not heraus geboren, birgt die Aufnahme 2-Jähriger doch auch die **Chance** für jede Einrichtung, **sich weiter zu entwickeln** und die Kinder von einem erweiterten Lernfeld der Altersmischung profitieren zu lassen. Erhöhter Personalbedarf und verkleinerte Gruppen sind dafür unumgänglich. Die Empfehlungen vieler Bundesländer diesbezüglich gehen jedoch aus Kostengründen nicht weit genug (Haug-Schnabel & Bensel 2005b). Angesichts anhaltender Bildungsdiskussionen und ständig zunehmender Anforderungen an die Erzieherinnen, was sie im Elementarbereich leisten sollen (Integration, Spracherziehung, Entwicklungsdokumentation, Gender-Erziehung, Früherkennung von Entwicklungsverzögerung und Verhaltensauffälligkeiten, Qualitätsmanagement, Elternarbeit ...) ist es unverständlich und ein schwerwiegender politischer Fehler, den Einrichtungen nicht die Mittel und Personalschlüssel zu bewilligen, die tatsächlich eine zukunftsorientierte Erziehungs- und Bildungsarbeit ermöglichen könnten. Wie sich Räumlichkeiten, Abläufe und Ausstattung verändern müssen, hat etwa der Landes-

wohlfahrtsverband Baden (2003) unter der Leitung von Miklitz ausführlich beschrieben. Neben strukturellen Umgestaltungen, die die Basis der Arbeit legen, brauchen Kindergärten aber auch interaktionale Anpassungen an die neue Altersgruppe. Hier ein paar wichtige Aspekte (Haug-Schnabel & Bensel 2005b):

- jedes Kind muss elternbegleitet und bezugs-personenorientiert eingewöhnt werden,
- es braucht zugewandte Aufmerksamkeit und eine hohe Antwortbereitschaft,
- sprachliche Stimulation und Unterstützung seiner Kommunikationsversuche,
- altersgemäße Entwicklungsanregung basierend auf adäquatem Entwicklungswissen,
- Freiraum, um selbst agieren zu können,
- Respektierung der kindlichen Zeitvorstellungen
- und Schutz vor Überforderung, aber auch vor Unterforderung
- anregende Lernumgebungen, aktive Entwicklungsbegleitung
- und Kinder verschiedenen Alters, die das selbstinitiierte Lernen vielfältig verstärken.

Auf Seiten der Erzieherinnen ist ein großer Fortbildungsbedarf, um die Scheu vor dem unbekannteren „2-Jährigen“ zu verlieren und nicht den Fehler zu begehen, die völlig eigenständige Altersgruppe als „unreife“ Kindergartenkinder zu betrachten, die lediglich in der Obhut der Einrichtung noch etwas ausreifen müssen bevor sie am unveränderten Normalprogramm teilnehmen können. Schulungsbedarf besteht nicht nur bezüglich fehlendem Entwicklungswissen (Haug-Schnabel 2005, Haug-Schnabel & Bensel 2005a), sondern auch, um vorhandene, latente Ressentiments gegen die nicht nur im Bereich Sauberkeitserziehung aufwändigere Altersgruppe anzusprechen und aufzulösen.

Die Beobachtung zeigt, dass ohne neue Arbeitsplanung und veränderte Teameinstellung die Gefahr besteht, dass die Kleinen oft nur mitlaufen, bis sie dann am gleich bleibend gewohnten Tagesablauf teilnehmen können, doch das bedeutet verlorene Monate in Sachen

Entwicklungsbegleitung und Lernanreize sowie Defizite im altersgemäßen Zuwendungsbedarf (Haug-Schnabel & Bensel 2005b).

So gesehen kann der „Kindergarten 2-6“ unter entsprechenden Vorzeichen beides sein: ein unerwünschter weiterer Belastungspunkt auf dem Konto einer überforderten Einrichtung oder aber

ein herausfordernder jedoch ertragreicher Impuls für ein verbessertes pädagogisches Angebot eines modernen Kindergartens mit erweiterter Altersmischung.

Joachim Bensel & Gabriele Haug-Schnabel
Forschungsgruppe
Verhaltensbiologie des Menschen, Kändern

Literatur

- Beller, E. K. (1990) Zweijährige in den Kindergarten? Kinderzeit (1), 8-11.
- Haug-Schnabel, G. (2005) Zweijährige im Kindergarten. Ab zwei dabei. S. 1-26. In: Krenz, A. (Hrsg) Handbuch für Erzieherinnen. OLZOG-Verlag, München.
- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (2005a) Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Herder, Freiburg.
- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (2005b) Zweijährige im Kindergarten. KiTa aktuell BW 14 (3), 59-61, (4), 90-92, (5), 105-108.
- Kercher, A., Höhn, K. (2002). Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten. Ein Modellprojekt der Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt und des Landeswohlfahrtsverbands Württemberg-Hohenzollern. Abschlussbericht.

- Landeswohlfahrtsverband Baden (2003). Alters- und Zeitmischung im Kindergarten. Arbeitshilfen: unter Dreijährige. Karlsruhe.
- Tietze, W. (1998). (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.

Kurz-Vita

Dr. Joachim Bensel & Priv. Doz. Dr. Gabriele Haug-Schnabel, Verhaltensbiologen und Entwicklungsforscher, sind die Begründer der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM), die kindliches Verhalten untersucht und die Ergebnisse in vielfältiger Form für die Praxis anwendungsbereit publiziert. Weitere Infos unter www.verhaltensbiologie.com

Ein Haus für Kinder

Tagesbetreuung für Kinder im Alter von vier Monaten bis 14 Jahren

Unsere evangelische Kindertagesstätte besteht seit den dreißiger Jahren. Ende der achtziger Jahre wurde die Idee entwickelt, ein „Haus für Kinder“ für alle Altersgruppen zu gründen. 1982 starteten wir im Stadtteil mit „Kleine und Große altersgemischte Gruppe“ sowie „Tagesstättengruppe“ unter einem Dach. Zusammen mit Architekt, Träger, Team und Eltern planten wir den Bau des neuen Hauses nach ökologischen Gesichtspunkten.

Der Kindergartenalltag wird durch das Zusammenleben von vielen Menschen geprägt. Darum schufen wir Räume, die Atmosphäre von Geborgenheit ausstrahlen. Für die Jüngsten gibt es Zonen, die überschaubar sind, mit schützenden Nischen und geschlossenen Spielbereichen, in denen sie sich sicher fühlen können. Die größeren Kinder haben differenzierte Aufenthaltsbereiche, in denen sie ihre Spielneigungen gezielt entwickeln können. Die Nebenräume sind so gegliedert, dass sie dem natürlichen Bedürfnis der Kinder nach Ruhe und Rückzug gerecht werden. Flur und Eingangsbereich sind Begegnungsstätte für Kinder und Erwachsene und bieten Bewegungsfreiheit, die von den Kindern im Freispiel genutzt wird. Eine gemütliche Höhle unter der Treppe lädt zum Kuscheln und zu Rollenspielen ein.

Unser Außengelände vor und hinter dem Haus ist von allen Gruppenräumen gut einsehbar und kann von den Kindern zu jeder Zeit zum Spielen genutzt werden. Besonders beliebt ist unsere Bewegungsbaustelle, die zu immer neuen kreativen Ideen herausfordert. Ein alter Baumbestand und viele Büsche laden zum Spielen ein.

Das Raumkonzept und die Gestaltung des Außengeländes greifen die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder auf:

- Ruhe und Bewegung
- Geborgenheit und Offenheit
- Zusammen- und Alleinsein

Für die Erwachsenen gibt es ein Stehcafé, in dem sich Eltern und Gäste begegnen und Kontakte pflegen.

Die Erzieherinnen verbringen ihren Arbeitstag gerne in diesem Haus.

Die Alltags- und Lebensentwürfe von Familien haben sich im letzten Jahrzehnt stark verändert. Wir betreuen zunehmend Kinder von Alleinerziehenden und berufstätigen Eltern, für die die oben genannten Betreuungsformen wichtig sind. Auch das Anforderungsprofil an die Kindertagesstätte ist differenzierter geworden. Familienkreise entstehen und der Bedarf an Beratung und Unterstützung in Erziehungsfragen ist groß. Die Elternschaft ist engagiert und zeigt Interesse daran, die inhaltliche und pädagogische Arbeit mit zu gestalten.

Konzeptionell arbeiten wir nach dem situationsorientierten Ansatz. Die Arbeit unterscheidet sich durch die Altersmischung in den Gruppen stark voneinander. Die Betreuung der Kinder in der Kleinen altersgemischten Gruppe erfordert eine intensive, individuelle pflegerische und pädagogische Arbeit, sowie eine besondere personelle und räumliche Ausstattung.

Den Kindern bietet die Altersgemischte Gruppe Geborgenheit und zugleich eine anregungsreiche Umgebung. Durch das Zusammenleben mit älteren Kindern erweitert sich der Erfahrungsraum durch Beobachtung, Nachahmung von Aktivitäten und die Entwicklung wird gefördert. Auch die älteren Kinder profitieren vom familiären und fürsorglichen Umgang miteinander in der Gruppe.

Die unter dreijährigen Kinder sind in das Gruppengeschehen integriert. Dabei unterstützen wir gegenseitige Rücksichtnahme und den sensiblen Umgang miteinander.

Im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses in unserer Einrichtung haben wir einen Prozess zum Thema Eingewöhnungszeit mit überprüfbaren Standards entwickelt. Dieser Prozess bietet den Rahmen für unsere pädagogische Arbeit in der Eingewöhnungsphase. In den letzten Jahren setzten wir uns verstärkt mit der Eingewöhnung und deren theoretischem Hintergrund auseinander.

Das bedeutet nachzuvollziehen wie sich Bindungen zwischen Kindern und Erwachsenen entwickeln:

Zwischen 6 Monaten und dem dritten Lebensjahr treten Kinder in eine Phase, in der sie die Nähe einer Bezugsperson durch ihre motorischen und interaktiven Fähigkeiten suchen und aufrechterhalten. In dieser Zeit sind Kinder zu einer Bindung an eine feste Bezugsperson fähig. Etwa mit dem ersten Lebensjahr hat das Gedächtnis die Fähigkeit, sich an feste Bezugspersonen zu erinnern, wenn diese nicht anwesend sind. Mit dem dritten Lebensjahr schließen Kinder eine Gegenseitigkeit in der Beziehung zu ihrer Bezugsperson. Damit sie eine sichere Bindung aufbauen können, ist es unerlässlich, die Bezugsperson in für sie emotional belastenden Situationen als sicheren Hafen zu erleben. In unserer Kindertagesstätte kommt nach einer Übergangsphase, nachdem die primäre Bezugsperson nicht mehr zur Verfügung steht, der Erzieherin/dem Erzieher die Aufgabe zu, eine sichere Basis zu bieten.

Mit den Eltern führen wir kurz vor der anstehenden Eingewöhnungszeit persönliche Gespräche. Ziel dieser Gespräche ist es, den Eltern zu vermitteln, dass ihre Beteiligung an dem Eingewöhnungsprozess ihres Kindes von großer Bedeutung ist.

Außerdem signalisieren wir, dass sie als Eltern weiterhin die Hauptbindungsperson für ihr Kind bleiben. In diesen Gesprächen stellen wir unser Eingewöhnungskonzept vor und planen gemeinsam die individuelle Eingewöhnungszeit für ihr Kind. Wir geben genügend Raum für Wünsche und Ängste der Eltern. So versuchen wir, eine vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit aufzubauen.

Ein gutes Eingewöhnungskonzept trägt dazu bei, dass sich die neuen Kinder und Eltern schnell und gut in der Einrichtung zurecht finden, es bietet aber auch einen Rahmen, der den Mitarbeiterinnen Sicherheit in ihrer Arbeit gibt und Stresssituationen verringert.

Die Eingewöhnungszeit gestalten wir nach dem „Berliner Eingewöhnungsmodell“.

Die Erfahrungen des Kindergartenteams und der Eltern fließen mit ein. Dabei sind Reflektionsgespräche neben Beobachtungsauswertungen auch hier ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

Im Einzelnen sieht das so aus:

- Beobachtung des Bindungsverhaltens und der Interaktion zwischen Kind und begleitendem Elternteil
- Vorsichtige Kontaktaufnahme des Erziehers/der Erzieherin z. B. über Spielangebote
- Gute Organisation in der Eingewöhnungszeit, z. B. nicht alle Kinder zur gleichen Zeit eingewöhnen. Absprache der Arbeitseinteilung zwischen dem/der Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen
- Trennung des Elternteils für kurze Zeit (räumlich)
- Ausdehnung der Trennung bei selbständigem Verhalten der Kinder, bei Annahme von Trost durch den/die Erzieher/innen
- Ende der Eingewöhnungszeit, wenn das Kind die Erzieherin/den Erzieher als sichere Basis akzeptiert und sich dauerhaft beruhigen lässt.

In der Kinderakte, in der für das Kind ein Beobachtungsbogen geführt wird, sind alle wichtigen Informationen dokumentiert.

Wenn unsere Kinder sich in der Einrichtung sicher und fröhlich verhalten, Nähe und Distanz selber regulieren, Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen, neugierig die Angebote der Kindertagesstätte wahrnehmen, erkennen wir, dass die Eingewöhnung gut verlaufen ist.

Da eine Vielzahl der Kinder die Einrichtung im Durchschnitt über zehn Jahre besucht, sind auch die Beziehungen zwischen Erzieher, Eltern und Kindern über Jahre gewachsen. Der Übergang zum Hort verläuft fließend; Kindergartenkinder, die zum Hortkind werden, nehmen diese Rolle

Quelle: QM-Ordner
für ev. Kitas im Stadt-
kirchenverband Köln

voller Stolz an. Sie kommen vor und nach dem Schulunterricht, sowie in den Ferien in unsere Einrichtung. Der Ortswechsel Schule – Kindertagesstätte kann bei der Bewältigung der sozialen und schulischen Anforderung hilfreich sein. Dem Alter und der Entwicklung angemessene Normen und Werte sowie vielfältige Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung geben den Kindern Orientierung für die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen.

Die Arbeit in den Altersgemischten Gruppen erleben wir als Team als spannendes und tragfähiges Konzept für Kinder, Eltern und Erzieher,

und hoffen, auch in Zukunft in dieser Form arbeiten zu können.

Als evangelische Einrichtung sind wir in das Leben der Gemeinde eingebunden. Gemeinsame Familiengottesdienste und Vernetzungen zur Kinder-, Jugend- und Altenarbeit der Gemeinde machen unser Konzept zusätzlich zu etwas Besonderem im Stadtteil.

Sabine Kobusch
Leiterin d. Ev. Kindertagesstätte
Köln-Brück-Merheim
Köln, 18. Juli 2005

Bildung – Erziehung – Betreuung für Kinder unter 3 Jahren

Die Aufgabe des Kindergartens besteht darin, dem Kind die „unterschiedlichen sozialen Verhaltensweisen, Situationen und Probleme bewusst erleben zu lassen und jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, seine eigene soziale Rolle innerhalb der Gruppe zu erfahren, wobei ein partnerschaftliches, gewaltfreies und gleichberechtigte Miteinander, insbesondere auch der Geschlechter untereinander, erlernt werden soll“ (§2 (3) GTK).

Die Eigenständigkeit des Bildungsauftrages des Elementarbereiches versteht sich nicht als Zubringer für die spätere Schule, sondern beschreibt eine eigenständige Qualität, die an „den aktiven Prozessen der Selbstwerdung“¹ im Kindergartenalter und davor anknüpft. Damit steht die Förderung der individuellen Entwicklungs- und Lerngeschichten der Kinder im Vordergrund des Bildungsauftrages. Die Entfaltung der Fantasie- und Spieltätigkeit der Kinder wird als grundlegendes Element für die Erziehung und Bildung angesehen. „Das bedeutet, dass im Kindergarten das Lernen nicht in Lehrgängen und durch Trainingsprogramme organisiert werden kann, sondern bestimmt sein muss durch offene Angebote, die sich an der alltäglichen Lebenssituation des Kindes orientieren, und durch die Eröffnung vielfältiger Erfahrungsmöglichkeiten“². Das Lernen wird für diese Altersgruppe (0 – 6) als handlungsbezogen und erlebnisbezogen beschrieben. Dabei sollen die emotionalen Prozesse, Bedürfnisse der Kinder, Fantasietätigkeit und Spontaneität gefördert werden. Der Aufforderungscharakter der Räume und des Materials sollen hierbei das Lernen ermöglichen. Nordrhein-Westfalen hat im Jahre 2003 eine trägerübergreifende Bildungsvereinbarung als Grundlage für die Umsetzung des GTKs geschaffen.

Die Bildungsvereinbarung NRW definiert sich aus dem zu Grunde liegenden Bildungsverständnis und aus dem Zwei-Säulenmodell (Selbstbildungspotenziale und Bildungsbereiche). Das Ziel der Bildungsvereinbarung NRW ist die Begleitung, Förderung und Herausforderung von Bildungsprozessen bei Kindern. Dabei sollen

die Kinder „in allen ihren möglichen, insbesondere in den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen“³ herausgefordert werden, um die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Identität und Eigenständigkeit zu ermöglichen. „Ziel der Bildungsarbeit ist es daher, die Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen Gelegenheiten zu verschaffen, ihre Entwicklungspotenziale möglichst vielseitig auszuschöpfen und ihre schöpferischen Verarbeitungsmöglichkeiten zu erfahren.“⁴

Das Bildungskonzept der Bildungsvereinbarung NRW bezieht sich auf die formulierten Bildungsbereiche Bewegung, Spielen und Gestalten, Medien, Sprache(n) und Natur und kulturelle Umwelt(en), in denen die Bildungsprozesse von Kindern wahrgenommen, begleitet, gefördert und herausgefordert werden sollen. Die in der Bildungsvereinbarung formulierten Selbstbildungspotenziale sollen helfen, den Blick auf unterschiedliche Aspekte der kindlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse zu richten, um eine differenzierte Reflexion der Beobachtung im pädagogischen Alltag zu ermöglichen. Das beobachtende Wahrnehmen steht als Instrument des Dokumentierens von Selbstbildungsprozessen zur Verfügung. Die Zielformulierung und die Bildungskonzeption lassen sich für den Bereich Kinder unter 3 Jahre ohne weiteres übernehmen. Jedoch müssen für die **Umsetzung** dieser Ziel- und Bildungsgedanken für den Bereich Kinder unter 3 Jahre anschlussfähige Handreichungen entwickelt werden, die den Entwicklungen, Bedürfnissen und Interessen von Säuglingen bis Kindergartenkindern gerecht werden.

Aktuelle Entwicklungen im Feld

Neben den Hinweisen in anderen Bildungsplänen einiger Bundesländer für eine altersgerechte Förderung der frühkindlichen Bildungschancen wurden aktuell verschiedene Programme entwickelt, die für die weitere qualitative Entwicklung der Bildungsvereinbarung NRW im Bereich

¹ vgl. Bittner, Günther: Was bedeutet „kindgemäß“? In: Dokumentation der Fachtagung – Elementarbereich '80. Hrsg. Von der Geschäftsstelle des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, Berlin 1980

² Erläuterungen zu § 2 II 1. Die Eigenständigkeit. In: Moskal, Erna/ Foerster, Sibrand: Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen. Köln 1999, S. 41f

³ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsvereinbarung NRW 10/2003, S.6

⁴ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungsvereinbarung NRW 10/2003, ebd.

der jüngeren Kinder wertvolle Hinweise bieten könnten, wie z.B. das Projekt „Kinder früher fördern“ mit dem Schwerpunkt: Bildungsqualität von null bis drei.“ Hier wurden Empfehlungen an die öffentlichen Jugendhilfeträger, an kommunale und freie Träger von Einrichtungen, und an die Einrichtungen selbst entwickelt. Das beschriebene Bildungsverständnis deckt sich mit dem in der Bildungsvereinbarung herausgestellten Gedanken einer Unterstützung des Selbstbildungsgedankens des kleinen Kindes.⁵

⁵ www.kinder-frueher-foerdern.de

Wo ist Entwicklungsbedarf in NRW?

In der Bildungsvereinbarung wird die besondere Herausforderung für die pädagogische Arbeit mit der Altersstufe unter 3 nicht gesondert herausgearbeitet, sodass im folgenden einmal aus dem grundlegenden Bildungsverständnis der Bildungsvereinbarung, aktuellen Forschungsergebnissen und den Ergebnissen in verschiedenen Modellprojekten folgende Annahmen für eine qualitativ an dem Bildungsgedanken ansetzende Weiterentwicklung der Bildungsvereinbarung NRW formuliert werden könnten.

Bild vom Kind

Das Bild vom Kind, welches der Bildungsvereinbarung zu Grunde liegt, geht von der Eigenaktivität der Kinder aus. Das Bild vom Kind beruht auf einem Bild „...eines aktiven, sich aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln bildenden Kindes...“. „...bereits das Neugeborene (eignet sich) seine Um- und Mitwelt durch die Möglichkeiten an, die ihm mit der Geburt zur Verfügung stehen.“⁵ Das bedeutet, dass Bildung im Sinne von Selbstbildung von Geburt an erfolgt. Dabei steht die Wahrnehmungserfahrung an erster Stelle der kindlichen Erfahrungsprozesse. Selbstbildung darf in diesem Zusammenhang nicht als absolut eigenständig funktionierender Prozess verstanden werden, da die kindliche Selbstbildung, und damit auch die Entwicklung, immer in Bezug zur sozialen (Bezugspersonen, Spielpartnern, ...) und sachlichen (Materialerfahrungen, Raumerfahrungen, ...) Umwelt gesehen werden muss.

⁵ Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim 2003

Die Bindungsforschung untermauert die Bedeutung der Bezugsperson für die kindlichen Selbstbildungsprozesse aus dem Aufbau einer tiefen Bindung (Bonding) von Geburt an. Nach der Geburt bauen Säuglinge eine tiefe gefühlsmäßige Bindung zu ihren Bezugspartnern auf, die grundlegend für die spätere Entwicklung ist. Das Fundament für die Bindungsqualität wird im Verlauf des ersten Lebensjahres gelegt. Auf der Basis einer Bindungsqualität ist das Kind in der Lage sich der Umwelt zu widmen.

Selbstbildung meint in diesem Zusammenhang, dass das Kind durch eigene Erfahrungen eigene Bedeutungen entwickeln muss; nur es selbst kann sich ein Bild von der Welt machen. Das bedeutet für den Bereich Kinder unter 3, dass diese Wahrnehmungsprozesse genauestens studiert werden müssen, um Selbstbildung im Alter von 0-3 zu verstehen und zu begleiten. Dazu sollen unterschiedliche Forschungsansätze einen Blick auf die Prozesse der Selbstbildung geben.

Erkenntnisse aus der neueren Forschung

Im Bereich der frühen Kindheit engagieren sich verschiedene Forschungsrichtungen, wie z.B. neurowissenschaftliche und entwicklungspsychologische Disziplinen. Ihnen gemeinsam ist das Erforschen kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse: wie lernen Kinder? Wie speichert das Gehirn Erfahrungen? Welche förderlichen Bedingungen sind dazu notwendig? Andere Forschungsansätze (z.B. der systemische und ökologische Forschungsansatz) legen den Fokus auf die Vernetzung der verschiedenen Systeme (Sozialen Systeme), in denen sich das Kind bewegt, die sich gegenseitig bedingen und im Lauf der kindlichen Entwicklung ständig verändern. Der Fokus liegt auf der von Anfang an vorhandenen Mitbestimmung in der Interak-

tion. Auch diese Forschungsrichtung geht von einem aktiven Kind aus, welches die Richtung der Interaktion mitgestaltet, welches Bereiche/ Gegenstände aus der Umwelt miteinbezieht. Die Entwicklungsstufen des Geistes nach Greenspan⁶ geben weitere Hinweise auf die Selbstbildungsprozesse bei Kindern unter 3 Jahre. In diesem Forschungsansatz wird davon ausgegangen, dass die Gefühle die Ausgangspunkte der kognitiven Entwicklung sind. Dabei ist das Gefühl der Sicherheit und die Fähigkeit Beziehungen einzugehen die Basis dieser Entwicklung.⁷

Allen gemeinsam ist die Perspektive auf das Kind als aktiven Lerner. Es erforscht von Geburt an aktiv die soziale und sachliche Umwelt. Dabei wird ein Konzept der Selektion und der sensiblen Phasen in der Entwicklung des Kindes angenommen. Das Gehirn entwickelt sich nach diesem Prinzip der Selektion. Mit der Beschreibung der sensiblen Phasen wird vermutet, dass Entwicklungen zu bestimmten Zeitpunkten auftreten, ein Zeitfenster bilden, in der die Entwicklung wirksam gefördert werden kann.⁸

D.h., dass in jeder Wahrnehmungserfahrung, die das Kind in der Auseinandersetzung mit der Umwelt macht, Nervenverbindungen angesprochen und ausgebaut werden. In diesen Prozessen werden bereits gemachte Erfahrungen mit neuen Eindrücken verknüpft. In der Sprache der Neuropsychologen wird dann von einer Verstärkung der Nervenbahnen gesprochen. Diese Erkenntnis untermauert noch einmal deutlich, wie wichtig es ist, dass Kinder 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 im Gehirn die Verknüpfungen von Erfahrungen. Der Selektionsmechanismus des Gehirns verhilft dem Kind sich in der jeweiligen sensiblen Phase auf das Wesentliche zu konzentrieren, um es in aller Differenziertheit zu entwickeln. Aus diesem Grund ist z.B. in der Phase des Laufenlernens nicht eine gleichzeitig stattfindende sprunghafte Sprachentwicklung zu beobachten. Das Kind, bzw. das Gehirn,

konzentriert sich in dieser Phase auf die Feinabstimmung der Bewegungsabläufe.

Wichtig ist herauszustellen, dass es gewaltige interindividuelle Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit bei Kindern gibt. Genau so finden die sensiblen Phasen nicht bei allen Kindern zur gleichen Zeit statt. Die Förderung des Kindes muss daher in hohem Maße auf individuelle Bedingungen und Bedürfnisse des Kindes abgestimmt werden.

Selbstbildung fördern, unterstützen und herausfordern meint in diesem Zusammenhang, dass Anregungen zur rechten Zeit verfügbar sein oder angeboten werden müssen.

Es ist kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht verarbeitet werden können, weil Entwicklungsferenster (sensible Phasen) noch nicht offen sind. Da nur wenige Erkenntnisse vorliegen, wann was an Informationen benötigt wird, ist es um so notwendiger das Kind sorgfältig zu beobachten. Wonach fragt das Kind, wofür interessiert es sich, wonach verlangt es, wodurch wird es glücklich? Die Basis für die Herausforderung von Selbstbildungsprozessen liegt in der Neugierde und Wissbegierde des Kindes. Basis der Selbstbildung des Kindes ist eine sichere emotionale Basis zu vertrauten Personen, die es herausfordern, begleiten und fördern können. Im Fokus des pädagogischen Handelns muss also das Anbieten von vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten stehen.⁹

Wie fördert man Selbstbildung?

Aus den Erkenntnissen der aktuellen Forschung ergeben sich Hinweise auf die Bedürfnisse der jüngeren Kinder:

Beobachtendes Wahrnehmen als Grundlage der Bildungsarbeit

Um die Bildungsprozesse der Kinder besser in den Blick bekommen zu können, sie angemessen begleiten und unterstützen zu können, stellt die Bildungsvereinbarung die besondere Bedeutung des beobachtenden Wahrnehmens im Alltag heraus. Das beobachtende Wahrnehmen ist eine offene Form von Beobachtung, ein professionelles Instrument der Erzieherin.

⁶ Greenspan, Stanley/ Benderly, Berly Lief: Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung. München 1999

⁷ Kasten, Hartmut: 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim und Basel 2005

⁸ Kasten, Hartmut: 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim und Basel 2005

⁹ vgl. Singer, Wolfgang: Der Beobachter im Gehirn. 2002

Durch die offene Form der Beobachtung ist die Erzieherin in der Lage, die Bildungsprozesse der Kinder als ein ganzheitliches und komplexes Geschehen zu beobachten, welches nicht in verschiedene Funktionsbereiche aufgegliedert wird.

Durch diese Form der Wahrnehmung bleibt sie offen für Neues und Unerwartetes.

Gerade die Form der wahrnehmenden Beobachtung bietet sich besonders für den Bereich der unter 3-jährigen an. Mit ihr kann ein Zugang zu den kleinsten alltäglichen Bildungsprozessen gefunden werden: „zunächst unsinnig“ erscheinendes Verhalten, z.B. viele Male Sand durch die Hand rieseln zu lassen, oder mehrere Minuten eine Hand unter einen Wasserstrahl zu halten, kann so als Ausgangspunkt des kindlichen Lernens (hier Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung) erkannt werden.

Das Dokumentieren dieser Bildungsprozesse, die schon bei den jüngsten Kindern in ihrem Alltag beobachtet werden können, hilft zum einen besser im Alltag an den Bedürfnissen der Kindern ansetzen zu können, und ist darüber hinaus auch als Basis für die Zusammenarbeit mit Eltern zu nutzen.

Welche Formen von Angeboten/ Herausforderungen sind sinnvoll?

Grundlage für die Gestaltung der Arbeit ist das Instrument des beobachtenden Wahrnehmens, da die Erzieherin durch die Beobachtung wahrnehmen kann, welche Interessen das Kind zurzeit hat. So können daraus Impulse für Selbstbildungsprozesse gegeben werden. Wichtig dabei ist, dass ein selbstbestimmtes Tun des Kindes ermöglicht wird

Neben einer vorbereiteten Umgebung fordert die Erzieherin das Kind aber auch durch neue Erfahrungsmöglichkeiten und Anreize heraus. Sie bietet dem Kind z.B. ungewohnte und neue Materialien an, und ermöglicht so eine Weiterentwicklung der Selbstbildungspotenziale des Kindes. Das jüngere Kind sollte sich neuen Erfahrungsmöglichkeiten (z.B. die Erkundung

eines höheren Podestes) in seinem eigenen Tempo nähern können. Ein Zwang, sich mit neuen Gegenständen, bzw. Erfahrungsräumen auseinanderzusetzen sollte in dieser Altersstufe vermieden werden. Das Kind muss entscheiden können, wie und wann es diese Angebote aufgreifen kann. Daraus ergibt sich, dass die Materialien vom Kind aus selbständig benutzt und verwendet werden können. Also sollten **Eigenaktivität** und **Freiwilligkeit** im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit mit Kindern unter 3 Jahre stehen.¹⁰

Für Kinder unter 3 Jahre gilt die Prämisse, so vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen, wie möglich.

So sollten ausreichend Bewegungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, um dem großen Bewegungsdrang der Kinder gerecht zu werden. Dabei müssen Freiräume, sowie Kletterangebote berücksichtigt werden. Sinnvoll sind schiefe Ebenen und Podeste, auf die Kinder klettern können, um so neue Perspektiven auf Dinge zu entdecken.

Neben der Bewegung ist gleichzeitig das Thema Ruhe mit zu bedenken. Für Kinder unter 3 Jahre ist es notwendig Rückzugsmöglichkeiten auch außerhalb der Schlafenszeit zu schaffen. D.h., dass in den Räumen Höhlen und kleine Nischen für den Rückzug vorhanden sein müssen, in die sich die Kinder selbständig zur Ruhe begeben können.

Die Planung der pädagogischen Arbeit mit Kindern unter 3 sollte sich an den Interessen der Kinder orientieren. Das bedeutet, die Möglichkeit zur Differenzierung der pädagogischen Arbeit mitzubedenken: z.B. durch räumliche Unterteilungen (Räume im Raum), so dass wechselnde Sozialformen (Einzelaktivitäten, Kleingruppen, Teilgruppen, ...) gewählt werden können. So kann den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Kinder Rechnung getragen werden.

Als Vorbedingungen für eine die Bildungsprozesse der Kindern unter 3 berücksichtigende Arbeit müssen also die Themen **Bewegungsmöglichkeiten**, **Rückzugsmöglichkeiten**, **Differenzierung** von Sozialformen und **Indivi-**

¹⁰ vgl.: Petersen, Gisela: Kinder unter 3 Jahre in Tageseinrichtungen. Band 1 Grundfragen der pädagogischen Arbeit in altersgemischten Gruppen. Köln, 1995, S. 158 ff

dualisierung konzeptionell entwickelt werden. Um dieses umsetzen zu können, bedarf es eine offene und **flexible Gestaltung des pädagogischen Alltags**. Diese Gestaltung lässt sich nur im Zusammenhang mit dem ständigen Beobachten kindlichen Tuns gewährleisten. Immer wieder sollten im Alltag die individuellen – sich in den verschiedenen Altersstufen unterschiedlich äußernden - Bedürfnisse der Kinder kritisch im Team „unter die Lupe genommen werden“: z.B. sollte nachgefragt werden: Passt unsere Raumgestaltung für das Bewegungsbedürfnis der gesamten Altersspanne? Wie können ungeeignete Materialien (Kleinteile) für die Kleinen unzugänglich, für die Größeren aber zugänglich gemacht werden? Wie flexibel ist der Tagesablauf? Sind Rückzugsmöglichkeiten für die Jüngsten neben den Schlafräumen vorhanden?¹¹

Einbezug der Eltern – und die Bedeutung der Eingewöhnungsphase

Der Eintritt der jüngsten Kinder in die institutionelle Betreuung sollte in einer mit den Eltern abgesprochenen individuellen Eingewöhnungsphase vonstatten gehen, damit jedes Kind sich in der Begleitung seiner Eltern nach seinem eigenen Tempo an die neue Bezugsperson und an die für es ungewohnte Umgebung gewöhnen kann.

Die Eingewöhnungsphase ist besonders für die unter 3-jährigen Kinder besonders gut vorzubereiten und durchzuführen. Auf der Grundlage der Erkenntnisse aus der Bindungstheorie wurde in Berlin (Quelle: Laewen, H.J., Andres, B (Hrsg.): *Ich verstehe besser, was ich tue...* Berlin 1993) ein Modell zur Ausgestaltung der Eingewöhnungsphase entwickelt und erprobt. Die Eingewöhnungsphase wird hier als ein Prozess des Beziehungsaufbaus zwischen Kind und Erzieherin gesehen, dessen Abschluß nicht durch äußere zeitliche Vorgaben gekennzeichnet wird, sondern dadurch, dass die Erzieherin für das Kind die Funktion einer sicheren Basis übernehmen kann. Die Zeitdauer dieses Prozesses kann dabei erheblich variieren. Die positiven Ergebnisse mit diesem Modell zeigten

auch eine Auswirkung auf die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Bedeutung der Kontinuität von Beziehungen

Nach der erfolgreichen Eingewöhnung stellt die vertraute Bezugsperson eine Basis im Alltag dar. Ausgebaut werden kann die Beziehung nicht nur in Spiel- sondern besonders auch in pflegerischen Situationen. Diese stellen nicht nur eine Routine im Tagesablauf dar, sondern lassen sich gut für pädagogische Situationen nutzen, z.B. als Ausgangspunkt für Gespräche.

Die Kontinuität sozialer Beziehungen spielt aber nicht nur im Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte eine große Rolle für den Bereich der unter 3jährigen. Die Untersuchungen von Susanne Viernickel zum Verhalten gleichaltriger Kinder belegen, dass Interaktionen auch zwischen Gleichaltrigen im 2. Lebensjahr alltäglich und häufig sind. (Quelle: vgl. Viernickel, Susanne: *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau 2000).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass in altersgemischter Gruppe Beziehungsaufbau auch zu altergleichen Kindern ermöglicht werden muss. Dies lässt sich über ein differenziertes Raumkonzept realisieren, in dem Bereiche z.B. für die Zweierbegegnung ermöglicht werden. Am wichtigsten ist aber nach wie vor das Beobachtungsinstrument, mit dessen Hilfe die feinen Kommunikationsstrategien der Kinder unter 3 wahrgenommen werden können. Nur so lassen sich verlässliche Aussagen über sich entwickelnde Beziehungen wahrnehmen und beschreiben. Das pädagogische Handeln sollte sich auf die Unterstützung dieser sich entwickelnden Beziehungen konzentrieren, um im Rahmen der altersgemischter Gruppen von Anfang an Kontinuität von Beziehungen zu ermöglichen.

Konsequenzen für Lehrpläne der Fachschule

Die Aufgaben die durch den Ausbau der Betreuungsplätze für die unter 3jährigen auf die

¹¹ Petersen, Gisela: *Kinder unter 3 Jahre in Tageseinrichtungen*. Band 1 Grundfragen der pädagogischen Arbeit in altersgemischter Gruppen. Köln, 1995, S. 158 ff

pädagogischen Fachkräfte hinzukommen, sind nicht zu unterschätzen.

Es konnte bisher gezeigt werden, dass für einen qualitativen Ausbau der Plätze, d.h. eine Blickveränderung auf die Bildungsprozesse der Kleinkinder, ein umfangreiches Fachwissen für diese Altersgruppe nötig ist.

Die Vermittlung dieser Themenfelder ist in den Fachschulen in ausreichendem Maße verankert, aber leider mangelt es in der Ausbildung an geeigneten Möglichkeiten Einblicke in die Praxis der Arbeit mit den unter 3jährigen zu erhalten. Hier müsste in Zukunft nachgebessert werden.

Fazit:

Der quantitative Ausbau an Betreuungsplätzen für die unter 3jährigen Kinder ist eine notwendige Reaktion auf demographische Entwicklungstendenzen in den nächsten Jahren. Hier wurden, wie in dem Artikel aufgezeigt wurde, Anstrengungen von seiten der Politik und der Träger unternommen, diesem Bedürfnis Rechnung zu tragen.

Gleichzeitig wurde auch berechtigterweise darauf hingewiesen, dass ein rein quantitativer Ausbau ohne sich um die inhaltliche Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit vor Ort zu kümmern, nicht der richtige Weg sein kann.

Aus den Gesetzestexten ergibt sich ein klarer Hinweis auf die Förderung und den Ausbau des Bildungsbereiches auch in dieser Altersstufe.

Die Bildungsvereinbarung NRW bietet mit dem in ihr enthaltenen Bild vom Kind und ihrem sich klar an dem aktuellem Forschungsstand orientierendem Bildungsverständnis vom Kind als

eigenaktivem Lerner und Forscher eine gute Basis, um auch für den Bereich der unter 3jährigen ausgeweitet werden zu können.

Bildung fängt also nicht erst mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte an, sondern muss von null an gedacht werden: „Bildung beginnt mit der Geburt.“

Gezeigt werden konnte auch, dass in diesem Bereich fachlich weitergearbeitet werden muss, um dem Anspruch an einen qualitätsvollen Ausbau gerecht zu werden. In der Weiterentwicklung sollten folgende Themen für den Bereich der Kinder unter 3 Berücksichtigung finden:

- Weiterentwicklung und Evaluation aktueller Forschungsergebnisse,
- Handreichungen für die Umsetzung des Bildungsgedankens der Bildungsvereinbarung NRW für die unter 3jährigen in der Praxis der Einrichtungen,
- Entwicklung und Ergänzung der Lehrpläne für die Ausbildung,
- Qualifizierung des Personals durch Fort- und Weiterbildung,
- Entwicklung von Hilfen zur Konzeptionsentwicklung für Einrichtungen, die sich auf die neue Altersgruppe einstellen müssen.

Autorinnen:

Katrin Betz
Diplom-Pädagogin
Freiberufliche Fortbildnerin

Sonja Damen
Diplom-Heilpädagogin
Freiberufliche Fortbildnerin