Hessisches Sozialministerium

HESSEN

Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie?

Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan
für Kinder von 0-10 Jahren

BILDUNG
VON ANFANG AN

Impressum

Herausgeber:	Hess. Sozialministerium Dostojewskistr. 4 65187 Wiesbaden Tel.:0611/817-0 Fax.: 0611/809399 E-Mail: poststelle@hsm.hessen.de Internet: www.hsm.hessen.de
Projektleitung und Gesamtverantwortung:	Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis
Konzeption:	Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis und Dr. Dagmar Berwanger
Autorinnen:	Dr. Dagmar Berwanger, Anna Spindler, Katrin Reis
Redaktion:	Heike Hofmann-Salzer, Angelika Ilchmann, Eva Reichert-Garschhammer, Angela Roth, Sabine Stahl, Gudrun Strathe
Fachliche Beratung:	Sandra Aschenbrenner, Hermann Dorenburg, Sabine Herrenbrück, Heike Hofmann-Salzer, Angelika Ilchmann, Waltraud Kirchmeier, Eva Klein, Daniela Kobelt Neuhaus, Marion Limbach-Perl, Catharina Perschmann, Christine Schaffer
Gestaltung:	Muhr, Design und Werbung, Wiesbaden www.muhr-partner.com
Fotos:	AV 1 Kurt Gerwig, Fotolia, Istockphoto Muhr, Design+Werbung
Druck:	Werbedruck GmbH Horst Schreckhase, Dörnbach 22, 34286 Spangenberg
Stand:	Erstausgabe Dezember 2010

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte.

Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Leserin, lieber Leser,

Bildung von Anfang an

Hessen hat sich diesem Grundsatz der frühkindlichen Förderung von Geburt an verpflichtet und bereits im Jahr 2003 die Entwicklung eines Bildungs- und Erziehungsplanes initiiert, der die gesamte Altersspanne der Kinder von 0 bis 10 Jahren in den Blick nimmt. Ebenso konsequent hat die hessische Landesregierung in den vergangenen Jahren den Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren vorangetrieben. Mittlerweile steht in Hessen für nahezu jedes vierte Kind unter drei Jahren ein Platz in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege zur Verfügung.

Auf dem Weg zu dem bundesgesetzlich verankerten Recht auf Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder vom vollendeten 1. bis zum vollendeten 3. Lebensjahr ab dem 1. August 2013 muss sich die Bildungslandschaft für die jüngsten Kinder in den kommenden Jahren nicht nur quantitativ – sondern auch qualitativ – erheblichen Herausforderungen stellen. Vor diesem Hintergrund hat das Land Hessen das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München unter der Projektleitung von Herrn Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis mit der Erarbeitung einer ergänzenden Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für die Altersgruppe der unter Dreijährigen beauftragt. Dabei sollen die Grundsätze und Prinzipien des Plans unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungsthemen und Grundbedürfnisse der Kinder unter drei in den Blick genommen werden.

Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie?

In keiner anderen Lebensphase verlaufen Bildungsprozesse so stürmisch und rasant wie in den ersten Lebensjahren. Wenn wir diese Prozesse erfolgreich unterstützen wollen, müssen wir uns einlassen auf die Lebensfreude, die Neugierde, die Ausdauer und Ernsthaftigkeit sowie andere Fähigkeiten, mit denen die Kleinsten von Anfang an ihre Entwicklung und Bildung aktiv mitgestalten. Kinder dieser Altersgruppe brauchen feinfühlige Erwachsene, die das Kind mit seinen Kompetenzen in den Mittelpunkt ihres pädagogischen Handelns stellen. Um diesen Anspruch angemessen einlösen zu können, ist es notwendig, die Prinzipien frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse zu kennen. Die vorliegende Handreichung bietet Ihnen hierbei fundierte Hilfestellung und Impulse zur Ko-Konstruktion frühkindlicher Bildung an. Ich lade Sie herzlich ein zur Auseinandersetzung mit dieser Bildungsphilosophie von Anfang an!

Abschließend möchte ich allen Beteiligten, die mit ihren Anregungen, Ideen und auch ihrer konstruktiven Kritik an der Erarbeitung dieser Handreichung mitgewirkt haben, meinen herzlichen Dank aussprechen. Dem engagierten Projektteam beim IFP gilt dabei mein besonderer Dank.

Stefan Grüttner
Hessischer Sozialminister

Vorwort des Ministers ... 1

Vorwort Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis ... 4

Einführung ... 6

Warum diese Handreichung? ... 6

An wen richtet sich die Handreichung? ... 7

Aufbau der Handreichung ... 7

1. Bildung unter 3 im Sinne der Philosophie des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans ... 8

1.1 Alte Positionen überwinden – neue Erkenntnisse im Überblick ... 9

1.2 Das „Bild vom Kind" ... 11

1.3 Ein ko-konstruktives Bildungsverständnis ... 13

2. Das Kind und seine Kompetenzen im Mittelpunkt ... 16

2.1 Kinder stärken – Bindung und Beziehung als Voraussetzung ... 17
Bedeutung von Bindung und Beziehung unter der BEP-Lupe ... 17
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung ... 18
Umsetzung in die pädagogische Praxis ... 20

2.2 Kinder in ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen stärken ... 23
Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen unter der BEP-Lupe ... 23
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung ... 24
Umsetzung in die pädagogische Praxis ... 29

2.3 Kinder in ihren kommunikativen Kompetenzen stärken ... 33
Bedeutung von kommunikativen Kompetenzen unter der BEP-Lupe ... 33
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung ... 34
Umsetzung in die pädagogische Praxis ... 40

2.4 Kinder in ihren körperbezogenen Kompetenzen stärken ... **48**
Bedeutung von körperbezogenen Kompetenzen unter der BEP-Lupe ... **48**
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung ... **50**
Umsetzung in die pädagogische Praxis ... **52**

2.5 Kinder in ihren kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen stärken ... **60**
Bedeutung der kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen unter der BEP-Lupe ... **62**
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung ... **63**
Umsetzung in die pädagogische Praxis ... **66**

2.6 Kinder in ihrem Selbstkonzept stärken ... **70**
Bedeutung des positiven Selbstkonzepts unter der BEP-Lupe ... **71**
Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung ... **73**
Umsetzung in die pädagogische Praxis ... **77**

3. Schlüsselprozesse guter Bildung ... 80

3.1 Bildung- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ... **81**
3.2 Übergänge moderieren und bewältigen ... **85**
3.3 Beobachten und dokumentieren ... **91**

Hinweise Autorinnen ... **94**
Literatur ... **95**

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Leserin, lieber Leser,

der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen hat sich in der Praxis des Elementar- und des Primarbereichs in Hessen fest etabliert. Er genießt eine hohe Anerkennung und bietet zugleich eine spannende Perspektive für die weitere Entwicklung der Bildungspläne in Deutschland. Gerade sein Institutionen übergreifender und Lernort orientierter Charakter sowie dessen Transformation auf konkrete Bildungsorte sind beispielgebend. Der Ausbau der Angebote für unter dreijährige Kinder, der Mangel an für diesen Bereich qualifizierten Fachkräften, das lebhafte Interesse der Eltern an optimalen Entwicklungs- und Bildungsbedingungen für ihre Kinder, eine steigende Sensibilisierung der Gesellschaft für die Bedeutung früher Bildungsprozesse im Bildungsverlauf und nicht zuletzt neuere Forschungserkenntnisse bezüglich frühen kindlichen Lernens motivierten die Steuerungsgruppe und das Projekt für die Entwicklung der Handreichung „Kinder in den ersten drei Lebensjahren: was können sie, was brauchen sie?". Sie stellt eine Konkretisierung des Hessischen Bildungsplans dar und bietet eine gemeinsame Handlungsgrundlage für alle Bildungsorte, in denen Bildungsprozesse für Kinder unter drei Jahren stattfinden.

Der Aufbau der Handreichung folgt konsequent der Architektur und der Logik des Hessischen Bildungsplans: Im ersten Teil erfolgt eine nähere Behandlung neuerer Forschungserkenntnisse, die es begründen lassen, warum früh mit einer fachlich fundierten Moderierung von Bildungsprozessen begonnen werden sollte. Auf sozialkonstruktivistische Positionen zurückgreifend wird aufgezeigt, wie das Kind als Ko-Konstrukteur der eigenen Entwicklung und seiner Bildungsbiographie aktiv tätig ist. Die bildungstheoretische Grundlage, die Visionen sowie die Prinzipien und die Grundsätze durchdringen den Bildungsverlauf von Anfang an. Durch vertiefende Ausführungen werden somit die Fachkräfte in die Philosophie des Bildungsplanes und deren Implementation eingeführt.

Im Teil 2 werden die Kompetenzen ausführlich behandelt, für deren Stärkung in unterschiedlichen Bildungsbereichen Bildungsprozesse organisiert, d. h. ko-konstruiert werden. Die Darlegung der kindlichen Kompetenzen liefert somit eine fachlich fundierte Grundlage für pädagogisches Handeln: die Entstehung unterschiedlicher Bindungsqualitäten, die Entwicklung emotionaler, sozialer und kommunikativer Kompetenzen stellen ebenso wie körperbezogene, kognitive und lernmethodische Kompetenzen thematische Schwerpunkte dar, die den Fachkräften Hilfe und Orientierung bieten. Da (auch) hier im Mittelpunkt der Betrachtung das Kind und nicht die Bildungsinstitution steht, wird der Entwicklung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes zentrale Bedeutung beigemessen.

Schließlich bilden den Schwerpunkt des dritten Teils Schlüsselprozesse, die hohe Bildungsqualität bedingen: wie eine Bildungspartnerschaft mit der Familie erreicht werden kann, wie der Übergang von der Familie in die Krippe und von der Krippe in den Kindergarten gestaltet werden sollte und wie man kindliche Entwicklung und Bildungsprozesse beobachten, dokumentieren und darüber reflektieren kann.

Handreichungen erreichen ihr Ziel, wenn sie die Professionalität der Fachkraft stärken, sie zu einer reflexiven Pädagogin / einem reflexiven Pädagogen werden lassen, ihre Beobachtungs- und Dokumentationskompetenz und generell ihren Erfahrungshorizont erweitern und hinterfragen lassen.

Die Entwicklung dieser Handreichung hat die Steuerungsgruppe initiiert. Mein Dank gilt ihren Mitgliedern für ihr großes Interesse und ihre nachhaltige Unterstützung. Die Mitarbeiterinnen des Projektes, Frau Dr. Dagmar Berwanger, Frau Dipl.-Päd. Katrin Reis und Frau Dipl.-Psych. Anna Spindler, haben die Ausarbeitung in bewährter Kooperation mit mir vorgenommen. Das Fachreferat im Hessischen Sozialministerium hat gemeinsam mit einer Redaktionsgruppe aus der Fachpraxis diese Arbeit mit Anregungen und großem Engagement begleitet. Und wie immer: auch diese Handreichung wurde ko-konstruktiv entwickelt, in dem unterschiedliche Perspektiven einbezogen wurden, nicht zuletzt die Praxisperspektive. Eine solche Vorgehensweise verspricht nicht nur höhere Qualität, sondern auch höhere Akzeptanz. Deshalb gilt mein Dank allen Ko-Konstrukteuren für ihren Einsatz und für ihre Expertise. Dem Institut für Frühpädagogik danke ich nicht nur für seine „Gastfreundschaft", sondern auch für die vielfältigen Hinweise, von denen die Handreichung profitiert hat. Dem zuständigen Minister, Herrn Stefan Grüttner, gilt mein herzlicher Dank für sein Interesse an der Entstehung der Handreichung und für sein Vertrauen.

Allen Fachkräften, Eltern und Vertretern anderer Bildungsorte wünsche ich eine anregende Lektüre, und hoffe, dass sie nicht nur zu deren Professionalisierung beitragen, sondern sie auch motivieren wird, frühen kindlichen Bildungsprozessen jenen Stellenwert und jene Bedeutung beizumessen, die sie in der Tat verdienen. Und der größte Wunsch? Dass unsere Kinder davon maximal für ihre Entwicklung profitieren.

Prof. Dr. mult. Dr. h.c. mult. Wassilios E. Fthenakis
Projektleiter & Leiter der Steuerungsgruppe zum Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen

Warum diese Handreichung?

Die Handreichung ist ergänzend zum Bildungs- und Erziehungsplan von 0 bis 10 Jahren in Hessen zu verstehen. Dementsprechend orientiert sie sich an Struktur und Architektur des Plans, welche im Überblick in der nachfolgenden Grafik dargestellt werden.

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan bezieht sich auf die breite Alterspanne der ersten 10 Lebensjahre, hat also stets auch die unter Dreijährigen im Blick. Von Seiten der Praxis wurde vermehrt der Wunsch geäußert, eine Spezifizierung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für die Altersgruppe von 0 bis 3 Jahren vorzunehmen und zu verdeutlichen, welches Potenzial der Plan für diese Kinder bieten kann: Wie sind die Grundsätze und Prinzipien des Plans bei der Bildung der Jüngsten zu verstehen? Welche Kompetenzen sind es, die vor allem in den ersten Lebensjahren von besonderer Bedeutung sind und wie lassen sich diese im Sinne der Philosophie des Plans stärken? Die Handreichung hat es sich zum Ziel gesetzt, die Relevanz des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans für die unter Dreijährigen zu verdeutlichen und alle „Ko-Konstrukteure" frühkindlicher Bildung zu einer gemeinsamen Bildungsphilosophie von Anfang an einzuladen.

Die Struktur des Bildungs- und Erziehungsplans von 0 bis 10 Jahren in Hessen

An wen richtet sich die Handreichung?

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren gilt für alle Bildungsorte von Kindern. Auch die Handreichung richtet sich an alle Bildungsorte, die Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder unter drei Jahren anbieten. Dazu gehören:

- die Kindertagespflege
- Kindertageseinrichtungen für Kinder von 0-3 Jahren (Kinderkrippen)
- Kindertageseinrichtungen mit erweiterter Altersmischung (0-6, 0-10 Jahre etc.)
- alle sonstigen Bildungsorte für Kinder unter 3 Jahren (z. B. Spielgruppen, Kinderhäuser, Familienzentren)
- die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Frühpädagogik und die neuen Studiengänge zur frühkindlichen Bildung.

Direkt ansprechen möchten wir alle Fachkräfte, Einrichtungsleitungen und Träger von Kindertageseinrichtungen, Tagespflegepersonen, aber auch die Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte. „Die Familie" an sich gibt es nicht, sondern ganz unterschiedliche Formen und Stile des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen (Textor 2006). Auf diese große Vielfalt von Familienformen bezieht sich die vorliegende Handreichung.

Aufbau der Handreichung

Wie kann man den Bildungs- und Erziehungsplan in der Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren umsetzen? Hier handelt es sich um einen Plan für alle Bildungsorte, also auch für Bildungsorte, die mit Kindern von 0 bis 3 Jahren arbeiten. In dieser Handreichung werden die Philosophie und die Ziele des Plans für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren konkretisiert und durch Praxisbeispiele illustriert.

Die Handreichung ist in drei Teile gegliedert:
In **Teil 1** „Bildung unter 3 im Sinne der Philosophie des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans" werden die Grundlagen und die Prinzipien, die besonders wichtig für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren sind, kurz dargestellt und Bezugspunkte zu der Altersgruppe 0 bis 3 Jahre gesetzt.

In **Teil 2** „Das Kind und seine Kompetenzen im Mittelpunkt" geht es darum, wie die kindlichen Kompetenzen konkret gestärkt werden können. Dieser Teil der Handreichung orientiert sich nicht an den Schwerpunkten, die der Plan beschreibt, sondern geht von bestimmten Kompetenzen aus, die für die Altersgruppe besonders wichtig sind. Die beschriebenen Kompetenzbereiche stellen eine exemplarische Auswahl dar. Wir halten die genannten Kompetenzbereiche für besonders geeignet, um die zentralen Gesichtspunkte für die Gestaltung von guter Bildung für Kinder unter 3 herauszuarbeiten. Alle Unterkapitel können einzeln und unabhängig von ihrer Reihenfolge gelesen werden, obwohl sie enge Verbindungen aufweisen. Sämtliche Kompetenzen werden zunächst unter der BEP-Lupe betrachtet, also in Beziehung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan dargestellt. Es werden wichtige entwicklungspsychologische Hintergrundinformationen beschrieben und im Anschluss daran Hinweise für die praktische Umsetzung gegeben: Praxisbeispiele aus Einrichtungen, kurze „Geschichten", die ein Thema illustrieren, Interviews mit Expertinnen und Experten, zentrale Methoden und Techniken, aber auch – und diesen Aspekt halten wir in der Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren für ganz wichtig – Hinweise für die Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung gehören dazu.

Teil 3 „Schlüsselprozesse guter Bildung" beschreibt den entsprechenden Rahmen für die Bildungsqualität mit Kindern unter 3. Auch dieser Teil orientiert sich wieder am Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan und setzt den Schwerpunkt auf die Umsetzung. Wie in Teil 2 veranschaulichen Praxisbeispiele und Interviews, wie gute Bildung und Erziehung gelingen kann. Hier geht es schwerpunktmäßig um:

- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
- Übergänge moderieren und bewältigen
- Beobachtung und Dokumentation.

1. Bildung unter 3

im Sinne der Philosophie des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans

1.1 Alte Positionen überwinden – neue Erkenntnisse im Überblick

In keiner anderen Phase seines Lebens lernt der Mensch so begierig und schnell wie in den ersten Jahren. Neue Forschungsbefunde unterschiedlicher Disziplinen machen dies deutlich und zeigen, dass die Entwicklung in den ersten Lebensjahren noch beeindruckender verläuft als bislang vermutet.

Aktuelle Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie werfen ein gänzlich neues Licht auf die Fähigkeit von unter Dreijährigen zu lernen und weichen den von Piaget angenommenen strengen Entwicklungsverlauf auf (eine Übersicht vgl. Rauh 2008). Demnach unterschätzt Piagets Stufentheorie die Fähigkeiten von Kindern in den ersten Lebensjahren doch erheblich. Schon Säuglinge verfügen – entgegen der Annahme von Piaget – über eine so genannte mentale Repräsentation von Objekten. Bereits mit drei Monaten verstehen Kinder, dass ein Gegenstand auch dann weiter existiert, wenn man ihn nicht mehr sieht. Das Wissen von Säuglingen über grundsätzliche Zusammenhänge der Welt ist erstaunlich, z. B. findet sich bereits im ersten Lebensjahr ein Verständnis von Schwerkraft oder ein Grundverständnis darüber, unter welchen Bedingungen ein Objekt unterschiedlicher Form stabil auf einem anderen Objekt liegen bleibt. Es gibt auch Hinweise dafür, dass Kinder bereits zu Beginn des zweiten Lebensjahres in der Lage sind, die Perspektive eines anderen einzunehmen – eine entscheidende Voraussetzung für lernmethodische Kompetenz (vgl. Schneider & Sodian 2007). Detaillierte Ausführungen zu diesen Erkenntnissen finden sich in Kapitel 2.5.

Eine ergänzende Bestätigung erfahren diese Befunde durch die aktuelle neurobiologische Forschung. Mit Hilfe moderner bildgebender Verfahren wird der nachhaltige Einfluss früher Lernerfahrungen auf die Entwicklung des Gehirns sichtbar. Lernen auf neurophysiologischer Ebene ist zu verstehen als die Entwicklung und Ausdifferenzierung häufig benutzter Netzwerkverbindungen von Nervenzellen und die Verkümmerung jener Verbindungen, die nicht oder kaum benutzt werden – ganz nach dem Prinzip „Use it or loose it". Differenzierte Lernerfahrungen in den ersten

Lebensjahren treiben die Entwicklung des Kindes also weit deutlicher voran als vermutet. Von maßgeblicher Bedeutung dabei ist, dass dieses Lernen stets eingebettet in emotional bedeutsame Beziehungen verläuft, wie in Befunden der Hirnforschung betont wird (vgl. Hüther 2006). Lernen funktioniert dann besonders gut, wenn gleichzeitig auch immer jenes Areal im Gehirn aktiviert ist, das für die Verarbeitung von Emotionen mitverantwortlich ist – das so genannte „limbische System". Die emotionale Sicherheit spielt also vor allem für das Lernen in den ersten Lebensjahren eine entscheidende Rolle. Wie bedeutend eine sichere Bindung und eine gute Fachkraft-Kind-Beziehung für hohe Bildungsqualität ist, geht vor allem aus den Arbeiten von Liselotte Ahnert (2007) hervor.

Diese Erkenntnisse machen einmal mehr deutlich, dass Entwicklung nicht einfach die Entfaltung angeborener Fähigkeiten ist, sondern in entscheidendem Maße vom Kontext und den Beziehungen zu anderen Menschen abhängt. Lernen ist ein sozialer Prozess.

Barbara Bowmann (2001) bezeichnet diesen Prozess als Tanz zwischen der angeborenen Veranlagung des Kindes und dem Kontext, in dem es sich entwickelt. Dabei geht es vor allem um die Beziehungen, die das Kind zu anderen Menschen hat, und die Interaktionen, in denen es lernt. Internationale Forschungsberichte betonen, dass Bildung in den ersten Lebensjahren dem Lernen des Kindes nur dann gerecht wird, wenn es als „effective, engaged learning" gestaltet wird. Das heißt: Effektives und lustbetontes Lernen findet dann statt, wenn Kinder am Lernprozess aktiv beteiligt werden, im gemeinsamen Dialog mit anderen lernen und dabei die Möglichkeit erhalten, Dinge zu hinterfragen, zu reflektieren, eigene Erklärungsansätze und Hypothesen zu entwickeln, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen und sich mit anderen darüber auszutauschen (vgl. Bowmann u. a. 2001).

Eine zusätzliche Perspektive, die in den letzten Jahren vermehrt von Säuglings- und Kindheitsforschern in den Blick genommen wird, ist die Bedeutung der Beziehung zu Gleichaltrigen. Bereits in den ersten Lebensjahren steckt erstaunlich großes Bildungspotenzial in „Peer-Beziehungen". Kinder brauchen ihresgleichen, um gemeinsam Wissen zu konstruieren und Bedeutungen zu erforschen (Corsaro 1997; Youniss 1994; Liegle 2008).

Das Lernen in gemeinsamer Interaktion als Schlüssel für hohe Bildungsqualität wurde auch in frühpädagogischen Studien identifiziert (EPPE-Studie, REPEY-Studie). Darin wird betont, „dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn die Kinder aktiv in die Ko-Konstruktion von Bedeutung, also die gemeinsame Bedeutungserschließung involviert sind, die in Diskussionen über Themen stattfinden, die für sie wichtig sind" (Wells & Meija-Arauz 2001, zit. nach Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford 2007).

Ergänzend können an dieser Stelle noch Befunde aus den Wirtschaftswissenschaften erwähnt werden. Während es in Deutschland noch kaum Forschung über die individuellen, gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Wirkungen von Kindertageseinrichtungen gibt, machen internationale Studien den Nutzen früher Investitionen im Bildungsbereich deutlich. So betont etwa James Heckmann (2007), dass Investitionen den höchsten Ertrag in den ersten fünf Jahren mit sich bringen. Frühe institutionelle Förderung wirkt sich nachhaltig auf den weiteren Bildungs- und Lernweg des Kindes aus. Dieser positive Nutzen entsteht allerdings nur bei hoher Qualität des pädagogischen Angebotes (eine Übersicht vgl. Reichert-Garschhammer 2003).

1.2 Das „Bild vom Kind“

Wie die Interaktion mit dem Kind bzw. das pädagogische Handeln allgemein gestaltet wird, hängt maßgeblich von den Vorstellungen der Erwachsenen ab: Über welche Kompetenzen und Kenntnisse verfügt ein Kind bereits? Welche Gestaltungsmöglichkeiten hat es? Und wie sind seine Äußerungen und Verhaltensweisen zu interpretieren? Dieses Interpretationsmuster wird als „Bild vom Kind“ bezeichnet. Es beeinflusst, wie die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes wahrgenommen und wie Bildungsprozesse moderiert werden. Von besonderer Bedeutung ist es daher, sich mit dem eigenen inneren Bild vom Kind und mit dem damit verbundenen Verständnis von Bildung kritisch auseinanderzusetzen und seine eigene Haltung im Bildungsgeschehen fortlaufend zu reflektieren.

Die Pädagogik hat sich lange Zeit an einem Bild vom Kind orientiert, das den Säugling als passiv, schwach und hilflos sowie vollkommen abhängig von seiner Bezugsperson wahrnahm. Individuelle Entwicklungsverläufe wurden außer Acht gelassen, vielmehr orientierte man sich an Durchschnittstabellen. „Entwicklung wurde als ein Prozess gesehen, bei dem das Kind seine kindlichen Defizite immer mehr überwindet und durch die Hilfe des Erwachsenen, der dieses leere Gefäß füllt, schließlich ebenfalls zu einem kompetenten, autonomen und aktiven Erwachsenen heranreift“ (Winner 2007, S. 27).

Die Säuglings- und Kleinkindforschung der letzten Jahrzehnte wirft jedoch ein gänzlich anderes Bild auf die Entwicklung des Kindes und seine Fähigkeit zu lernen. Kinder sind von Geburt an mit grundlegenden Kompetenzen sowie einem reichhaltigen Lern- und Entwicklungspotenzial ausgestattet. Die Entwicklung des Kindes ist also keineswegs nur ein körperlicher und mentaler Reifungs- und Wachstumsprozess. Bereits Säuglinge verfügen über erstaunliche kognitive Fähigkeiten und treten von Anfang an mit ihrer Umwelt in regen Austausch.

Entscheidend dabei ist, dass die Herausforderungen, die Kindern angeboten werden, in der sogenannten „Zone der nächsten Entwicklung" liegen (Wygotski 1978). Dies bedeutet, sich nicht nur am aktuellen Entwicklungsstand, sondern am potenziellen Entwicklungsverlauf des Kindes zu orientieren. Es geht also darum, darauf zu achten, was ein Kind bereits alles alleine kann, weiß und versteht. Auf dieser Basis des bereits vorhandenen Wissens wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, im Austausch mit anderen in einer lernenden Gemeinschaft Herausforderungen zu bewältigen, die über seinem aktuellen Entwicklungsniveau liegen.

„Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbstständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir dadurch die morgige Entwicklung" (Wygotski 1987, S. 83).

Dieses gewandelte Bild vom Kind führt zu einer Neubewertung des pädagogischen Handelns. Die ersten Lebensjahre werden nicht mehr nur unter einer Betreuungs-, sondern vielmehr auch unter einer Bildungsperspektive gesehen und als Fundament im Bildungssystem wahrgenommen. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan fordert eine hohe Bildungsqualität von Anfang an für alle Kinder und in allen Bildungsorten ein. Der frühen Bildung kommt eine zentrale Bedeutung im weiteren Bildungsverlauf zu.

Die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild vom Kind und dem damit verbundenen Verständnis von Bildung hat sich im Zuge der Erprobung als auch der bisherigen Implementierung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans als zentrales Element herauskristallisiert: diese Reflexion ist zentral, um sich auf eine gemeinsame Philosophie aller Bildungsorte einzulassen und damit zur Überwindung von unterschiedlichen Lernkulturen und Bildungsphilosophien beizutragen. Entscheidend ist eine kompetenz- und dialogorientierte Haltung, mit der Erwachsene Kindern heute als Bildungspartner begegnen.

1.3 Ein ko-konstruktives Bildungsverständnis

Das Bild vom Kind als aktiver Mitgestalter seiner eigenen Bildung und Entwicklung wurde in besonderer Weise von dem Schweizer Psychologen Jean Piaget geprägt. In seinem Werk „Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde" konzentrierte Piaget (1936) schon frühzeitig sein Interesse auf die Frage, wie ein Kind seine Welt erkennt und begreift. Seine Antwort darauf war, dass Kinder nur in der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt lernen und ihr Wissen somit aktiv konstruieren. Dieser Auffassung zufolge ist der Einfluss von außen auf den kindlichen Lernprozess gering und beschränkt sich lediglich auf die Bereitstellung einer geeigneten Lernumgebung – das Kind bildet sich selbst.

Dem konstruktivistischen Gedanken von Piaget wurde von Lew Wygotski eine zentrale Komponente hinzugefügt: Der wesentliche Faktor für die Konstruktion von Wissen liegt demnach in der sozialen Interaktion mit anderen. Nach diesem ko-konstruktiven Verständnis lernen Kinder die Welt zu verstehen, indem sie sich mit anderen austauschen und Bedeutungen untereinander aushandeln. Dies beinhaltet, dass die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung durch die soziale Interaktion mit anderen gestärkt wird, während nach der Selbstbildungstheorie die alleinige Eigenaktivität des Kindes betont wird, oder nach der Vermittlungstheorie Wissen von außen vermittelt wird, das das Kind passiv aufnimmt.

Zentrales Element der Ko-Konstruktion ist also der Diskurs, d. h. der Prozess, in dem mit Kindern über die Bedeutung gesprochen wird. „Bedeutungen werden ausgedrückt, geteilt und mit anderen ausgehandelt. Dabei versuchen die Beteiligten, die Gestaltungen und Dokumentationen der anderen zu begreifen. Fachkräfte sollten dabei auf die Theorien der Kinder, ihre Vermutungen, Widersprüche und Missverständnisse achten und diese diskutieren. Dadurch können sie sicherstellen, dass sie die Kinder bei der Erforschung von Bedeutungen unterstützen und nicht die bloße Vermittlung von Fakten fördern" (Fthenakis 2009, S. 9).

Ko-Konstruktion als pädagogisches Prinzip lässt sich – trotz häufig geäußerter Skepsis in der Praxis – auch sehr gut mit Kindern unter drei Jahren umsetzen. In der Praxis bedeutet dies, dass Kinder in der sozialen Beziehung zu anderen Kindern sowie Erwachsenen lernen und stärker die gemeinsame Erforschung von Bedeutungen als der Erwerb von Fakten im Mittelpunkt steht. Für

den Erwerb von Fakten müssen Kinder vor allem beobachten, zuhören, sich etwas merken. Die Erforschung von Bedeutung dagegen meint, sich gemeinsam mit anderen Kindern oder mit Erwachsenen auszutauschen sowie Dingen und Geschehnissen einen Sinn zu geben. Bei Kindern in den ersten Lebensjahren erfolgt dieser Austausch meist nonverbal, und sensorische Erfahrungen – Hören, Fühlen, Schmecken, Riechen und Tasten – stehen im Vordergrund.

Ko-Konstruktion versteht Bildung als sozialen Prozess, in den alle Beteiligten gleichermaßen involviert sind, und der auf Gleichrangigkeit – nicht auf Gleichheit – basiert. Gleichrangigkeit bedeutet nicht, dass die Verantwortung der Erwachsenen für die Befriedigung der Grundbedürfnisse, für Sicherheit und Verlässlichkeit an Bedeutung verliert – Aspekte, die vor allem in den ersten Lebensjahren besonderes Gewicht haben. Damit ist auch nicht gemeint, dass die maßgebliche Mitverantwortung für die Steuerung und Moderation von Bildungsprozessen allein und ausschließlich beim Erwachsenen liegt.

Vor allem in Gruppen mit Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten kann Ko-Konstruktion zu einem bereichernden Prozess werden. Vielfalt als Chance zu sehen ist ein entscheidendes Grundprinzip des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans. Eine Pädagogik der Vielfalt beginnt im Team der Einrichtung. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan geht mit besonderer Sensibilität auf Unterschiede zwischen den Kindern ein. Vielfalt hinsichtlich Temperament, im Entwicklungstempo, in Bezug auf spezifische Bedürfnisse, besonderem Unterstützungsbedarf oder hinsichtlich kulturellem oder sozioökonomischem Hintergrund werden nicht etwa als störend empfunden, sondern ausdrücklich bejaht und gezielt genutzt, um den Kindern vielfältige Lernerfahrungen zu ermöglichen und neue Horizonte zu eröffnen. Vielfalt wird als Chance gesehen, der es mit hoher Aufmerksamkeit und Wertschätzung zu begegnen gilt. Bildungsprozesse werden daher stets vor dem Hintergrund des individuellen Lern- und Entwicklungsverlaufes des Kindes, seiner persönlichen Stärken und Ressourcen sowie seines kulturellen und sozialen Kontextes reflektiert und gestaltet.

Wie ein Kind seine eigenen Stärken und Schwächen sowie die der anderen wahrnimmt und damit umgeht, und inwieweit es Unterschieden in Sprache, Kultur oder Herkunft mit Neugierde, Anerkennung und Wertschätzung begegnen kann, wird entscheidend davon geprägt, wie Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der eigenen Person zu anderen Menschen von der Außenwelt beurteilt werden.

Die UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen ist seit März 2009 auch für Deutschland verbindlich. Sie führt als Weiterentwicklung von Integration den Begriff der Inklusion ein, „in der Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderungen aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern." (UN-Konvention, Präambel, Satz e)

Fragen zur Reflexion

- *Wie offen und selbstverständlich gehen wir mit unseren eigenen Verschiedenheiten um?*
- *Inwieweit betrachten wir unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Lebensbiografien als Bereicherung für Diskussion und pädagogisches Handeln?*
- *Wie nehmen wir die Unterschiede zwischen den Kindern wahr? Sehen wir darin Chancen für gemeinsames Spielen und Lernen oder betrachten wir sie als Probleme, die es zu überwinden gilt?*
- *Wie gehen wir mit der Verschiedenheit der Eltern um?*

(vgl. Herm 2008, S. 14)

Bei einem ko-konstruktiven Bildungsverständnis kommt Erwachsenen nicht mehr die Rolle der alleinigen Experten zu, die dem Kind „besserwissend" und „belehrend" begegnen. Vielmehr gewinnen Interaktion und Zusammenarbeit der Kinder mit Erwachsenen, aber auch der Kinder untereinander an zentraler Bedeutung – die lernende Gemeinschaft. Kinder wie auch Erwachsene bringen ihre individuellen Sichtweisen auf die Lerninhalte ein. Im Umgang mit den verschiedenen Sichtweisen und Ideen werden ein demokratischer Umgangs- und Diskussionsstil sowie Offenheit und Flexibilität praktiziert. Dies stärkt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und legt den Grundstein für soziale Beziehungen.

Bereits im Alter von 0 bis 3 Jahren findet Ko-Konstruktion sehr häufig unter den Kindern statt: Sie lernen besonders gern von anderen Kindern. Vor allem in Beziehungen zu Gleichaltrigen steckt ein hohes Bildungspotenzial. Sie bieten die Chance, dass Überlegungen altersgemäß mitgeteilt werden und Erfahrungen im ko-konstruktiven Prozess mit „Gleichgesinnten" ausgetauscht werden können. Dieser Aspekt wird vor allem in den Arbeiten von James Youniss (1994) hervorgehoben. Bereits Zweijährige erproben soziale Regeln in der Gruppe, handeln sie mit anderen aus und ko-konstruieren in der Interaktion mit Gleichaltrigen ein Verständnis von Gerechtigkeit oder Freundschaft.

2. Das Kind

und seine Kompetenzen im Mittelpunkt

2.1 Kinder stärken – Bindung und Beziehung als Voraussetzung

„Kinder brauchen für ihr Gedeihen und ihre Entwicklung die körperliche Nähe und gefühlvolle Zuwendung der Eltern und anderer Bezugspersonen" (Largo 2007).

Eine der wichtigsten Ressourcen für die Stärkung kindlicher Kompetenzen im sozialen und emotionalen Bereich ist die Qualität der Interaktion zwischen dem Kind und seinen Eltern und weiteren Bezugspersonen (wie z. B. Tagespflegepersonen, pädagogische Fachkräfte, Großeltern).

Wenn die Interaktionen beständig und vorhersehbar von emotionaler Sicherheit und Feinfühligkeit gekennzeichnet sind, können Kinder ein inneres Arbeitsmodell von Bindung entwickeln, das von Sicherheit geprägt ist. So können Kinder ohne Angst die Umwelt erkunden und vertrauensvoll auf andere Menschen zugehen – in der Kindheit und auch später als Erwachsene.

Bedeutung von Bindung und Beziehung unter der BEP-Lupe

Die Philosophie, die dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegt, betont in besonderer Weise die emotionale Bindung des Kindes an seine Bezugspersonen. Entscheidend dabei ist die Qualität der Interaktion zwischen dem Kind und seinen Bindungspersonen. Sichere Bindungsqualität herzustellen, stellt daher ein Bildungsziel dar, das für die weitere emotionale und soziale Entwicklung des Kindes bedeutsam ist.

Entwicklungsstärkende Bildungsprozesse können nur gelingen, wenn die Kinder sich sicher, geborgen und gut eingebunden fühlen. Das trifft auf die Altersgruppe der Kinder unter drei Jahren ganz besonders zu. Die positiven Auswirkungen sicherer Bindung in der frühen Kindheit lassen sich bis in die Schulzeit hinein und auch darüber hinaus belegen. Das Arbeitsmodell von Bindung entsteht in der Interaktion. Das bedeutet also auch, dass das Thema Bindung und Beziehung in allen Bildungsbereichen mitspielt.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf die Eltern-Kind-Bindung eingegangen, um danach die Konsequenzen für die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern und für die Gestaltung von Bildungsprozessen herauszuarbeiten.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung

Bindung ist ein Konstrukt, das auf Sicherheit aufbaut. Es entsteht in einem feinfühlig aufeinander abgestimmten Austausch zwischen dem Kind und dessen Bindungsperson und kann als ein „gefühlsgetragenes Band, das eine Person zu einer anderen spezifischen Person anknüpft und das sie über Raum und Zeit miteinander verbindet" bezeichnet werden (Bowlby 1975).

In seiner Bindungstheorie weist John Bowlby dem Begriff „Bindung" eine spezifische Bedeutung zu und beschreibt die subjektive Beziehungsqualität zu einer bestimmten Bindungsperson. Die frühen Bindungserfahrungen eines Kindes haben entscheidenden Einfluss auf die gesamte psychosoziale Entwicklung. So bestimmen diese mit, wie Kinder aber auch Erwachsene ihre sozialen Beziehungen gestalten und wahrnehmen (z. B. Grossmann & Grossmann 2004).

Jedes Kind entwickelt im Laufe des ersten Lebensjahres eine spezifische Bindungsqualität an eine oder einige wenige Personen. Üblicherweise sind dies die Mutter, der Vater aber auch eine andere, zeitlich und emotional verfügbare Bezugsperson (Großmutter/-vater, pädagogische Fachkraft, Tagespflegeperson).

Bindung entwickelt sich, genauso wie Bildungsprozesse, in sozialen und interaktionalen Prozessen zwischen dem Kind und der Bindungsperson (vgl. Bowlby 1969). Bindung ist kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern charakterisiert vielmehr die Qualität einer Beziehung. Der Säugling und seine Bezugspersonen stehen von Anfang an in einem Dialog, ihre Äußerungen und Handlungen beeinflussen sich wechselseitig und sind geprägt von einem spezifischen Verhalten auf beiden Seiten.

Von Geburt an sendet das Kind bestimmte Signale aus, die nicht nur dazu dienen, versorgt zu werden, sondern auch um Nähe zu einer Person (oder einigen Personen) herzustellen und Schutz zu erhalten. So zeigt schon ein Neugeborenes durch sein Weinen und Schreien, dass es sich unwohl fühlt, vielleicht weil es Hunger oder Angst und/oder das Bedürfnis nach Nähe und Körperkontakt hat. Diese Signale des Kindes veranlassen die Bezugsperson, in Interaktion mit dem Baby zu treten und es bei der Regulation seiner Emotionen zu unterstützen. Die Qualität dieser Interaktion bietet die Grundlage für die Entwicklung sicherer Bindungsqualität.

Mit der Zeit entwickelt das Kind ein immer komplexeres Bindungsverhalten, das spezifisch auf die Bindungsperson ausgerichtet ist und Ausdruck für die Bindung an diese Person ist (z. B. gerichtetes Weinen, Anlächeln, Hinkrabbeln, Festklammern, Anschmiegen). Die Bindungsperson lernt wiederum, die Signale des Kindes zu erkennen und darauf entsprechend einzugehen – z. B. ein ängstliches Kind durch Körperkontakt und sanftes Sprechen zu beruhigen. Entscheidend für die Bindungsqualität ist dabei das Maß der

Feinfühligkeit, mit dem die Bindungsperson die Bedürfnisse des Kindes wahrnehmen kann, seine Signale erkennt, richtig interpretiert und umgehend darauf reagiert.

Die unterschiedlichen und immer wieder auftauchenden Interaktionserlebnisse (z. B. Wickeln, Füttern, Trösten, Spielen) mit seiner jeweiligen Bindungsperson verarbeitet das Kind schließlich zum „inneren Arbeitsmodell von Bindung". Entsprechend den frühen Erfahrungen, die das Kind mit seinen Bindungspersonen macht, entwickelt es mit der Zeit eine allgemeine Vorstellung darüber, wie mit seinen Bedürfnissen umgegangen wird und ob es bei anderen Personen Vertrauen und Schutz finden kann. „Kinder, die von Geburt an die Erfahrung machen, dass ihre Äußerungen prompt beantwortet und verstanden werden, lernen, dass sie sich bei Unwohlsein auf ihre Hauptbezugsperson verlassen können" (Becker-Stoll 2007, S. 29).

Diese Erfahrungen prägen in entscheidendem Maße das Selbstbild des Kindes sowie seine emotionale und soziale, aber auch kognitive Entwicklung. Eine entscheidende Erkenntnis der Bindungsforschung ist, dass sich die in der frühen Kindheit erworbenen Muster auch auf spätere zwischenmenschliche Beziehungen auswirken können. Bindung kann damit als lebenslang wirksamer Prozess verstanden werden.

Mary Ainsworth (1978) konnte in ihren Studien zeigen, dass Kinder schon im Alter von einem Jahr ganz unterschiedliche innere Arbeitsmodelle von Bindung haben. Um die Bindungsqualität festzustellen, entwickelte sie den „Fremde-Situations-Test", bei welchem das Kind nach einem standardisierten Vorgehen von seiner Bindungsperson kurz getrennt wird und stattdessen eine für das Kind fremde Person den Raum betritt. Anhand der Beobachtung des Verhaltens des Kindes während der Trennung sowie vor allem seines Bindungsverhaltens bei Rückkehr der Bindungsperson lassen sich wichtige Rückschlüsse auf die Qualität der Bindung ziehen.

Bindung und Exploration

Zwischen dem Bindungs- bzw. Sicherheitssystem des Kindes und seinem Explorationsverhalten besteht ein enger Zusammenhang, der für frühkindliche Bildungsprozesse von hoher Bedeutung ist (vgl. Schölmerich & Lengning 2004). Kinder, die sich sicher und geborgen fühlen, wenden sich mit Interesse und Neugier ihrer Umwelt zu, sie erkunden ihre Umgebung, wagen sich an neue und herausfordernde Aufgaben heran. Dieses Erkundungsverhalten ist eine wesentliche Voraussetzung für Lernen und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit.

Werden Kleinkinder jedoch verunsichert, fühlen sich bedroht oder unwohl, stellen sie das Erkundungsverhalten ein und versuchen ihr inneres Gleichgewicht wieder herzustellen. Am besten gelingt das Kleinkindern, indem sie engen Kontakt mit ihrer Bindungsperson suchen. Neben den Eltern können auch andere Bezugspersonen dem Kind helfen, das Gefühl von Sicherheit wiederherzustellen, indem sie feinfühlig auf seine Bedürfnisse eingehen.

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Was bedeuten diese wissenschaftlichen Erkenntnisse für die Beziehung, die pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen zu Kindern aufbauen?

Kinder profitieren von zusätzlichen sicheren Bindungserfahrungen

Fest steht: Neben ihren für sie signifikanten Bindungsbeziehungen zu ihren Eltern können Kinder noch weitere Bindungen aufbauen; dies ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Kleinkindalter (vgl. Ahnert 2007). Solche weiteren Bindungspersonen können Großeltern und andere Verwandte sein, aber auch Tagespflegepersonen oder pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In der Interaktion mit einer kompetenten, feinfühligen und emotional verfügbaren Tagespflegeperson oder Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung können Kinder positive Bindungs- und Beziehungserfahrungen sammeln, die zur Stärkung der Identität des Kindes und seiner Kompetenzen beitragen (Ahnert 2009).

Kinder können von zusätzlichen sicheren Bindungserfahrungen sehr profitieren: Sie stellen eine große Ressource dar und können sogar kompensatorische Wirkung für diejenigen Kinder entfalten, die keine sichere Bindung zu ihren Eltern entwickeln konnten. Die Behauptung, dass Kinder, die gute Beziehungen oder gar Bindungen zu Fachkräften entwickeln, in ihren Bindungen und Beziehungen zu ihren eigenen Eltern verunsichert würden, entbehrt dagegen jeder wissenschaftlichen Grundlage.

Die Hauptergebnisse einer großen amerikanischen Längsschnittstudie (NICHD 2006) zeigen, dass die Eltern-Kind-Bindung nicht von der Quantität der außerfamiliären Betreuung beeinflusst wird. Entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat jedoch die Qualität der außerfamilialen Bildung: Prinzipiell unterscheiden sich Kinder, die in der frühen Kindheit auch außerhalb der Familie betreut wurden nicht von Kindern, die ausschließlich von ihren Familien betreut wurden. Kinder, die in qualitativ hoch stehenden Bildungsinstitutionen waren, zeigten jedoch eine etwas bessere sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung als Kinder, die eine weniger gute Betreuung erfahren hatten.

Die Qualität der Interaktion in der Kindertageseinrichtung, der Kindertagespflege oder Familienbildungsstätte ist entscheidend von der Feinfühligkeit und Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind geprägt und kann sich sogar auf die Bindungsqualität des Kindes zu seinen Eltern auswirken (Howes u. a. 1998).

Eine gute Fachkraft-Kind-Beziehung

Was kennzeichnet eine gute Fachkraft-Kind-Beziehung?
Die besondere Bindung zwischen Eltern und Kindern ist nicht eins zu eins übertragbar auf die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern, hat aber durchaus Eigenschaften, die bindungsähnlich sind. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern vorrangig anhand von fünf Merkmalen beschrieben werden kann (vgl. Ahnert 2007):

Emotionale Zuwendung
Dieses Merkmal bezieht sich darauf, wie sich die Fachkraft dem Kind zuwendet: Eine feinfühlige und liebevolle Kommunikation der Fachkraft mit dem Kind unterstützt den Aufbau einer guten Beziehung.

Sicherheit
Eine gute Beziehung wird auch dadurch gekennzeichnet, dass die Fachkraft dem Kind die Sicherheit vermittelt, in Angst erzeugenden oder stressvollen Situationen für das Kind verfügbar zu sein.

Stressreduktion
Wenn Kinder sich wehtun, negative Emotionen haben oder starken Stress empfinden können Fachkräfte dem Kind dabei helfen, seine Emotionen oder seinen Stress zu regulieren und wieder „ins Gleichgewicht" zu kommen.

Explorationsunterstützung
Dies bedeutet, ein Kind zu ermutigen, seine Umgebung zu erkunden, in Interaktion mit anderen Kindern zu treten, zu spielen und zu lernen.

Assistenz
Kinder unter drei Jahren brauchen bei vielen Aufgaben noch die Unterstützung der Fachkraft. Wichtig ist hierbei, dem Kind genügend Platz zur Entwicklung seiner Selbstständigkeit zu lassen, es aber bei zu schwierigen Aufgaben entwicklungsgemäß zu unterstützen. Hierbei empfiehlt sich ein möglichst ko-konstruktives Vorgehen.

Feinfühliges Verhalten in der Fachkraft-Kind-Beziehung

Was bedeutet das?
Ähnlich wie bei Müttern und Vätern bildet feinfühliges Reagieren auf kindliche Bedürfnisse in der Einrichtung eine gute Voraussetzung für die Entwicklung einer sicheren Bindung.

Feinfühliges Verhalten bedeutet:

- ***die Signale des Kindes wahrzunehmen***
  also immer wieder auf die verbalen aber auch nonverbalen Signale des Kindes zu achten – weint es plötzlich? Wirkt es verkrampft oder gelöst? Wie wirkt sein Gesichtsausdruck? Seine Atmung, sein Gesichtsausdruck usw.
- ***sie (richtig) zu interpretieren***
  dafür ist es natürlich sehr wichtig, das Kind gut zu kennen und sensibel zu beobachten, denn hier treten große individuelle Unterschiede zu Tage. Es gibt Hinweise darauf, dass Eltern schon bald lernen an der Tonlage des Weinens ihres Säuglings zu erkennen, ob er gerade Hunger hat, Schmerzen o.ä.
- ***und prompt und angemessen (d. h. kontingent) auf diese Signale zu reagieren.***
  Wie schnell und passend die Reaktion der Bezugsperson ist, ist enorm wichtig für die Beziehung und Bindung. Natürlich können Fachkräfte oder Tagespflegepersonen nicht immer sofort „alles stehen und liegen lassen", wenn ein Kind weint. Man sollte jedoch immer versuchen, den emotionalen Bedürfnissen jedes Kindes genug Raum und Zeit zu geben.
- ***Situationen, in denen es die Möglichkeit zu intensiven Eins-zu-Eins-Kontakten gibt, eignen sich dafür sehr gut.***
  Dazu gehören z. B. Pflegesituationen Wickeln, Anziehen, Körperpflege und Hygiene, das Füttern (bei Säuglingen und sehr jungen Kleinkindern), Trösten und Spielen.

Solche Situationen können genutzt werden, um die Aufmerksamkeit möglichst ungeteilt dem Kind zuzuwenden, seine Bedürfnisse zu erkunden, darauf zu reagieren und liebevoll mit ihm zu kommunizieren. Genauso wichtig ist auch, das Bedürfnis des Kindes nach körperlicher Zuwendung zu erkunden und darauf zu reagieren. Säuglinge und Klein(st)kinder haben häufig ein hohes Bedürfnis nach körperlicher Zuwendung und Körperkontakt.

Wenn Sie feststellen, dass Sie im Beziehungsaufbau mit (bestimmten) Kindern Schwierigkeiten haben, können Sie sich Unterstützung durch das Team holen oder an Supervisionssitzungen teilnehmen. Eigene Bindungserfahrungen können großen Einfluss darauf haben, wie man später Beziehungen zu Kindern gestaltet (vgl. Stern 2009).

„Mitunter verläuft der Beziehungsaufbau zu einem Kind mit einer Behinderung oder Entwicklungsauffälligkeit anders als es Erzieher/innen gewohnt sind" (Ahrbeck & Rauh 1992). Einige Kinder verfügen über weniger Selbstkorrektur-Mechanismen und können ein (mögliches) Fehlverhalten der Bezugsperson weniger gut ausgleichen. Wenn sich diese Kinder nicht wirklich „gesehen" und angenommen fühlen, besteht die Gefahr, dass sie zu glauben beginnen, nichts wert zu sein. In der integrativen Pädagogik ist daher die Fähigkeit „in Beziehung zu treten", „sich zu begegnen" und dabei die Sprache des Kindes zu finden unabdingbar, damit das Kind mit Gewissheit spürt: Ich bin so in Ordnung, wie ich bin (Herm 2008, S. 115).

Als Risiken für den Bindungsaufbau zwischen Kindern mit Behinderung und Eltern / Bezugspersonen gelten:

- emotionale Beeinträchtigung (Schock, Enttäuschung, Angst)
- Beeinträchtigung der „intuitiven elterlichen Kompetenzen" (Papousek)
- Erschwernis des „Lesens" des kindlichen Verhaltens (u. a. durch verlangsamte Reaktionen oder verändertes Verhalten, etwa bedingt durch fehlenden Blickkontakt)
- Erschwernis der Diagnose von Entwicklungsfortschritten (Rauh 2004).

2.2 Kinder in ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen stärken

Kinder entwickeln in den unterschiedlichen Bildungsorten nicht nur kognitive Kompetenzen weiter, sondern – und hier setzt der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan Maßstäbe – auch ihre emotionalen und sozialen Basiskompetenzen. Dies gilt für alle Bildungsorte von Kindern von 0 bis 10 Jahren und bleibt in den weiteren Jahren wichtig: Auch bei Jugendlichen und Erwachsenen stellt die Weiterentwicklung der sozialemotionalen Kompetenzen ein wichtiges Ziel in schulischen, außerschulischen und beruflichen Lernumgebungen dar.

Forschungsergebnisse zeigen, dass die sozialen und emotionalen Fähigkeiten auch mit besseren schulischen Leistungen zusammenhängen. Sie bestimmen stark mit, wie wir uns als Erwachsene im Beruf bewähren, sie haben einen großen Einfluss auf die Gestaltung von Beziehungen mit Freunden und in der Familie. Außerdem spielen die emotionalen und sozialen Kompetenzen eine sehr wichtige Rolle dabei, wie wir Bildungsprozesse gestalten und davon profitieren können. Dies untermauert die Tatsache, wie wichtig es ist, diese Kompetenzen in den Blick zu nehmen und in allen Altersgruppen und in allen Bildungsorten zu stärken.

Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen unter der BEP-Lupe

Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird ein großes Gewicht auf die Stärkung der kindlichen Kompetenzen im sozialen und emotionalen Bereich gelegt. Lernen wird nicht als rein kognitiver Prozess betrachtet, sondern – wie es die Forschung in den letzten Jahren immer wieder bestätigt hat – entschieden von sozialen und emotionalen Prozessen beeinflusst und moduliert. Das Verständnis von Bildung als ko-konstruktiver Prozess betont die Wichtigkeit der sozialen Kompetenzen und bietet gleichzeitig viele Möglichkeiten, sie immer wieder zu stärken.

Emotionale und soziale Kompetenzen werden im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan bei den individuumsbezogenen Kompetenzen und auch bei den Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext beschrieben. Damit zeigt sich, wie allumfassend und wichtig diese Kompetenzen sind. Viele der emotionalen und sozialen Kompetenzen spielen eine große Rolle, wenn es um Resilienz geht und weisen enge Verknüpfungen zu Lernen und lernmethodischer Kompetenz auf.

Soziale und emotionale Kompetenzen können in allen Bildungsbereichen gestärkt werden: Sei es nun durch Projektarbeit im naturwissenschaftlichen Bereich, bei der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung oder in alltäglichen Situationen wie dem Vorbereiten auf den Mittagsschlaf.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung[1]

Die sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Kinder entwickeln sich in den ersten drei Lebensjahren rasant: Schon Neugeborene sind in den ersten Tagen sozial ansprechbar und reagieren auf soziale Reize. Sie haben eine (angeborene) Vorliebe für menschliche Gesichter und können sogar bereits mimische Gesten nachahmen. Neugeborene können Wohlbefinden oder Unwohlsein signalisieren und treten so in Interaktion mit ihrer Bezugsperson. Mit diesem Verhalten zeigen sie, dass sie auf deren liebevolle Unterstützung angewiesen sind.

Säuglinge ab circa 6 bis 8 Wochen reagieren auf menschliche Gesichter mit dem so genannten „sozialen Lächeln" und rufen damit bei ihren Bezugspersonen in der Regel große Freude hervor. Bei der Regulation von negativen Gefühlen sind Säuglinge sehr stark auf die Unterstützung durch die Bezugspersonen angewiesen, übernehmen jedoch schon einen aktiven Part im Dialog (Holodynski & Örter 2008): Ein Neugeborenes appelliert bei großer Erregung, Schmerz oder Unwohlsein zunächst ungerichtet, indem es schreit. Die Bezugsperson handelt daraufhin explorativ, versucht herauszufinden, wie sie dem Kind helfen kann. So versucht eine Mutter eines Neugeborenen vielleicht zunächst das Kind zu stillen, ihm den Bauch zu massieren oder es auf ihrem Arm herumzutragen. Säuglinge dagegen appellieren wesentlich gerichteter an ihre Bezugspersonen, die ebenfalls schon wesentlich gerichteter reagieren. So kann die Bezugsperson, die bereits vielfältige Interaktionserfahrungen mit dem Säugling gemacht hat, je nach Stimmlage des Babys unterscheiden, ob es nun Hunger, Schmerzen oder vielleicht auch Langeweile hat.

Ab dem Alter von rund 6 Monaten zeigen Säuglinge Basisemotionen wie Angst, Ärger und Freude und äußern sie über ihre Mimik, aber auch über ihre Stimme oder Körperhaltung. So ermöglichen sie eine immer intensivere soziale Interaktion mit ihren Bezugspersonen, aber auch zu anderen Kindern.

Ab einem Alter von rund 9 Monaten verändern sich die Interaktionen wesentlich. Säuglinge können zunehmend einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus mit ihrem Interaktionspartner ausbilden (joint attention), z. B. ein Objekt gemeinsam beobachten. Die Kinder sehen die gleichen

Dinge an, verfolgen aufmerksam das Blickverhalten der Bezugsperson oder der anderen Kinder und schaffen es auch, die Aufmerksamkeit des anderen für Objekte herzustellen, die sie selbst interessieren. Die soziale Rückversicherung – Säuglinge orientieren sich bei Ängstlichkeit oder Unsicherheit am Gesichtsausdruck ihrer Bezugsperson – ist eine weitere Ausprägung dieser Joint Attention und zeigt, dass die Kinder schon in der Lage sind, Emotionen in den Gesichtern ihrer Bezugspersonen zu „lesen". So krabbelt z. B. ein Baby, dessen Mutter mit einem sorgenvollen Blick reagiert, nicht über einen Abgrund (der z. B. mit einer Glasplatte bedeckt ist), während ein Säugling, dessen Mutter das Kind ermunternd ansieht, ohne Zögern weiterkrabbelt (Sorce u.a. 1985).

In diesem Alter tritt bei den Kindern auch das – kulturübergreifend beobachtbare – „Fremdeln" (auch Acht-Monats-Angst genannt) auf. Kinder reagieren mit Angst oder starker Anspannung auf eine fremde, unbekannte Person. Sie vermeiden den Blickkontakt, wenden sich ab und suchen die Nähe der Bezugsperson. Die Reaktion variiert von lautem Schreien bis zu leichten Zeichen von Anspannung. Für dieses Phänomen gibt es unterschiedliche Erklärungen: Eine davon besagt, dass das Phänomen die wachsende Bindung an die Hauptbezugspersonen widerspiegelt (vgl. Siegler u.a. 2005). Übereinstimmung herrscht dabei, dass „Fremdeln" Ausdruck von gelingenden Entwicklungsprozessen ist. Wie stark sich das Fremdeln äußert, scheint u. a. vom Temperament des Kindes abhängig zu sein. Im Laufe des zweiten Lebensjahres schwächt sich die Angstreaktion immer mehr ab.

Im zweiten Lebensjahr erfolgt ein „Quantensprung" in der kognitiven Entwicklung: Das Kind erkennt sich selbst im Spiegel und realisiert, dass es eine eigene Person ist und auch eigene Ziele

1) Einen guten Überblick über die emotionale Entwicklung finden Sie bei Siegler, DeLoache & Eisenberg (2005), Petermann & Wiedenbusch (2008) und Holodyynski & Oerter (2008); wichtige Erkenntnisse zur Entwicklung der Peer-Beziehungen bei Ahnert (2008 ff.); Grundlagenforschungsarbeiten z. B. bei Tomasello (2006).

und einen eigenen Willen besitzt (vgl. Kap. 2.6). Dies hat sehr weitreichende Konsequenzen für die sozialen und emotionalen Kompetenzen: In dieser Zeit, die auch Autonomie- oder Trotzphase genannt wird, kommt es häufig schnell zu Konflikten zwischen Kindern, die ihren „eigenen Willen" durchsetzen wollen, und die Frustrationstoleranz der Kinder scheint relativ niedrig zu sein.

Gleichzeitig beginnen die Kinder in diesem Alter immer stärker, die Perspektiven von sich selbst und anderen zu unterscheiden und gewinnen im Laufe der nächsten Jahre erstaunliche Fähigkeiten, psychische Zustände von anderen zu erkennen, zu interpretieren und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen (Sodian & Thoermer 2006).

Ab einem Alter von circa zwei Jahren beginnen Kinder über ihre Emotionen zu sprechen – zunächst nur über ihre Basisemotionen und ihre Reaktionen: „Emma weint, Emma traurig." Im Laufe des dritten Lebensjahrs differenzieren die Kinder diese Fähigkeit weiter aus. So kann ein Dreijähriger bereits manchmal sagen, weshalb er ein bestimmtes Gefühl hat (Petermann & Petermann 2008).

In dieser Phase nimmt auch die Fähigkeit zur Regulation von Gefühlen zu. Manchmal sind die Kinder schon in der Lage, eigene Regulationsstrategien – z. B. das Kuscheltier ganz fest halten, sich das Schmusetuch über den Kopf ziehen – anzuwenden. Trotzdem sind Kinder bei der Emotionsregulation in diesem Alter immer noch auf die sensible Interaktion mit ihren Bezugspersonen angewiesen (Holodynski & Oerter 2008).

Freundschaften und Beziehungen zwischen Kindern[2]

Kleinkinder, die zusammen mit anderen Kindern in der Kindertagespflege, in Spielgruppen oder in Kindertageseinrichtungen spielen und lernen, entwickeln ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Interaktion mit den anderen ständig weiter. Sie schließen Freundschaften, sie erleben Nähe aber auch Rivalität und erproben Konfliktlösungsstrategien. Beziehungen zu anderen Kindern spielen schon von Beginn an eine sehr wichtige Rolle, wenn die Kinder gemeinsam und voneinander lernen können und stellen auch eine ganz wesentliche Quelle für das kindliche Wohlbefinden und Glück dar.

2) Einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema Peer-Interaktion finden Sie z. B. bei Ahnert (2003, 2005), Howes (2000) und Viernickel (2000).

Bereits Babys interessieren sich sehr für andere Kinder und nehmen gerne Kontakt mit ihnen auf. Sie lächeln sich an, nähern sich und berühren sich. Erste Interaktionen können z. B. darin bestehen, Spielzeuge auszutauschen, sich gegenseitig nachzuahmen oder auch einfache Spiele wie Bälle hin- und herzurollen. Die gegenseitige Imitation wird häufig als wichtigstes Mittel der Kommunikation eingesetzt.

Im zweiten Lebensjahr werden die Interaktionen mit anderen Kindern komplexer, die dyadische Interaktionskompetenz nimmt zu. Das bedeutet: Kinder, die eng miteinander vertraut sind, spielen neben Parallelspielen auch schon erste soziale Interaktionsspiele wie Fangen oder Kochen in der Puppenküche. Kinder benützen häufig Spielgegenstände, die sie den anderen Kindern überreichen, als Kontaktstrategie. Zunehmend lassen sich auch Konflikte zwischen den Kindern beobachten, in denen es z. B. um bestimmte Spielgegenstände oder auch Vorrechte (Wer darf auf welchem Stuhl sitzen?) geht. Die gemeinsame Sprache wird vielfältiger, wobei die Kommunikation noch sehr stark über Imitation, nonverbale Signale und Gesten organisiert wird. Bemerkenswert ist, dass schon Kinder im zweiten Lebensjahr bestimmte Gleichaltrige als Spielpartner bevorzugen und erstes prosoziales Verhalten zeigen. So bringt ein Kleinkind einem anderen weinenden Kind sein Kuscheltier oder seinen Schnuller (vgl. z. B. Vaish u. a. 2009).

Im dritten Lebensjahr wird Sprache als Kommunikationsmittel zwischen den Kindern immer wichtiger. Gerade eng vertraute Kinder – die sich dann auch als Freunde bezeichnen – spielen vermehrt komplexere Interaktionsspiele und Vorformen von Rollenspielen. Auch bei der Lösung von Konflikten greifen Kinder dann bereits auf Sprache zurück.

Im folgenden Interview gibt Dr. Monika Wertfein einen Überblick, wie man die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in der Praxis stärken kann.

Ein positives emotionales Klima

Ein positives emotionales Klima ist ausschlaggebend – Interview mit Monika Wertfein

Dr. Monika Wertfein ist wissenschaftliche Referentin am IFP und hat u.a. die Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren & Entwicklung, Diagnostik und Förderung sozioemotionaler Kompetenzen.

Sie haben beschrieben, wie wichtig ein positives emotionales Klima und das Sprechen über Emotionen für die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern ist. Inwieweit trifft das auch für unter Dreijährige zu?

Ein positiv-emotionales Klima wirkt eher indirekt und unabhängig vom Alter: Ein einjähriges Kind wird von einem positiv-emotionalen Klima also genauso positiv beeinflusst wie ein neunjähriges Schulkind. Ein positiv-emotionales Klima zeichnet sich durch hohen Zusammenhalt, konstruktive Problemlösung bzw. Konfliktlösung, weniger Konflikte und auch weniger Feindseligkeit und mehr Positivität aus. Der Schwerpunkt liegt auf positiven Gefühlen wie beispielsweise Freude.

Das Sprechen über Emotionen oder auch das Emotionscoaching beinhaltet mehrere Dinge: Zum Beispiel die Hilfe beim Benennen von Gefühlen. Das geht auch schon bei Kindern ab dem ersten Lebensjahr. Auch wenn Kinder Gefühle nicht benennen können, kann man sie sprachlich dabei begleiten. Das fördert nicht nur ihre emotionale, sondern auch die sprachliche Entwicklung. Schon bei Säuglingen kann man bereits unterschiedliche Stimmungen beobachten und ihnen diese durch das Imitieren ihres Gesichtsausdrucks spiegeln. Anhand des Gesichtsausdrucks ihres Gegenübers können sie leichter erkennen, wie sie sich fühlen. Das Zentrale dabei ist, die Gefühle ernst zu nehmen und den Kindern zu zeigen, dass Gefühle wichtig sind. Ein weiteres Thema, das auch in jedem Alter wichtig ist, ist die Feinfühligkeit: Das heißt zu schauen: Was ist gerade beim Kind? Welche Bedürfnisse des Kindes kann ich ablesen? Egal ob Kinder schon sprechen oder sich vor allem nonverbal äußern. Und wie kann ich als Erwachsene(r) darauf angemessen reagieren?

Wie kann man ein positiv-emotionales Klima in größeren Gruppen wie der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege gewährleisten?

Aus der Forschung von Lilo Ahnert wissen wir, dass eine feinfühlige pädagogische Fachkraft immer die Gruppe und die einzelnen Kinder im Blick hat. Das ist in gewisser Weise immer auch ein Spagat. Nicht immer wird man es schaffen, wirklich jedem einzelnen Kind gerecht zu werden, aber darüber hinaus die Gruppe nicht zu vergessen. Situationen, in denen Kinder starke Emotionen zeigen – also z. B. sehr wütend oder auch traurig oder ängstlich sind – können von Eltern und Fachkräften als Chance genutzt werden, um den Kindern nahe zu sein und die Beziehung zu intensivieren. Solche Situationen können auch häufig Stress für die ganze Gruppe bedeuten, sodass man oft dazu tendiert, das Kind nur beruhigen oder ablenken zu wollen. Gerade in solchen Situationen kommt es aber darauf an, einen ganz intensiven Kontakt mit dem Kind herzustellen und ihm zu vermitteln: Deine Gefühle sind wichtig und werden ernst genommen. Dazu gehört auch, sich genügend Freiraum dafür zu schaffen, sich zu sagen: „Da ist jetzt ein Kind, das mich im Moment ganz besonders braucht." Dann kann man vielleicht durch Blickkontakt mit der anderen Fachkraft vereinbaren, dass man sich jetzt für eine kurze Zeit nur um das eine Kind kümmert. Und es dauert auch nicht so lang. Das müssen nicht Stunden sein, um dem Kind zu zeigen: Ich bin für dich da, auch wenn du traurig oder wütend bist. Besonders in der Eingewöhnungsphase ist das von ganz hoher Wichtigkeit, denn hier müssen die Kinder mit sehr starken Emotionen, wie z. B. Trennungsangst zurechtkommen

Konflikte zwischen Kindern sind nicht nur zuhause ein Thema. Wie und wann sollten Eltern, pädagogische Fachkräfte oder Tageseltern einschreiten? Wann sollten sie sich eher zurückhalten?

Zunächst würde ich sagen: Kinder brauchen andere Kinder, und in vielen Konfliktsituationen brauchen sie die Erwachsenen nicht. Und gerade was Konflikte angeht, sind die Auseinandersetzungen zwischen Gleichaltrigen eine Möglichkeit, selbstständige Konflikt- und Problemlösestrategien zu erproben und einzuüben. Da würden die Erwachsenen auch eher stören, wenn sie diesen Prozess unterbrechen oder den Kindern eigene Lösungen anbieten würden. Dann gibt es aber auch Situationen, wo Kinder wichtige Grenzen überschreiten. Ich denke, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte zum Beispiel verhindern sollten, dass Kinder in eine Außenseiterolle geraten, wenn sie zum Beispiel häufig sehr aggressiv und feindselig reagieren. In diesem Fall setzt man Grenzen, um Ausgrenzungsprozessen vorzubeugen.

Generell halte ich die Beobachtung und Dokumentation für einen wichtigen Schlüssel für hohe Qualität in Einrichtungen. Sich als Erwachsener zuerst einmal zurückzunehmen und zu beobachten, worum es bei dem Konflikt der Kinder geht und welche Konfliktlösungsstrategien die Kinder anwenden. Als Erwachsener sollte man von Fall zu Fall entscheiden, wann man interveniert – aber immer individuell auf die jeweilige Situation zugeschnitten.

Wenn man die Kinder unter 3 Jahren im Besonderen in den Blick nimmt, weiß man aus der Forschung, dass frühkindliche „Aggressionen" häufig auch eine natürliche spielerische Kontaktaufnahme sind. Was man auch wissen muss, ist, dass gerade im ersten Lebensjahr Kinder noch nicht so viel und ausgeprägtes Wissen über Personen haben. Sie müssen erst herausfinden, wie sie mit Gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern, aber natürlich auch Erwachsenen umgehen können. Und da kann manchmal ein etwas gröberer Umgang zwischen den Kindern ganz normal sein, wenn beispielsweise ein Kind über das andere krabbelt. Wichtig ist, dass Kinder auch in Konflikten sehr viel lernen und ihre sozialen Kompetenzen ausbauen können.

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Welchen Einfluss haben die Bezugspersonen – Eltern, Großeltern, Fachkräfte – auf die emotionale Entwicklung der Kinder? Welche Bedeutung haben die eigenen emotionalen Erfahrungen, wenn es um pädagogisches Handeln geht?

Reflexion der eigenen Haltung – das Konzept der „Meta-Emotion"

Hier kommt ein Konzept ins Spiel, das diesen Zusammenhang sehr gut erklären kann und viele Anregungen für die Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung und des eigenen pädagogischen Handelns mit sich bringt: das Konzept der Meta-Emotion (Gottman 1997). Alle Erwachsenen haben im Laufe ihres Lebens vielfältige Erfahrungen mit eigenen Emotionen und denen anderer gemacht. Diese Erfahrungen werden als Metaemotion – als Wissen über Emotionen – gespeichert. John Gottman und Lynn Katz (1997) erforschten in mehreren Untersuchungen, wie die metaemotionalen Konzepte der Eltern mit dem jeweiligen Erziehungsverhalten zusammenhängen. Dabei wurde deutlich, dass erwachsene Bezugspersonen, die Emotionen bei sich selbst und anderen akzeptieren und offen mit ihnen umgehen, dies auch in der Beziehung mit Kindern tun.

Sie behandeln auch Emotionen der Kinder als Anlass zur Interaktion und Kommunikation. Dies führt zu einer Stärkung der kindlichen emotionalen Kompetenzen. Kinder, deren Emotionen akzeptiert werden und die Unterstützung bei der Regulation erfahren, können besser mit diesen Gefühlen umgehen.

Erwachsene Bezugspersonen, die dagegen Emotionen eher als störend wahrnehmen oder ihnen kaum Aufmerksamkeit widmen, tendieren dazu, diese Haltung auch bei Gefühlen des Kindes einzunehmen. Vor allem negative Emotionen werden dann bagatellisiert, Ablenkungsstrategien angewendet oder diese Gefühle z. T. auch bestraft. Kinder können in solchen Interaktionen wenig lernen. Sie integrieren höchstens das Konzept, dass es wenig sinnvoll ist, Emotionen zu zeigen. Die wichtige emotionale Kompetenz – die Fähigkeit, seine Emotionen sinnvoll zu regulieren – wird nicht gestärkt.

„Ein Indianer kennt keinen Schmerz"

Ein Vater erlebte in seiner Kindheit und Jugend, dass es häufig negativ oder als „unmännlich" bewertet wurde, wenn er Emotionen zeigte: „Ein Indianer kennt keinen Schmerz." „Du bist ja eine Heulsuse." Diese Erfahrungen speicherte er als Wissen über Emotionen ab. Und dieses metaemotionale Wissen beeinflusst ihn nun selbst sehr stark in der Interaktion mit seinen beiden Kindern. Wenn sein Sohn ängstlich ist, versucht der Vater das Problem – und damit auch die Emotion – zu bagatellisieren: „Das ist doch nicht so schlimm, davor brauchst du doch wirklich keine Angst zu haben." Seine Tochter dagegen ermuntert er manchmal sogar, über ihre Ängste zu sprechen. Hier wird deutlich, wie die eigenen Konzepte über Emotion einen starken Einfluss auf die Interaktion mit den Kindern nehmen können.

Für die pädagogische Arbeit mit Kindern ist es hilfreich, für sich oder auch zusammen im Team den Umgang mit Emotionen bei sich selbst und in Bezug auf die Kinder zu reflektieren.

Fragen zur Reflexion

- *Wie gehe ich selbst mit meinen Emotionen um?*
- *Welche Emotionen erlaube ich mir zu zeigen?*
- *Welche Strategien habe ich selbst entwickelt, um Emotionen zu regulieren?*
- *Gibt es für mich Emotionen, die man zeigen darf und solche, die man besser verstecken sollte?*
- *Mache ich einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, wenn es darum geht, Emotionen zu äußern und mit ihnen umzugehen?*
- *Gehe ich offen auf Kinder zu, die Emotionen zeigen? Oder versuche ich möglichst schnell abzulenken, zu bagatellisieren, reagiere vielleicht mit Nichtbeachtung?*

Emotionstraining – emotionale Kompetenzen im Dialog stärken

Eine sehr gute Möglichkeit, die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes zu unterstützen, bietet das „Emotionstraining" (vgl. Gottman1997; Graf 2005). Im Emotionstraining werden die kindlichen Emotionsäußerungen genutzt, um im Dialog entwicklungsangemessen die emotionalen Kompetenzen von Kindern zu stärken. Das Emotionstraining wird in Elterntrainings (z. B. „Familienteam", Graf 2005) mit großem Erfolg angewendet. Es geht dabei darum,

- sich der Gefühle der Kinder bewusst zu werden,
- die Gefühlsäußerungen der Kinder als Gelegenheit zu begreifen, ihnen nahe zu sein und etwas zu vermitteln,
- mitfühlend zuzuhören und die kindlichen Gefühle zu bestätigen,
- dem Kind zu helfen, seine Gefühle in Worte zu fassen,
- Grenzen zu setzen, dem Kind aber gleichzeitig dabei zu helfen, das akute Problem zu lösen (Gottmann 1997, S. 101).

Bei Kindern in den ersten Lebensjahren wird der Erwachsene seine Kommunikation ganz besonders auf das Kind abstimmen. Denn: Eine rein verbale Kommunikation ist für das Kleinkind oder den Säugling in vielen Fällen nicht das richtige Mittel. Ergänzend sollten Mimik, Gestik und eine entsprechende Lautierung („Baby Talk") eingesetzt werden, indem man z. B. den Gesichtsausdruck des Kindes spiegelt und dazu spricht. Aber auch Körperkontakt und sanfte Berührungen spielen eine große Rolle im emotionalen Dialog mit jungen Kindern, z. B. ein Baby zu tragen oder es leicht zu schaukeln. Gute Beispiele für diese emotionalen Dialoge finden sich bei Daniel Stern (2006, 2009).

Sich feinfühlig auf die Emotionen der Kinder einzulassen und sie aktiv bei deren Regulation zu unterstützen, kann sehr anstrengend und herausfordernd sein und berührt oft auch eigene Erfahrungen. Zögern Sie nicht, sich dann Unterstützung zu holen oder dies in der kollegialen Beratung oder Supervision anzusprechen.

Freundschaften und Beziehungen zwischen Kindern stärken

Soziale Beziehungen und Freundschaften zwischen Kindern stellen eine große Ressource für das Kind dar. Ein ko-konstruktives Bildungsverständnis als Maßstab heranzuziehen, hilft auch hierbei weiter: Alle am Bildungsprozess beteiligten Personen und Kinder nehmen eine aktive Rolle ein und betrachten sich auf gleicher Augenhöhe. Zur aktiven Rolle der pädagogischen Fachkraft gehört es, die Interaktionen der Kinder zu beobachten und auch an sie rückzumelden. Wenn z. B. zwei Kinder einen Konflikt um ein bestimmtes Spielzeug alleine gelöst haben, kann die Fachkraft darauf eingehen, die Kinder in ihrem Verhalten bestärken und die Lösung verbalisieren: „Sumeia und Peter, ich habe euch gerade zugeschaut. Gerade habt ihr euch noch gestritten, jeder von euch wollte den Bären haben. Vor lauter Wut habt ihr sogar beide angefangen zu weinen. Aber dann habt ihr euch wieder beruhigt. Peter ist zu den Autos gegangen und Sumeia hat erst einmal lange aus dem Fenster geschaut. Und jetzt spielt ihr wieder miteinander." Mit diesem Vorgehen kann man dazu beitragen, dass die Kinder ihre Konfliktlösung nicht als Zufallsprodukt sehen. Auf diese Weise werden ihr Selbstvertrauen, ihre Selbstwirksamkeit gestärkt und es kann erreicht werden, dass die Kinder ein Selbstbild als sozial kompetente Personen entwickeln.

Zur aktiven Rolle der Fachkraft gehört es auch, in Situationen, die die sozialen und emotionalen Fähigkeiten der beteiligten Kinder überfordern, einzugreifen.

Praxisbeispiel: Konflikte zwischen Kindern

Lina und David, beide zweieinhalb Jahre alt, besuchen schon lange dieselbe Kindertageseinrichtung. Sie sind eng miteinander vertraut und spielen sehr häufig miteinander. Die beiden sind schon gut in der Lage, kleinere Konflikte selbstständig zu lösen und haben schon einige Regeln, die für ihre Interaktion gelten, aufgestellt. So lassen sie nun – nach mehreren lauten und tränenreichen Konflikten – das jeweilige Kuscheltier des anderen in Ruhe und genießen sichtlich ihre Nähe. Heute geraten sie jedoch in Streit, weil sie beide gleichzeitig zuerst auf das neu angeschaffte Trampolin wollen. Zunächst bleibt der Konflikt auf einer verbalen Ebene, aber dann greift Lina zu einer drastischen Lösung und beißt David in den Arm. Hier ist das schnelle und energische Eingreifen der Fachkraft erforderlich. Sie trennt die beiden, tröstet David und spricht anschließend den Konflikt mit den Kindern in Ruhe durch. Dabei verbalisiert sie die Emotionen der Kinder: „Ihr wolltet beide unbedingt zuerst auf das Trampolin und dann wurdet ihr richtig wütend aufeinander, stimmt das?" Lina nickt. „Und dann hast du (Lina) nicht mehr gewusst, was du machen solltest. Dann hast du David in den Arm gebissen." Lina nickt und fängt selbst an zu weinen. „Du weißt aber, dass Kinder andere Kinder nicht beißen dürfen? Schau, David weint immer noch. Es hat ihm sehr weh getan." Möglicherweise werden in diesem Dialog neue Regeln aufgestellt (z. B., dass höchstens ein Kind alleine auf das Trampolin darf und die Kinder sich „anstellen" müssen) oder bereits bestehende Regeln (kein Kind darf ein anderes Kind beißen / schlagen) noch einmal durchgesprochen.

2.3 Kinder in ihren kommunikativen Kompetenzen stärken

Kommunikative Kompetenzen werden als Schlüsselqualifikationen definiert. Sie sind grundlegende Voraussetzung für die emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern und wesentlicher Bestandteil aller anderen Kompetenz- und Bildungsbereiche. Die Bedeutung der kommunikativen Kompetenzen in den ersten Lebensjahren, deren Entwicklungsprozess sowie deren Stärkung im pädagogischen Alltag im Überblick darzustellen, ist nicht möglich, ohne – wie in diesem Kapitel – eine Reihe von Teilbereichen zu thematisieren. Denn die kommunikative Kompetenz gibt es nicht, vielmehr beinhaltet sie eine Reihe von sprachlichen sowie nichtsprachlichen Kompetenzen.

Bedeutung von kommunikativen Kompetenzen unter der BEP-Lupe

Kommunikative Kompetenzen sind Voraussetzung für die Schul- und Bildungschancen von Kindern. „Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder" lautet daher eine der fünf Bildungsvisionen des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans.

Jedes Kind hat entsprechend seiner Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten seine eigene, ganz persönliche Sprache – auch geprägt von seinem jeweiligen kulturellen und sozialen Kontext. Den Reichtum der sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes gilt es zu entdecken und zu verstehen und sich wertschätzend darauf einzulassen. „Kommunikation wird so gestaltet, dass sich alle ausdrücken können und alle verstanden werden" (Heimlich & Behr 2008, S. 58).

Die Stärkung der kommunikativen Kompetenzen des Kindes geschieht nicht isoliert, sondern stellt ein durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag dar – stets eingebettet in Kommunikation rund um Themen und Handlungen, an denen Kinder interessiert sind und die für sie Sinn ergeben. Sprachliche Bildung findet in allen Bildungsbereichen statt.

Sprache entwickelt sich in den ersten Lebensjahren in vielfältigen Settings, vor allem in der Familie. Gerade bei Kindern unter drei Jahren ist es daher wichtig, eine enge, vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern zu pflegen, sie als Mitgestalter der Bildung ihres Kindes mit einzubeziehen und Sprachgewohnheiten der Familie des Kindes mit Wertschätzung zu begegnen. Dies gilt sowohl mit Blick auf deutschsprachig wie auch mehrsprachig aufwachsende Kinder. Mehrsprachiges Aufwachsen wird im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan nicht als Risiko, sondern vielmehr als Chance begriffen und nimmt einen selbstverständlichen Platz im Alltag der Einrichtung sowie in der Kindertagespflege ein. Die Familiensprachen der Kinder sind in den Einrichtungen nicht nur informell unter den Kindern präsent, sondern erleben eine besondere Wertschätzung: Das geschieht durch aktive Einbeziehung von Eltern und Familienangehörigen, mehrsprachige oder originalsprachliche Materialien in den Familiensprachen (z. B. in Form von Liedern und Theaterstücken) bis hin zu der Beschäftigung von zweisprachigen Fachkräften.

Für den Altersbereich der unter Dreijährigen bedeutet dies vorrangig, Kinder von Anfang an in der Entwicklung ihrer individuellen Sprachkompetenzen zu stärken, ihnen zu einem sprachlichen Selbstbewusstsein zu verhelfen und ihre Neugierde für die eigene Sprache sowie für die Sprache anderer zu wecken. Dies geschieht auf Grundlage von entwicklungspsychologischen Kenntnissen zum Erst- und Zweitspracherwerb von Kindern sowie zu den spezifischen Bedürfnissen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung

Der Spracherwerb vollzieht sich nicht isoliert, sondern ist eingebettet in die Gesamtentwicklung des Kindes. Er ist untrennbar verbunden mit der Sinnes-, motorischen, kognitiven und der sozial-emotionalen Entwicklung (guter Überblick zur Sprachentwicklung des Kindes z. B. bei Weinert & Grimm 2008).

Sprache und Sprachentwicklung

In den ersten Lebensjahren werden entscheidende Weichen für die weitere Sprachentwicklung gestellt. Von Geburt an sind Kinder mit den wichtigsten Voraussetzungen ausgestattet, Sprache zu erwerben. Schon in den ersten Lebensmonaten bzw. bereits vor der Geburt haben sie Kenntnisse über das Laut- und Sprachsystem ihrer Erstsprache(n).

Bestimmte Stufen der Sprachentwicklung – sogenannte Meilensteine – werden von fast allen Kindern in der gleichen Reihenfolge durchlaufen. Jeden dieser Meilensteine erreichen einige Kinder jedoch viel früher und manche deutlich später. Jedes Kind erwirbt Sprache in seinem eigenen Tempo und verfolgt einen individuellen Weg bei seinem Spracherwerb. Diese Variabilität in den sprachlichen Lern- und Entwicklungsprozessen ist in allen Sprachen relativ ähnlich und macht es gerade in den ersten Lebensjahren schwer, allgemeingültige Altersangaben in Form von Durchschnittswerten zu machen. Stattdessen orientiert man sich daher gerade in den ersten Lebensjahren meist an Lern- und Entwicklungsspannen, innerhalb derer die Mehrzahl der Kinder eine bestimmte Lern- und Entwicklungsetappe

durchläuft. Diese Angaben können – verbunden mit einer prozessorientierten systematischen Beobachtung und Dokumentation der individuellen Entwicklung im Bereich „Sprache und Literacy" – als Orientierungsrahmen sehr hilfreich sein.

Sprache umfasst sowohl das Sprachverständnis (Rezeptive Sprache) als auch die Sprachproduktion (Expressive Sprache). Mit „rezeptiver Sprache" ist gemeint zu verstehen, was andere sagen, schreiben oder gebärdensprachlich mitteilen. „Expressive Sprache" bedeutet das eigene Sprechen, Schreiben oder gebärdensprachliches Mitteilen. Sprachverstehen geht der Sprachproduktion voraus. Schon im Mutterleib kann das Kind die Stimme seiner Mutter von anderen Stimmen unterscheiden und entwickelt bereits in den ersten Monaten eine Sensibilität für Rhythmus, Betonung und Melodie seiner Erstsprache(n).

Die erste lautliche Äußerung des Kindes ist das Schreien. Das Kind signalisiert aktiv seine Bedürfnisse und die Bezugsperson reagiert entsprechend darauf, indem sie den Säugling in der Regel auf den Arm nimmt, Blickkontakt aufnimmt und mit ihm spricht. So entwickelt sich der erste stimmliche Dialog. Auch wenn das Kind selbst noch nicht spricht, hat es große Freude daran, durch Mimik, Gestik und Körpereinsatz einen lebhaften Austausch mit seiner Bezugsperson zu haben. „So entwickeln Mutter und Säugling ihre erste stimmliche Kommunikation, mit der sich ihre zwischenmenschliche Beziehung weiter entwickelt" (Wendlandt 1992, S. 11).

Mit der Zeit kann das Kind sich die Bedeutung häufig gehörter Wörter erschließen. Das erfolgt nicht nur durch Hören, sondern mit allen Sinnen – auch durch Sehen, Fühlen, Riechen und Schmecken. Nach der sogenannten „Lallphase", in der Lautverbindungen wie z. B. „dada" oder „baba" produziert werden, beginnen Kinder etwa um den ersten Geburtstag herum allmählich einige Wörter, die sie verstehen, selbst zu sagen. Mit etwa 18 Monaten verfügen die meisten Kinder bereits über einen Wortschatz von etwa 50 Wörtern. Dieser Schwelle wird in der Entwicklungspsychologie besondere Bedeutung beigemessen, denn von da an nimmt der Wortschatz rasant zu. Grimm (2003) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Wortschatzexplosion". Mehrere Forschungsbefunde weisen darauf hin, dieser 50-Wort-Schwelle hohe Aufmerksamkeit zu widmen, da sie ein bedeutsamer Hinweis für spätere Auffälligkeiten sein kann.

So hat sich gezeigt, dass bei einem Teil der Kinder, die im Alter von zwei Jahren noch über einen deutlich geringeren Wortschatz verfügen, auch in den folgenden Jahren Sprachentwicklungsauffälligkeiten bis hin zu späteren Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu beobachten sind.

Aus Einwortsätzen („Ball!“) werden Zwei- und Dreiwortsätze („Katrin mehr haben“; „Anna Schoß“). Der Satzbau wird immer anspruchsvoller und zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr hat das Kind schließlich die Grundstruktur der Erstsprache verinnerlicht und kann sich in zusammenhängenden Sätzen ausdrücken. Dass der Spracherwerb nicht über bloße Nachahmung funktioniert, sondern sich in einem komplexen, konstruktiven Prozess in Auseinandersetzung mit der Umwelt vollzieht, zeigt sich in diesem Alter auch an den kreativen Wortneuschöpfungen des Kindes (z. B. „leitern“, „Männers“, „Kopfbürste“).

Die Fähigkeit, Fragen zu stellen, eröffnet dem Kind nun noch mehr Möglichkeiten, in sprachlicher Form seinem Forscherdrang nachzukommen. Der ko-konstruktive Prozess des Dialogs in Form von Fragen und Antworten erweitert fortlaufend die sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes.

Nonverbale Kommunikation

Die Sprachentwicklung beginnt schon sehr früh und lange vor der Produktion erster Wörter. In den ersten Lebensjahren spielt dabei die nonverbale Kommunikation eine entscheidende Rolle. Von Anfang an tritt das Kind aktiv mit seiner Umwelt in soziale Interaktion und ist auf vielfältige Weise bemüht, mit anderen Menschen zu kommunizieren – durch Mimik, Gestik, Körpersprache, Blickkontakt und Laute. Werden seine Signale wahrgenommen und wird entsprechend darauf reagiert, so fühlt sich das Kind verstanden und entwickelt Freude und Interesse an diesem wechselseitigen Austausch. Der Säugling macht so die entscheidende Erfahrung, dass er seine Bedürfnisse verständlich kommunizieren kann und damit eine entsprechende Reaktion bewirkt. Wichtig dabei ist, dass diese Reaktionen der Bezugsperson verlässlich und wiederholt stattfinden. Nur so gewinnt der Säugling Vertrauen in die eigene Wirksamkeit. Diese Erfahrung ist für die weitere emotionale und soziale Entwicklung entscheidend.

Eine weitere entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Sprache ist die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit seitens des Kindes. Ein Säugling ist noch sehr stark ablenkbar und es fällt ihm schwer, Hintergrundgeräusche auszublenden und sich gezielt auf seinen Dialogpartner zu konzentrieren. Indem die Bezugsperson die geteilte Aufmerksamkeit des Säuglings z. B. durch Blickkontakt, deutliche Mimik oder betonten Tonfall sicherstellt, unterstützt sie maßgeblich das Sprachenlernen des Kindes (vgl. Wirts in Druck).

Zwei- und Mehrsprachigkeit

Ein großer Teil der Kinder wächst nicht nur mit einer Sprache, sondern zwei- oder mehrsprachig auf. Manche Kinder lernen von Geburt an zwei oder sogar mehrere Sprachen, da ihre Eltern unterschiedliche Sprachen sprechen (primärer Bilingualismus) oder erwerben zu einem späteren Zeitpunkt eine oder mehrere Sprachen zusätzlich zu ihrer Erstsprache (Zweitspracherwerb). In den ersten Lebensjahren kommt es dabei häufig zu einer Vermischung der Sprachen. Das ändert sich häufig meist spätestens ab dem 4. Lebensjahr von selbst, denn das Kind erkennt dann, dass verschiedene Personen unterschiedliche Sprachen sprechen, und es lernt, von einer Sprache auf die anderen umzuschalten (code-switching).

Die Sprachentwicklung in der zweiten Sprache verläuft auf ähnliche Weise wie die Entwicklung der Erstsprache. Dem Produzieren eigener Wörter in der für das Kind neuen Sprache geht z. B. die Entwicklung des Sprachverständnisses voraus. Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind jedoch keine einheitliche Gruppe, sondern haben sehr viele unterschiedliche Biografien und Erfahrungen damit, wie die Mehrsprachigkeit in der Familie praktiziert wird.

Ein Kind hat zu seiner Erstsprache einen besonderen emotionalen Bezug. Es ist wichtig, dass das Kind auf seine bereits vorhandenen Kompetenzen in der Erstsprache zurückgreifen kann und seine Erstsprache sowie auch der kulturelle Kontext des Kindes wertgeschätzt und zugleich gestärkt werden. Dies gilt auch für den Dialekt eines Kindes.

Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan stellt das kompetente Kind mit seinen Stärken und Ressourcen in den Mittelpunkt. Pädagogisches Handeln setzt nicht an den Defiziten und Schwächen an, sondern vielmehr daran, was das Kind schon alles kann, weiß und versteht. Dabei wird berücksichtigt, dass jedes Kind sein individuelles Lern- und Entwicklungstempo hat und dass sich Lernen und Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen bei ein und demselben Kind auch deutlich unterscheiden können. Dies darf aber nicht dazu verleiten, erhebliche Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung zu ignorieren.

Zu den häufigsten Entwicklungsstörungen zählen Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung. Werden diese nicht möglichst frühzeitig erkannt und im Rahmen spezifischer Sprachförderung begleitet, kann dies weit reichende Auswirkungen nicht nur auf die Sprachentwicklung, sondern auch auf andere Entwicklungsbereiche sowie vor allem auch auf das Selbstbild des Kindes haben. Gerade in den ersten Lebensjahren ist es jedoch aufgrund der sehr unterschiedlichen Entwicklungsverläufe nicht ganz einfach, eine sichere Diagnose zu stellen. Mehrere Forschungsbefunde widmen in diesem Zusammenhang der bereits weiter oben beschriebenen 50-Wort-Schwelle besonderes Augenmerk, da sie ein bedeutsamer Hinweis für spätere Auffälligkeiten sein kann. Zur Einschätzung, ob der aktive Wortschatz eines Kindes mit zwei Jahren weniger als 50 Wörter beträgt, sind gezielte Elternfragebögen sehr hilfreich, die aus entsprechenden Wortlisten sowie Fragen zur sonstigen Sprachentwicklung des Kindes bestehen (z.B. Grimm & Doil 2006 oder von Suchodoeltz & Sachse 2009).

Literacy in den ersten Lebensjahren

Es gibt keine passende deutsche Übersetzung, die die umfassende Bedeutung des Begriffes „Literacy" widerspiegelt. „Lese- und Schreibkompetenz" oder „Literalität" greifen zu kurz und führen häufig zu der Annahme, Literacy beziehe sich lediglich auf Lesen und Schreiben bzw. auf bestimmte Grundfertigkeiten, die zu lernen sind, bevor das Kind mit dem „richtigen" Lesen und Schreiben beginnt. Es gibt aber keine „Vorstufen" von Literacy. Vielmehr ist Literacy ein lebenslanger Prozess, der sehr früh beginnt und in den ersten Lebensjahren vor allem vielfältige Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur sowie Medien beinhaltet (eine Übersicht vgl. Whitehead 2007). Diese Erfahrungen können z. B. darin bestehen, gemeinsam Bilderbücher zu betrachten, Geschichten vorgelesen oder erzählt zu bekommen und auch selbst Geschichten zu erzählen. Literacy beinhaltet auch das Entdecken von Symbolen, Zeichen, Buchstaben oder auch die Erfahrung, selbst Spuren zu hinterlassen – sei es durch eigenes Kritzeln und Malen oder einfach, indem das Kind mit dem Finger im Sand malt und so Zeichen und Symbole erzeugt. Kinder beginnen auch schon sehr früh mit ersten Schreibversuchen, indem sie beispielsweise ihrer Mama einen Kritzelbrief „schreiben" oder ihre Zeichnung „unterschreiben". Dabei tun sie so, als ob sie Schrift bereits beherrschen und entwickeln auf diese Weise eine Vorstellung über Gebrauch und Funktion von Symbolen.

All dies sind wichtige Lernerfahrungen, die sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirken und schon sehr früh den Grundstein für eine positive Einstellung zum Lesen, zu Büchern und zum Umgang mit Medien legen. Untersuchungen haben gezeigt, dass Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit nachweislich den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn beeinflussen. Im Sinne der Chancengleichheit ist es daher umso wichtiger – insbesondere für Kinder aus „lesefernen" Familien – Literacy als festen Bestandteil des Konzepts sprachlicher Bildung in allen Kindertageseinrichtungen zu integrieren.

Ein Teilaspekt von Literacy bezieht sich auf das Wahrnehmen und Analysieren der Lautstruktur gesprochener Sprache. Dieses Bewusstsein für Sprachrhythmus und für die lautliche Gestalt von Sprache bezeichnet man als „Phonologische Bewusstheit". Ihr wird in der Forschung besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da ein deutlicher Zusammenhang zum späteren Schriftspracherwerb nachgewiesen werden konnte. Zur Phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn zählt z. B. das Wahrnehmen von Silben- und Wortgrenzen sowie von Reimen. Bei Fingerspielen, Reimen und Liedern hat das bereits auch für Krippenkinder große Bedeutung.

Frühe Medienkompetenz

Von Anfang an bilden Medien heute einen Teil der Lebenswelt der meisten Kinder, die darauf mit großer Neugier und Interesse reagieren. Kinder machen bereits in den ersten Lebensjahren vielfältige mediale Erfahrungen, sei es mit Bilderbüchern, Musik- oder Hörspiel-CDs, Telefon, Handy, Fernsehen oder Radio. Die Kindheit wie auch das gesamte weitere Leben ist von Medien geprägt. Umso wichtiger ist es, Kinder schon sehr früh entwicklungsangemessen in einem verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu stärken und sie dabei zu unterstützen, sich in einer komplexen Medienwelt zurecht zu finden.

Eine Grundvoraussetzung für das Verständnis von Medien, das sogenannte „Symbolverständnis", entwickelt sich bereits sehr früh. In der Interaktion mit einer engen Bezugsperson entwickelt das Kind circa zum Ende des ersten Lebensjahres die Fähigkeit, sich etwas zeigen zu lassen und anderen etwas zu zeigen (vgl. dazu Fthenakis u. a. 2009, S. 67).

Um die Handlung einer Medienfigur in einem Hörspiel oder einer Fernsehsendung nachvollziehen zu können, muss das Kind neben dem grundlegenden Symbolverständnis einige entscheidende kognitive Fähigkeiten entwickelt haben. So ist ein grundlegendes Bewusstsein dafür notwendig, was andere Menschen fühlen, denken oder wissen können. Diese Fähigkeiten bezeichnet man als Theory of Mind (vgl. dazu Kap. 2.5). Eine weitere wesentliche Voraussetzung stellt die Fähigkeit dar, Realität und Fiktion unterscheiden zu können. Dazu sind Kinder zwar prinzipiell bereits ab etwa zwei Jahren in der Lage, was sich an ihrer großen Freude an „Als-ob-Spielen" besonders deutlich zeigt (vgl. Kap. 2.5). Diese Fähigkeit jedoch auch auf mediale Inhalte anzuwenden ist für Kinder, je nach Art und Darstellung, noch sehr schwierig und bedarf einer stetigen Reflexion gemeinsam mit Erwachsenen.

Andererseits eröffnen sich durch Medien vielfältige Lernchancen, die sich bei der Gestaltung von ko-konstruktiven Bildungsprozessen optimal nutzen lassen. Dazu gehören z. B. die Dokumentation der Lernprozesse der Kinder durch Videoaufzeichnungen oder die Möglichkeit für die Kinder selbst, ihre Ideen zum Ausdruck zu bringen oder um Emotionen zu verarbeiten. Selbst Computernutzung kann unter guten Bedingungen Interaktionen anregen und metakognitive Lernprozesse in Gang setzen (vgl. Bowman u. a. 2001). Voraussetzung ist es dabei, geeignete Inhalte auszuwählen und das Medium in Interaktion mit einer Bezugsperson zu nutzen. Auch der Umgang mit technischen Medien – z. B. den CD-Player oder Kassettenrecorder selbstständig zu bedienen – kann schon im frühen Alter unterstützt werden.

Medien sind sowohl Gegenstand als auch Mittel des Lernens und lassen sich auf vielfältige Weise mit anderen Bildungsbereichen verknüpfen. Entsprechend dem ko-konstruktiven Bildungsverständnis, das dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan zugrunde liegt, versteht sich die Stärkung von Medienkompetenz als sozialer Prozess, der sich in Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern vollzieht. Kinder entwickeln ein nachhaltiges Sinnverständnis von Medien nur dann, wenn eine Auseinandersetzung im Dialog und Austausch mit anderen passiert.

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Sprache entwickelt sich nur in Interaktion, also in einem ko-konstruktiven Prozess, der auf die gemeinsame Erforschung von Inhalten und Bedeutungen ausgelegt ist. Noch bevor das Kind zu sprechen beginnt, wird im spielerischen Austausch mit einer Bezugsperson der Grundstein für die spätere kommunikative Kompetenz gelegt. Die Art und Weise, wie man sich in sozialen Interaktionen verhält und mit anderen Menschen kommuniziert, kann schon in frühen Jahren durch Spiele wie etwa „Guck-guck-da" oder „Nimm-und-gib" beeinflusst werden. Diese Spiele zeichnen sich dadurch aus, dass das Kind zwischen aktiver und passiver Rolle hin und her wechselt, vergleichbar mit dem Wechsel zwischen Sprecher und Zuhörer in Gesprächssituationen (vgl. Winner 2007).

Guck-guck-da-Spiele

Im Kleinkindalter sind Guck-guck-da-Spiele eine hervorragende Möglichkeit, die Sprache der Kinder auf spielerische und lustbetonte Weise zu stärken. Dabei werden Gegenstände oder Körperteile – häufig Gesichter – versteckt: „Wo ist denn die Anna? Oh, die Anna ist verschwunden …Da ist ja die Anna!" Vor allem Wickelsituationen eignen sich besonders gut dafür: „Jetzt ziehen wir wieder deine Hose an … Ja, wo ist denn jetzt der kleine Fuß vom David? Jetzt ist er verschwunden! Ich kann ihn gar nicht mehr sehen. Wo ist er denn nur? Jetzt sehe ich ihn! Ja, da ist der kleine Fuß vom David!" Je älter das Kind wird, umso mehr wird es selbst zum Akteur und steuert das Spiel. Guck-guck-da-Spiele bieten die Möglichkeit, in unzähligen Wiederholungen mit Stimme und Sprache zu experimentieren und dabei die Erfahrung zu machen, dass die eigene Sprache etwas bewirkt. Die sprachlichen Inhalte stehen dabei nicht im Vordergrund, sondern sind der Spielstruktur untergeordnet. Guck-guck-da-Spiele schaffen Geborgenheit und Sicherheit. Kinder genießen die körperliche Nähe, die damit verbunden ist.

Das Gesprächsverhalten der jeweiligen Bezugsperson des Kindes spielt eine besondere Rolle im Prozess der Sprach- und Literacyentwicklung. In den ersten Lebensmonaten sind dies meist vorrangig die Eltern. Mit zunehmendem Alter des Kindes haben Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflege und später in der Grundschule entscheidenden Anteil an der Sprach- und Literacyentwicklung.

Untersuchungen haben gezeigt, dass sich Eltern in ihrem Sprachstil intuitiv meist erstaunlich genau dem sprachlichen Entwicklungsniveau ihres Kindes anpassen. Hannelore Grimm spricht in diesem Zusammenhang von einer „optimalen Passung" zwischen den Fähigkeiten des Säuglings und der Begleitung durch die Umwelt (2003, S. 50): Mit sehr kleinen Kindern spricht man meist automatisch und wie selbstverständlich überbetont in einer höheren Tonlage, langsamer und deutlicher, macht mehrere Pausen und begleitet die eigene Sprache mit ausgeprägter Mimik. Erwachsene verwenden im Kontakt mit sehr kleinen Kindern eine sogenannte „gerichtete Sprache" – auch als „Ammensprache" oder „Baby Talk" bezeichnet –, indem sie Blickkontakt herstellen und die Sprache direkt und betont an das Kind richten. Mit fortschreitender Entwicklung des Kindes wird zunehmend in Dialog- bzw. Gesprächsform kommuniziert. Die Sprache ist nun auf die Erweiterung des Wortschatzes ausgerichtet. Diese, in der Fachliteratur häufig als „stützende Sprache" bezeich-

net, geht bei älteren Kindern in eine „lehrende Sprache" über (motherese), die von vielen Fragen oder korrigierenden Wiederholungen geprägt ist. Damit ist nicht gemeint, das Kind bei Fehlern zu belehren oder explizit auf den Fehler aufmerksam zu machen, sondern vielmehr das Wort oder den Satz aufzugreifen und in richtiger oder vollständiger Form zu wiederholen und z. B. durch eine Frage zu erweitern.

Kinder können nur dann lernen, wenn sie Fehler machen dürfen. Fehler sind oft ein Zeichen dafür, dass die Kinder sich intensiv mit einer Sache auseinandersetzen und auf dem richtigen Weg sind. Kinder auf einen Fehler explizit hinzuweisen, nimmt ihnen die Lust am Experimentieren mit der Sprache. Wird hingegen das Gesagte richtig wiederholt und das Kind mit einer zusätzlichen Frage eingeladen, den Dialog fortzusetzen, drückt das die Wertschätzung der Äußerungen des Kindes aus und regt es dazu an, den Fehler selbstständig zu erkennen und beim nächsten Mal zu vermeiden.

Ein Sprachstil, der von Angeboten geprägt ist, die nicht nur an dem jeweiligen Entwicklungsniveau des Kindes, sondern immer an einem Entwicklungsbereich darüber – an der sogenannten „Zone der nächsten Entwicklung" (Wygotski 1987) – orientiert ist, motiviert Kinder zur aktiven sprachlichen Teilnahme und eignet sich besonders zur Stärkung ihrer Sprachkompetenz. Dies bedeutet, sich im Austausch mit Kindern sensitiv an das schon Gekonnte anzupassen und das Noch-nicht-Gekonnte einzuführen. Fragen, Äußerungen oder Aufforderungen, die direkt an das Kind gerichtet sind, oder seine Äußerungen freudig aufzugreifen, geben ihm das Gefühl, dass sein Gegenüber an seinen Erlebnissen und Gedanken interessiert ist und daran teilhaben möchte. Besonders gut eignen sich dafür gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen, bei denen sich ganz spielerisch und lustbetont ein wechselseitiger Dialog entfaltet.

Die Bedeutung von Fragen

Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung weisen in besonderem Maße auf die Stimulation der Denkprozesse von Kindern durch Fragen, vor allem offene Fragen, hin (vgl. Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford 2007).

Für Kinder in den ersten Lebensjahren sind Fragen meist interessanter als die Antworten. Sie regen dazu an, selbst kritisch über bestimmte Dinge nachzudenken und sich damit auseinanderzusetzen. Lothar Klein und Herbert Vogt geben einige Anregungen, welche Fragen sich besonders für einen bildenden Dialog eignen (2004, S. 209):

Fragen für einen bildenden Dialog

Klärendes Spiegeln bzw. aktives Zuhören
Die Aussagen des Kindes werden fragend und eventuell präziser mit eigenen Worten wiederholt. Dies dient einerseits dazu, sich zu vergewissern, ob die Aussage des Kindes richtig verstanden wurde, andererseits betont es die Wertschätzung und das Interesse den Äußerungen des Kindes gegenüber.

Offene, Aufmerksamkeit weckende Fragen
Die Frage des Erwachsenen drückt, z. B. beim gemeinsamen Bilderbuchbetrachten, ein Staunen über bestimmte Phänomene aus und weckt somit gezielt die Neugierde des Kindes für eine Sache: „Was macht denn die kleine Katze da?"

Informationsfragen
Diese Fragen regen das Kind dazu an, sich auf ein bestimmtes Detail zu konzentrieren oder etwas herauszufinden, ohne es dabei zu „testen". Vielmehr wird das Kind auf spielerische Weise angeregt, alle Sinne einzusetzen, bestimmte Aspekte zu berücksichtigen oder die Perspektive zu wechseln: „Hat die Katze ein weiches Fell?" „Wie groß ist der Hund?"

Vergleichsfragen
Diese Fragen regen dazu an, nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden zu suchen oder bestimmte Zusammenhänge herauszufinden: „Ob der rote Ball wohl schwerer ist als der gelbe?" „Warum weint denn das Baby auf dem Bild?"

Handlungsfragen
Durch diese Fragen wird das Kind dazu angeregt, ein Phänomen näher unter die Lupe zu nehmen, etwas auszuprobieren und zu experimentieren und so zu eigenen Erkenntnissen zu gelangen: „Glaubst du, das Puzzlestück passt hier rein?" „Was passiert wohl, wenn du mit grüner Farbe auf die gelbe Sonne malst?"

Problem aufwerfende Fragen
Diese Fragen regen etwas ältere Kinder dazu an, eigene Hypothesen zu bilden und diese dann zu überprüfen. Hierdurch erarbeiten sie sich eigenes Wissen und entwickeln ihre Fähigkeiten weiter: „Was müssen wir denn tun, dass das Licht wieder ausgeht?" „Wie bekommen wir die Kasse vom Kaufladen wieder zu?" „Wieso bellt denn jetzt der Spielzeughund?"

Stärkung von Literacy in den ersten Lebensjahren

Zu den wirksamsten Formen der Stärkung der Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren zählen nachweislich das Vorlesen sowie die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung. Das gilt vor allem dann, wenn das Ganze als Dialog gestaltet wird und dem Kind die Möglichkeit bietet, sich selbst einzubringen, Dinge zu benennen, Fragen zu stellen, selbst zu erzählen und zu phantasieren. Kinder genießen die Zuwendung und Nähe in Vorlesesituationen. Dies erleichtert es gerade schüchternen und zurückhaltenden Kindern, eine Bindung zur Fachkraft aufzubauen bzw. zu festigen. Im dialogischen Vorlesen erfährt die Fachkraft viel über das Denken und Fühlen der Kinder. Und den Kindern fällt es in dieser entspannten Atmosphäre leichter, das auszusprechen, was sie bewegt. So können sie ihre Gedanken und Gefühle ordnen und vertiefen.

Bei der Auswahl der Bücher für sehr kleine Kinder ist es wichtig, dass alle Sinne mit einbezogen werden. Dem Kind wird die Möglichkeit gegeben, das Buch selbst in die Hand zu nehmen, zu tasten, zu fühlen, zu schmecken und zu riechen. Mit zunehmendem Alter ist es wichtig, sich immer mehr an den jeweiligen Interessen und Bedürfnissen der Kinder zu orientieren. Christiane Benthin (2007) hat einige Kriterien zusammengestellt, die dabei hilfreich sein können:

Kriterien zur Auswahl von Büchern

- *Geht das Buch von der sozialen Erfahrungswelt des Kindes aus? Werden die authentischen Begebenheiten des Kinderalltags inhaltlich und bildnerisch umgesetzt?*
- *Schildert das Buch den Kinderalltag als Idylle oder beleuchtet es ihn kritisch? Werden auch Situationen dargestellt, die vielleicht nicht so einfach zu lösen sind? Werden Klischees in Frage gestellt und Alternativen dazu entwickelt?*
- *Bezieht das Bilderbuch die Gefühlswelt des Kindes mit ein? Werden Gefühle des Kindes (z. B. Ängste, Wut, Traurigsein) aufgegriffen und ernsthaft – nicht kindisch oder lächerlich – behandelt? Das Buch kann dann helfen, z. B. Ängste zu überwinden, weil es sie nacherlebbar werden lässt und das Kind in seiner Resilienz stärkt.*
- *Trägt das Bilderbuch der Weltsicht des Kindes Rechnung und bietet es Lösungen aus der Perspektive des Kindes an? Erfolgen modellhafte, am Beispiel aufgezeigte Vereinfachungen der Zusammenhänge, die am Erfahrungshorizont des Kindes ansetzen?*
- *Welche Rolle kommt der Fantasie in einem realitätsbezogenen Bilderbuch zu? Wird die Wirklichkeit z. B. in spielerischer Form auf den Kopf gestellt und erscheint dadurch umso deutlicher? Gerade Schilderungen von Gefühlen wie Angst oder Trauer können durch Fantasiefiguren oder Fantasiewelten sehr „realistisch" werden.*

Literacy beinhaltet auch alle Aktivitäten rund ums Buch. Dazu gehören auch eine Leseecke oder gar eine kleine Bibliothek, in der Bücher für Kinder jederzeit verfügbar sind und die gemeinsam mit den Kindern gestaltet werden kann. Kinder können ihre Bücher von zu Hause mitbringen sowie auch Bücher nach Hause ausleihen. Gespräche über Bücher schaffen Möglichkeiten der Intensivierung der Bildungspartnerschaft mit Eltern und ebnen Wege, Eltern stärker in die Bildungsaktivitäten in der Einrichtung bzw. in der Kindertagespflege einzubeziehen. Ein wichtiger Kooperationspartner im Bereich Literacy sind Bibliotheken, welche eventuell auch mit einer kleinen Gruppe von Krippenkindern besucht werden können.

Ein weiterer Teilaspekt von Literacy ist die so genannte und weiter oben bereits beschriebene „Phonologische Bewusstheit". Kinder haben großes Interesse an Laut- und Sprachspielen, Rhythmus, Reimen, Flüster- oder Klatschspielen sowie auch an Liedern – eine ideale Voraussetzung für das spätere Lesen- und Schreibenlernen. Vor allem jüngere Kinder haben besondere Freude an Lausch-Spielen. Dabei erzeugt die Fachkraft z. B. ein künstliches Geräusch, indem sie einen Schlüssel fallen lässt, mit einer kleinen Glocke klingelt, in die Hände klatscht oder ein Papier zerknüllt. Die Kinder lauschen mit geschlossenen Augen und raten dann, womit das Geräusch erzeugt wurde.

Zwei- und Mehrsprachigkeit von Anfang an stärken

Sich in seiner Erstsprache, aber auch im Dialekt ausdrücken zu dürfen, gibt dem Kind Sicherheit, stärkt sein Selbstbewusstsein und ist untrennbar mit seiner Identitätsentwicklung verknüpft. Umso zentraler ist es, auch der Erstsprache besondere Aufmerksamkeit in der Einrichtung zu widmen und dem Kind nicht das Gefühl zu geben, dass die Erstsprache ungewünscht oder gar störend ist. Eltern aus unterschiedlichem kulturellem Kontext werden als Mitgestalter der sprachlichen Bildung fortlaufend einbezogen und eingeladen, sich zu beteiligen. So können sich Eltern, Fachkräfte und Tagespflegepersonen gegenseitig bereichern und ergänzen. Dies beinhaltet die Chance einer kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der Einrichtung.

Spiele, Gedichte, Tänze, Reime, Märchen in der Erstsprache geben dem Kind das Gefühl von Geborgenheit und Anerkennung und wecken bei den anderen Kindern Neugierde auf fremde Sprachen und Kulturen. Für Migrantenkinder ist die Begegnung mit erstsprachlichen Materialien ebenso wichtig wie für deutsche Kinder.

Kinder mit Migrationshintergrund kommen häufig erst zu einem späteren Zeitpunkt durch Kontakte außerhalb der Familie mit einer weiteren Sprache als ihrer Erstsprache in Kontakt. Wird die zweite Sprache in vorgegebenen und vorstrukturierten Lernsituationen erworben, wie dies etwa im Fremdsprachunterricht der Fall ist, so spricht man von „gesteuertem" Zweitspracherwerb. Kindertageseinrichtungen haben hingegen die große Chance, die zweite Sprache auf eine „ungesteuerte" Weise anzubieten, indem diese auf natürliche Art in Alltagssituationen oder eingebettet in Spielhandlungen gelernt wird. Kinder mit Migrationshintergrund haben von sich aus das Bedürfnis Deutsch zu lernen, weil sie mitspielen, sich austauschen, dazugehören wollen. Diesem Bedürfnis gilt es besonders sensibel zu begegnen und dem Kind vielfältige Möglichkeiten anzubieten, sich auszuleben.

„Die Mikrowelle hat gedolmetscht"

Zwischen der Erzieherin und Esra entwickelt sich am frühen Morgen ein Ritual: Sie bereiten gemeinsam das Frühstück für die anderen Kinder in der Küche vor. Esra ist fasziniert von der Mikrowelle, in der Sojamilch für Allergikerkinder aufgewärmt wird. Gespannt beobachtet sie die Erzieherin, wie diese den kleinen Topf in die Mikrowelle stellt, die Tür zumacht, auf den Einschaltknopf drückt und sich das Gerät dann wenige Sekunden später mit einem Klack und zweimal „piep", piep" meldet, dass die Milch jetzt warm ist. Esra ahmt das Geräusch der Mikrowelle nach: „Piep, piep" – und die Erzieherin antwortet ebenfalls mit einem „piep, piep." Beide lachen, jetzt haben sie ein gemeinsames Wort. Die Mikrowelle hat gedolmetscht. Die Erzieherin öffnet die Tür, und da die Milch sehr heiß ist, warnt sie Esra: „Heiß! Vorsicht Esra, heiß!" Esra blickt zur Erzieherin, sieht auf die Milch und sagt: „Heiß!" Heiß wird Esras erstes deutsches Wort (Winner 2007, S. 137).

Medienkompetenz in den ersten Lebensjahren

Voraussetzung zur Stärkung der Medienkompetenz ist ein Wissen darüber, welche Medien im Alltag der Kinder eine Rolle spielen, wie sie Medien in ihr Spiel integrieren und über welche Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen der Medien Kinder bereits verfügen. Kinder probieren Medien zuerst aus, indem sie z. B. Geräte ein- und ausschalten. Das Kind drückt auf die Knöpfe und wartet gespannt darauf, was passiert. Ein Zugang in den ersten Lebensjahren erfolgt sehr häufig auch über Hörmedien – Musik- oder Hörspiel-CDs. Dabei kann vor dem Hören bereits eine Auseinandersetzung mit der Technik erfolgen. Gemeinsam wird herausgefunden, an welchem Knopf gedreht werden muss, wie man die CD einlegt, wie die Lautstärke reguliert wird etc.

Entscheidend dabei ist, Kindern eine aktive Rolle beim Erkunden der Medien einzuräumen und ihnen zu ermöglichen, diese im ko-konstruktiven Austausch mit anderen zu erschließen. Die Fachkraft lässt sich – wie bei allen anderen Bildungsbereichen auch – darauf ein, Bedeutungen gemeinsam mit dem Kind zu entdecken, anstatt einfach nur zu erklären, wie bestimmte Medien oder technische Geräte funktionieren. Kinder sind Medien nicht passiv ausgeliefert, sondern interpretieren das mediale Angebot entsprechend ihrer eigenen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse. So setzen sie sich z. B. durch die gehörten Geschichten mit eigenen Themen auseinander, die der Erwachsene im Dialog mit dem Kind aufgreifen kann.

Medien eignen sich auch besonders gut, um die Diversität der Kinder in Bezug auf den kulturellen oder familiären Hintergrund auf wertschätzende Weise sichtbar zu machen und in den pädagogischen Alltag einzubeziehen: So können z. B. Fotos unterschiedlicher Herkunftsländer oder der Familien der Kinder die Einrichtung schmücken. CDs mit Liedern und Geschichten aus verschiedenen Ländern geben einen Einblick in verschiedene Kulturen.

Fachkräfte sind Dialogpartner & Sprachvorbilder
Neben den Eltern sind die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegepersonen wichtige Dialogpartner und zugleich Sprachvorbilder des Kindes. Das Sprachverhalten der pädagogischen Fachkraft bzw. Tagespflegeperson hat einen besonderen Modellcharakter. Ihr eigenes Sprachverhalten, die Freude an der Sprache und ihre Einstellung zu anderen Sprachen und Dialekten wirken sich maßgeblich auf die Sprachentwicklung des Kindes aus. Dabei ist nicht nur bedeutend, wie die jeweilige Bezugsperson mit dem Kind kommuniziert, sondern auch, wie der Dialog von Erwachsenen untereinander gestaltet wird – z. B. zwischen Fachkräften und Eltern.

Die individuelle Kommunikations- und Sprachentwicklung des Kindes zu stärken, setzt eine reflektierende Haltung der pädagogischen Fachkraft bzw. Tagespflegeperson voraus. Manche Einrichtungen vereinbaren zur kritischen Überprüfung des eigenen, auch nonverbalen Sprachverhaltens (z. B. Körpersprache, Mimik, Blickkontakt) gegenseitige kollegiale Beobachtungen oder verwenden unterstützend in regelmäßigen Abständen Video- oder Tonbandaufzeichnungen, um sie dann im Team gemeinsam zu reflektieren.

Fragen zur Reflexion

- *Wird dem Gespräch ausreichend Zeit eingeräumt? Hat das Kind Zeit, eigene Worte zu finden, um seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen?*
- *Werden Äußerungen des Kindes aufgegriffen, teilweise in eigenen Worten wiederholt und eventuell sogar erweitert? Ein Beispiel für das Prinzip der einfühlsamen Erweiterung: „Ball spielen!" – „Magst du mit dem Ball spielen?" – „Magst du mit dem gelben oder dem grünen Ball spielen?"*
- *Wie wird auf „inkorrekte" Formulierungen des Kindes reagiert? Ein Beispiel: „Mag die Auto!" – „Magst du das Auto?" – „Magst du das kleine Auto oder das große Auto?" – „Welches Auto gefällt dir besser?"*
- *Wird dem Gesagten des Kindes ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt und mit Neugierde begegnet? Wird ihm zugehört, was von besonderer Bedeutung ist, und wird das Kind als Gesprächspartner ernst genommen?*
- *Entwickelt sich zwischen Kind und Fachkraft ein gleichwertiges Gespräch oder wird das Kind nur „abgefragt" oder „belehrt"? Zu einem gleichwertigen Gespräch gehören aktives Zuhören, auf die Mitteilung des Kindes neugierig zu sein, offene Fragen. Oder wird das Kind vor allem als „inkompetentes" und „unwissendes" Wesen gesehen, das Sprache erst lernen muss?*
- *Gelingt es, das Kind in ein Gespräch zu ziehen, sich mit ihm über etwas auszutauschen, das es interessiert?*
- *Wird im Alltag das Prinzip der einfühlsamen Erweiterung (Expansion) kindlicher Äußerungen zugrunde gelegt? Das bedeutet: Werden die kindlichen Äußerungen aufgegriffen und angereichert bzw. weitergeführt?*
- *Wird das Gesagte durch Körpersprache begleitet und wird Blickkontakt zu dem Kind hergestellt?*
- *Wie ist die Qualität des Sprachangebotes der Fachkraft? Dominieren kurze, verständliche, grammatikalisch korrekte Sätze? Handelt es sich um eine authentische, natürliche Sprache?*
- *Hat die pädagogische Fachkraft bzw. Tagespflegeperson selbst Freude an Sprache?*
- *Wie ist der Kommunikationsstil innerhalb des Teams der Einrichtung?*
- *Ist sich die pädagogische Fachkraft ihrer eigenen Rolle als Sprachvorbild bewusst?*

Was sind Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung?

Die Sprachentwicklung mancher Kinder kann deutlich von der Mehrheit der Gleichaltrigen abweichen. Fachkräfte, Tagespflegepersonen aber vor allem auch Eltern sind mit der Frage konfrontiert, ob diese Unterschiede dem individuellen Entwicklungstempo des Kindes zuzuordnen oder vielmehr ein Hinweis auf Sprachentwicklungsverzögerungen sind.

Kinder mit einer „Sprachstörung" benötigen über das pädagogische Angebot in Kindertageseinrichtungen hinaus gezielte logopädische oder sprachtherapeutische Begleitung. Für Fachkräfte bedeutet dies, klar die Grenze zwischen ihrem möglichen Teil der Unterstützung und Stärkung im Spracherwerbsprozess und der Aufgabe von Fachdiensten zu ziehen. Bei Kindern mit Verdacht auf Sprachstörung oder Verzögerung der Sprachentwicklung ist eine enge Absprache zwischen den Eltern, Fachkräften, Kinderärzten und Therapeuten notwendig. Die diagnostische Abklärung sowie gezielte Therapie gehören nicht in den Aufgabenbereich von pädagogischen Fachkräften. Im Vorfeld einer fundierten diagnostischen Abklärung finden jedoch meist Gespräche

zwischen den Fachkräften und Eltern statt, in denen Erzieherinnen um eine Einschätzung der Notwendigkeit einer Sprachtherapie bzw. einer fachlichen Abklärung gebeten werden. Das geschieht, weil die Fachkräfte die Kinder über einen großen Teil des Tages erleben und das Sprach- und Kommunikationsverhalten meist regelmäßig beobachten und dokumentieren. Hilfreich ist es, sich mit den Kolleginnen im Team auszutauschen.

Fragen zur Reflexion

- *Besteht der Eindruck, dass das Kind nicht gut hört?*
- *Reagiert das Kind nicht auf sprachliche Äußerungen?*
- *Gibt es Hinweise für Auffälligkeiten in anderen Entwicklungsbereichen (z. B motorische Auffälligkeiten, kein Blickkontakt, keine Kontaktaufnahmen)?*
- *Kommuniziert das Kind nur ungern mit anderen Kindern oder Erwachsenen und hat wenig Freude daran, sich mit anderen auszutauschen?*
- *Ist das Kind in der Einrichtung schlecht integriert? Hat es kaum eine Beziehung zu anderen Kindern oder zur pädagogischen Fachkraft aufgebaut?*
- *Versteht das Kind (ab etwa 1,5 Jahren) häufig sprachliche Mitteilungen nicht oder nur durch nonverbale Hinweise wie Gestik, Mimik oder Zeigen?*
- *Versteht das Kind auffällig wenige Worte? Spricht das Kind mit zwei Jahren weniger als 50 Wörter?*
- *Stellt das Kind ab etwa eineinhalb Jahren noch immer kaum oder keine Fragen – auch nicht in Form von Ein- oder Zweiwortsätzen?*

2.4 Kinder in ihren körperbezogenen Kompetenzen stärken

Das gesamte Lebensumfeld wie Eltern, Geschwister, pädagogische Fachkräfte, Tagespflegepersonen, Großeltern, Freunde und Bekannte ist oft überrascht, in welch rasantem Tempo die körperliche und motorische Entwicklung eines Kindes vor sich geht.

Kinder in den ersten drei Lebensjahren bewegen sich gerne und nutzen alle Sinne, um ihre Umwelt zu erkunden. Durch Bewegen, Tasten, Hören, Schmecken, Sehen und Riechen macht das Kleinkind seine ersten Erfahrungen und gewinnt Einsichten in und über „seine" Welt. Auch andere körperliche Bedürfnisse wie Schlafen und Ruhen, Essen und Trinken oder Pflege stehen in diesem Altersbereich im Mittelpunkt des pädagogischen Alltagsgeschehens.

Bedeutung der körperbezogenen Kompetenzen unter der BEP-Lupe

Zur Stärkung körperbezogener Kompetenzen gehören:

- Bewegungsbedürfnisse erkennen und Bewegungserfahrungen sammeln
- Fertigkeiten zur Pflege des eigenen Körpers erwerben
- ein Gespür dafür entwickeln, was Körper und Geist gut tut und der Gesundheit förderlich ist
- Essen als Genuss mit allen Sinnen erleben (HBEP 2007, S. 60ff.).

Kinder von Anfang an dabei zu unterstützen bzw. sie zu sensibilisieren, Spaß und Freude an Bewegung zu entwickeln, und Verantwortung für das eigene Wohlergehen und für die Gesundheit[3] zu übernehmen, stellt dabei ein übergeordnetes Bildungs- und Erziehungsziel dar (Bildungsvision „Starke Kinder").

Körperliche Aktivitäten leisten einen wesentlichen Beitrag zur Krankheitsvorbeugung, zum kindlichen Wohlbefinden und zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes („I move, therefore I am", Synofzik u. a. 2008). Das Erleben von Selbstwirksamkeit wird durch den Einsatz körperbezogener Kompetenzen, z. B. indem ein Kind es allein schafft, auf ein Podest hochzusteigen, gestärkt.

Vertreterinnen und Vertreter aus der Hirnforschung und aus der Entwicklungspsychologie (u.a. Gopnik 2003, Eliot 2002, Hannaford 2004) betonen die Bedeutung der ersten drei Lebensjahre für die kognitive Entwicklung (vgl. Kap. 2.5) und verweisen auf den engen Bezug zwischen Bewegung und Lernen. „Jede Berührung, jede Bewegung, jede sinnliche Wahrnehmung wird in elektrische und chemische Aktivitäten übersetzt,

3) Gesundheit wird dabei nicht nur durch die Abwesenheit von Krankheit, sondern laut Definition der WHO (Weltgesundheitsorganisation) als Zustand körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefinden angesehen.

die zur Bildung neuer Verbindungen und somit zu einer Differenzierung des Gehirns beitragen" (Zimmer 2004, S. 43).

Auch in der Sprachentwicklung nimmt Bewegung einen zentralen Stellenwert ein. Vor allem Kinder unter 3 Jahren können ihre Gefühle und Empfindungen, ihre Wünsche, Ängste und Besorgnisse noch nicht umfassend mit Worten ausdrücken und bedienen sich oft der Körpersprache. Bei Freude klatschen sie in die Hände oder lassen bei Kummer den Kopf und die Schultern hängen. Bewegung ist immer auch eine Form sprachlichen Ausdrucks, indem sie als Interaktions- und Kommunikationsform erlebt und (un)bewusst eingesetzt wird. „Lange bevor das Kind die verbale Sprache nutzt, teilt es sich bereits mit Gesten, Mimik und Gebärden – über seinen Körper – mit" (Zimmer 2009, S. 13).

Durch gemeinsames Bewegen, wie auch im Spiel, werden darüber hinaus soziale und emotionale Kompetenzen gestärkt. So werden Teamgeist und Kooperation bei gemeinsamen Aufgaben entwickelt. Sport und Bewegung helfen, Rücksichtnahme und Fairness einzuüben.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung

Die ersten Bewegungen eines Neugeborenen sind nicht bewusst gesteuert, sondern vielmehr auf reflexhafte Reaktionen (z. B. Saugreflex, Greifreflex) zurückzuführen.

Im Laufe des ersten Lebensjahres schreitet die motorische Entwicklung immer weiter voran, was sich u. a. an dem zunehmenden Bewegungsbedürfnis des Kindes ablesen lässt (Zimmer 2004). Vom 4. bis zum 12. Lebensmonat entwickelt das Kind eine Vielzahl neuer motorischer und körperlicher Fähigkeiten. Dazu gehören das Sitzen und Aufsetzen, Drehen um die Körperachse, Krabbeln, Stehen und Aufstellen, zielsicheres, beidhändiges Greifen, Verfolgen eines bewegten Objektes mit den Augen. Auch werden erste, sehr einfallsreiche Formen der Fortbewegung gefunden wie seitliches Rollen, Robben, Rutschen, Kriechen und Krabbeln.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres – mit einer Spannbreite von mehreren Monaten – machen die meisten Kinder, oftmals an der Hand eines Erwachsenen, ihre ersten Gehversuche. Diese ersten freien Schritte sind oftmals noch sehr wackelig. Aus diesem Grund werden Kinder in diesem Alter auch „Toddler" (engl. to toddle = tapsen, watscheln, unsicher gehen) genannt. Das aus Neuseeland stammende frühpädagogische Curriculum „Te Whariki" (1996) beschreibt, dass „Toddler" voller Energie und immer in Bewegung sind, die Interaktion mit anderen suchen und mit dem ganzen Körper und vor allem durch selbsttätiges Handeln lernen.

Die großen interindividuellen Unterschiede in Zeitpunkt und Art der Fortbewegung sind vor allem von der Kraft des Kindes, seinen bisherigen motorischen Erfahrungen, den kulturellen Rahmenbedingungen und von seiner Motivation zur Fortbewegung abhängig. Wie neurobiologische Forschungen belegen, ist die Fähigkeit, laufen zu lernen, in erster Linie auf biologische Reifungsprozesse im Gehirn zurückzuführen. Deshalb kann der Zeitpunkt des ersten Laufens auch nicht durch Übung beschleunigt werden (Oerter & Montada 2008). Hier gilt der Grundsatz „Bildung als Motor für Entwicklung" also nur bedingt.
Doch nicht nur die grobmotorischen Leistungen verändern sich. Auch die Entwicklung feinmotorischer Kompetenzen nimmt in diesem Altersabschnitt rasant zu. So kann ein Kind mit circa sieben Monaten in der Regel mit beiden Händen gleichzeitig und zielsicher greifen und regt durch die aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen die Weiterentwicklung seiner kognitiven Kompetenzen an. Geplante Handlungen können nun erfolgreich motorisch umgesetzt werden.

Neben den grob- und feinmotorischen Leistungen schärfen sich auch die Sinne im ersten Lebensjahr. So entsprechen z. B. die Sehschärfe und das Entfernungssehen nun schon fast der Sehfähigkeit Erwachsener. Bereits jetzt verfügt das Kind über die Fähigkeit, verschiedene Helligkeitsstufen und Farben zu differenzieren (Kasten 2005).

Die durchschnittliche Schlafdauer im ersten Lebenshalbjahr beträgt circa 16 bis 17 Stunden pro Tag. Im Verlauf der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres sinkt die Schlafdauer dann auf durchschnittlich 13 bis 14 Stunden. Ein wesentli-

cher Entwicklungsschritt bei Ein- und Zweijährigen ist die Entwicklung eines Tages- und Nachtschlafes. So schlafen Einjährige tagsüber im Durchschnitt rund 2,5 Stunden, Zweijährige meist nur noch durchschnittlich 1,75 Stunden. Manche Kinder verzichten bereits ganz auf einen Mittagsschlaf (Ostermayer 2007).

Im zweiten Lebensjahr lernen die Kinder, frei zu stehen, zu gehen und können bereits Treppen steigen. Die Veränderungen, die zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr stattfinden, sind beträchtlich. Hartmut Kasten (2005) bezeichnet diesen Entwicklungsabschnitt als Phase der „Konsolidierung", des „Ausbaus" und der „Verfeinerung" von Geburt an vorhandener und später erworbener Kompetenzen.

Die Beherrschung jedes einzelnen Meilensteins – vom eigenständigen Sitzen, zum Stehen und schlussendlich zum selbstständigen Laufen – trägt zur zunehmenden Selbstständigkeit und zum wachsenden Umweltinteresse des Kindes bei. Im Sitzen gibt es mehr zu sehen als im Liegen, im Laufen mehr zu erkunden als im Sitzen (Siegler u. a. 2005).

Auch die feinmotorische Entwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr schreitet weiter voran. Die Kinder lernen selbstständig zu essen und sich anzuziehen. Auch die sensorische Integration entwickelt sich weiter. „Dieser Prozess bedeutet, fähig zu sein, auf Sinnesreize mit erwünschten Handlungen zu reagieren" (van Dieken 2008, S. 130), z.B. einen vor sich her rollenden Ball aufheben.

Daneben geht auch die körperliche Reifung im dritten Lebensjahr weiter. Das Kind erlernt die Kontrolle über Darm und Blase und wird „trocken". Zu betonen ist, dass sich die Darm- und Blasenkontrolle durch Training nicht beschleunigen lässt, da sie sich vollständig erst zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr entwickelt.

All die aufgezeigten Entwicklungsschritte stehen für eine zunehmende Autonomie, Selbstständigkeit und Kontrolle des Kindes über sich selbst und über seine Umwelt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Meilensteine der Entwicklung für einzelne Kinder durch körperliche oder geistige Beeinträchtigungen individuell anders verlaufen können. Um den betroffenen Kindern trotzdem ein Höchstmaß an Eigenaktivität und Autonomie zu ermöglichen, bedarf es deshalb gezielter Unterstützungsmaßnahmen und Hilfsmittel.

Bei der Herausforderung, die „Zone der nächsten Entwicklung" für ein Kind zu erfassen, sind oft viele verschiedene Wege zu erproben. Bezugspunkt dabei ist die Kooperation und Motivation des Kindes (Herm 2008).

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Grundsätzlich gilt: Unabhängig von den jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen und Bedürfnissen hat jedes Kind den gleichen Anspruch und das Recht darauf, in seiner motorischen und körperlichen Entwicklung angemessen unterstützt und gestärkt zu werden. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf (Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder; Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigung und Teilleistungsschwäche) erleben durch die Stärkung körperbezogener Kompetenzen Vertrauen in die eigenen Kräfte, was zu mehr Eigeninitiative und Autonomieerleben führt.

Insgesamt lassen sich vier Grundsätze charakterisieren, die zur Stärkung körperbezogener Kompetenzen – gerade bei Kindern unter drei Jahren – beitragen:

- Die Lernumgebung des Kindes wird so gestaltet, dass sie sich bewegungsanregend, schlaf- und ruhefördernd auswirkt.
- Das Kind wirkt aktiv bei der Gestaltung und Nutzung dieser Lernumgebung mit.
- Es liegt eine positive Fachkraft-Kind-Interaktion vor.
- Es findet eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Stellen statt.

Dabei durchdringen und bedingen sich die Grundsätze wechselseitig. So kann z. B. von einer lernanregenden Umwelt erst dann gesprochen werden, wenn die Kinder aktiv an deren Gestaltung beteiligt werden. Eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung gelingt nur, wenn die Eltern aktiv mit einbezogen und als Bildungs- und Erziehungspartner wertgeschätzt werden (vgl. Kap. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern).

Die Lernumgebung gestalten

Kinder unter drei Jahren brauchen keine Anleitung, um sich zu bewegen. Allein der kindliche Forscher- und Entdeckungsdrang führt dazu, dass kleine Kinder immer in Bewegung sind. Gerade für Kinder unter drei Jahren ist eine altersgemäße Raum- und Sachausstattung notwendig, die zum Bewegen, Entdecken und Erforschen einlädt.

Kinder machen durch bewegungsanregende Räume zahlreiche Erfahrungen, wie:

- *Wo ist oben und unten?*
- *Wo ist vorne und hinten?*
- *Was ist nah und fern?*
- *Was ist warm und kalt?*
- *Was ist weit und eng?*
- *Was ist hell und dunkel?*

Wie ein Raum in der Kindertageseinrichtung beschaffen und ausgestattet ist, hat für die Ausübung des kindlichen Bewegungsdranges elementare Bedeutung. Räume und Sachausstattung können zum Entdecken, Erkunden, Spielen und Bewegen anregen, aber auch das Bewegungsverhalten hemmen und im schlimmsten Fall sogar zu Verletzungen und/oder Unfällen führen.

Beispiele für eine bewegungsanregende Raum- und Sachausstattung

Zur Stärkung der motorischen Kompetenzen besteht die Aufgabe darin, Bewegungsräume zu konstruieren, die Kinder zum Toben, Klettern, Spielen und Erkunden anregen. Dies stellt nicht die alleinige Aufgabe der pädagogischen Fachkraft dar. Es hat sich gezeigt, dass Kinder sehr kompetent sind, was die Gestaltung ihrer Bewegungsräume anbetrifft. Kinder können gemäß ihres Entwicklungsstandes an der Gestaltung von Bewegungsräumen beteiligt werden, indem sie z. B. Wandfarben und Spielmaterial (mit-)aussuchen und sich über die Unterteilung der Räume Gedanken machen.

Treppen und Podeste unterstützen die Kinder besonders bei ihren grobmotorischen Lern- und Entwicklungsprozessen – vom Krabbeln und Rutschen zum Gehen und Laufen. Ein niedriger Tisch lädt zum Herunterspringen und Durchkrabbeln ein. Rollbretter, Kriechrohre, Bälle, ein Trampolin, Taue / Strickleitern, Matratzen, Rutschen und Kletterhäuser regen ebenfalls das kindliche Bewegungsverhalten an. Wichtig ist, Kindern freie Bewegungsräume anzubieten, die nicht „festbetoniert", sondern frei verstellbar sind, damit sie sich ihre eigenen Bewegungsräume selbst gestalten können. Zahlreiche Anregungen speziell für Kinder unter drei Jahren wie Parcours, die unterschiedliche Sinne und Bewegungsformen anspre-

chen, Wasserspiele im Freien oder Bewegungsspiele mit Stühlen stärken darüber hinaus die kindliche Bewegungsfreude.

Nicht nur die Innenräume sollten zum Bewegen anregen. Auch an das Außengelände stellen unter Dreijährige besondere Anforderungen. Sind auch ältere Kinder in der Einrichtung, bietet es sich an, einen geschützten Raum für die Kleinen einzurichten, um Unfällen und Verletzungen vorzubeugen. Kleinere und niedrigere Schaukeln und Rutschen im Außengelände regen die Bewegungsfreude an. Auch zahlreiche Naturmaterialien (z. B. Sand, Erde, Äste, Holz) eignen sich, um mit den Kleinen zu experimentieren und in Dialog zu treten.

Praxisbeispiel

Nico ist ein 33 Monate alter Junge, der linksseitig in seiner Beweglichkeit eingeschränkt ist. Nico bewegt sich vorwärts, indem er sich robbend bewegt. Nico braucht beim Sitzen – überwiegend auf dem Schoß der Pädagogin – und auch beim Spielen am niedrigen Tisch immer eine Hand bzw. den Unterarm, um seinen Körper zu stützen. Neben der fehlenden Arm- bzw. Handfreiheit bedeutet dies eine insgesamt instabile Position. Dies führt offensichtlich dazu, dass Nico mit seiner Aufmerksamkeit bei seiner Rumpfkontrolle ist und sie nicht ausreichend auf feinmotorische, sprachliche, soziale oder kognitive Aktivitäten lenken kann.

Die Mitarbeiterinnen der Gruppe haben einige Überlegungen angestellt, um den Gruppenraum für Nicos motorische Möglichkeiten angemessen zu gestalten. Ein für ihn angeschaffter niedriger Tisch stellt nun vermutlich eine Entwicklungsanregung dar, da Nico so die Möglichkeit hat, auf Augenhöhe mit anderen Kindern zu interagieren und ohne Hilfen sehen zu können, welche Materialien hier angeboten werden. In diesem Fall konnte mit relativ wenigen Mitteln eine entwicklungsförderliche Anpassung für Nico umgesetzt werden (Seitz & Korff 2008, S. 165).

Beispiele für eine schlaf- und ruhefördernde Raumausstattung

Für Säuglinge und Kleinkinder ist das Ausruhen und Schlafen ebenso wichtig wie die Nahrungsaufnahme. Indem sie Ruhe- oder Entspannungsräume und verschiedenste Schlafmöglichkeiten (z. B. Matratzen, Schlafhöhlen, Körbe, Gitterbetten) bereitstellen, gehen pädagogische Fachkräfte bzw. Tagespflegepersonen optimal auf die Schlaf- und Rückzugsbedürfnisse der Kinder ein. Neben festen Schlafenszeiten ist es wichtig, dass jedes Kind zu jedem Zeitpunkt seinem Schlaf- oder Entspannungsbedürfnis nachgehen kann.

Ein entspannter Schlaf / eine Auszeit kann nur dann gelingen, wenn das Kind sich geborgen fühlt und Vertrauen in seine Umgebung und vor allem zu seiner Bezugsperson hat. Die unmittelbare Nähe und der Kontakt zu ihr oder zu anderen Kindern und wieder erkennbare Schlaf- und Ruheutensilien (z. B. eigene Bettwäsche oder Kuschelkissen, ein Foto von sich am Schlafplatz, ein eigener Schnuller und ein Kuscheltier) erleichtern das Einschlafen und laden zum Ausruhen oder Entspannen ein. Zudem geben wiederkehrende Einschlafrituale wie das Abdunkeln des Raumes oder ein Einschlaflied dem Kind Sicherheit und Orientierung im pädagogischen Alltag. Auch das körperliche Beisein einer vertrauten Person erleichtert Kindern oft das Einschlafen und das „Sichfallen-Lassen" in die Welt der Träume. Um Kindern einen möglichst großen Erholungswert bieten zu können, ist es wichtig, darauf zu achten, dass der Geräuschpegel in der Kindertageseinrichtung nicht allzu hoch ist. Erfahrungen zeigen, dass die Einrichtung von Funktionsräumen hilft, den Geräuschpegel in der Einrichtung insgesamt zu senken.

Auch mit Entspannungs- und Meditationsübungen zur Stressprävention und zum Stressabbau (z. B. Babymassagen) kann bereits bei Kindern unter

drei Jahren angefangen werden. Diese Übungen helfen, negative Spannungen und Gefühle (z.B. Aggressionen, Ärger und Frustrationen) abzubauen und Konzentrationsleistungen zu verbessern (Salbert 2006).

Ernährung in der Kindertageseinrichtung

Um Kindern möglichst früh einen verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper und mit der eigenen Gesundheit nahezubringen, ist eine klare Abgrenzung des Essens zum normalen pädagogischen Alltag unverzichtbar. Von großer Bedeutung ist es, dass Essen von Kindern und pädagogischen Fachkräften als Genuss mit allen Sinnen wahrgenommen, erlebt und gelebt wird. Durch die Einnahme gemeinsamer Mahlzeiten werden darüber hinaus auch die sozialen und (inter)kulturellen Beziehungen in der Einrichtung gestärkt.

Eine altersgemäße Ausstattung für die Kleinen im Essensraum erleichtert die Einnahme gemeinsamer Mahlzeiten. Für das Essen mit Kindern unter drei Jahren empfehlen sich niedrige Tische (ca. 42 cm für maximal 4 – 6 Kinder) und Hocker (keine Stühle). Die Kinder entscheiden mit, mit wem sie sich an einen Tisch setzen möchten. Auch haben Kinder unter drei Jahren spezifische Anforderungen, was Essens- und Trinkwerkzeuge (z. B. einen tiefen Tellerrand) anbelangt. Klein(st)kinder lernen mit Hilfe der pädagogischen Fachkraft oder der Tagespflegeperson nach und nach, ihre Flasche selbst zu halten. Kinder unter einem Jahr sind auf die Hilfe (z. B. Füttern) durch die Bezugsperson angewiesen und haben einen individuelleren Rhythmus im Ess- und Trinkverhalten (Brei und Milch) als Kinder im Alter von über einem Jahr. Pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen können die Füttersituation sehr gut nutzen, um den Beziehungsaufbau zum Kind weiter zu stärken, indem sie individuell und feinfühlig auf dessen Bedürfnisse eingehen.

Um Kindern nach und nach dabei zu helfen, ihr Hunger- und Sättigungsgefühl selbst wahrnehmen und regulieren zu lernen, bieten sich gleitende Mahlzeiten und Selbstbedienungen als Ergänzung zu einer gemeinsamen Mahlzeit (z. B. Mittagessen) an. Mahlzeiten werden so organisiert, dass Kinder möglichst viel Gelegenheit zum selbstständigen und experimentierfreudigen Essen haben – ob mit Fingern, Gabel oder Löffel.

Kinder unter drei Jahren essen häufiger als ältere Kinder. Kleinere Snacks (z. B. Obst, Joghurt, Vollkornprodukte), die den Kindern neben dem Frühstück und dem Mittagessen zur Verfügung gestellt werden, können diesem Bedürfnis gerecht werden.

Bei der Auswahl der Lebensmittel, Speisen und Getränke wird darauf geachtet, dass diese abwechslungsreich, gesund und ausgewogen sind. Für Kinder ist es wichtig, zu essen, wenn sie hungrig sind und zu probieren, was sie wirklich möchten. An der Auswahl, dem Einkauf und der Zubereitung der Speisen können Kinder auch beteiligt werden. Es empfiehlt sich, auf Nahrungsmittelzusätze, Geschmacksverstärker und Süßstoffe weitestgehend zu verzichten, da kleine Kinder darauf besonders empfindlich reagieren. Auch bietet es sich an, weitestgehend naturbelassene Lebensmittel einzusetzen und auf Fertigprodukte gänzlich zu verzichten.

Um den Wasserhaushalt der Kinder auszugleichen, stehen gesunde Getränke (Wasser, Tee) jederzeit für die Kinder bereit. Bei der Auswahl von Lebensmitteln tun sich unter Umständen Widersprüche zwischen den Wünschen der Kinder und den Anforderungen einer gesunden und verantwortlichen Ernährung auf. Ein Kompromiss könnte hier so aussehen, dass neben gesunden, abwechslungsreichen Speisen nur ein bestimmtes Kontingent von „Wunsch-Lebensmitteln" für die Kinder zur Verfügung steht.

Kinder interessieren sich zudem für Speisen aus anderen Ländern. Kulinarische Wochen (auch zusammen mit Eltern unterschiedlicher kultureller Herkunft), in denen landestypische Speisen ausgewählt, zubereitet und anschließend verzehrt werden, sind besonders bei Kindern unter drei Jahren ein großer Erfolg.

Beim Umgang mit Essen und Trinken bietet sich schon für kleine Kinder die Chance, etwas über Herkunft und Zubereitung von Lebensmitteln zu lernen. Nach und nach können Kinder erfahren, welche Verarbeitungsschritte (z. B. waschen, schneiden oder schälen) erforderlich sind. Ein Garten kann genutzt werden, um dort auch Kräuter, Obst oder Gemüse mit den kleinen Kindern anzubauen. „Wenn Kinder von Anfang an lernen können, was ihnen gut tut und was ihnen schmeckt, ist das die beste Grundlage für ein ungestörtes, lustvolles und gesundes Essverhalten – ohne Probleme mit Übergewicht – für das ganze zukünftige Leben" (van Dieken 2008, S. 105)

Die Fachkraft-Kind-Interaktion

Bei der Umsetzung des ko-konstruktiven Ansatzes ist stärker als bisher darauf zu achten, Bewegungsspiele gemeinsam mit Kindern zu konstruieren und auszuhandeln. Wichtig ist, dass pädagogische Fachkräfte / Tagespflegepersonen das Interesse am Thema mit den Kindern teilen. Die Bedürfnisse, Fragen und Interessen der Kinder stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Kinder haben auch das Recht, angebotene Spiele abzulehnen.

Über Körperkontakt und den Einsatz von Mimik und Gesten erfahren pädagogische Fachkräfte / Tagespflegepersonen, welche körperlichen Bedürfnisse (z. B. die Auswahl des Essens, Wunsch nach einer Ruhepause, gewickelt werden) Kinder unter drei Jahren, die sich oftmals noch im vorsprachlichen Stadium befinden, haben. Die Interaktion mit kleinen Kindern gelingt den meisten Erwachsenen oft intuitiv und problemlos (z.B. durch das Sprechen in einer höheren Stimmlage, durch langsameres und artikulierteres Sprechen,

durch den Einsatz von Mimik und Gesten), weshalb man in diesem Zusammenhang durchaus von dem „kompetenten Erwachsenen" sprechen kann.

Will man körperbezogene Kompetenzen stärken (z. B. ein sicheres Körpergefühl und -bewusstsein entwickeln, Fertigkeiten zur Pflege des eigenen Körpers erwerben), ist zu beachten, dass dem kindlichen Bedürfnis nach „Selber-tun-Wollen" ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Im Hinblick auf eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung sind die Ansätze von Emmi Pikler heute immer noch sehr aktuell, und liefern darüber hinaus wertvolles Wissen – gerade für die Arbeit mit unter Dreijährigen. Emmi Pikler gründete 1946 in Budapest das Lóczy-Institut. Unter ihrer Leitung und durch die Ergebnisse zur Verhütung des Hospitalismus sowie durch die Herausgabe von Fachbüchern und wissenschaftlichen Veröffentlichungen wurde das Säuglingsheim zu einem international bekannten methodologischen Institut, das heute von der Kinderpsychologin Anna Tardos geleitet wird. Piklers Aussagen nach macht das Baby oder das Kleinkind die wichtigsten sozialen Erfahrungen während es gefüttert, gewickelt oder angezogen wird (siehe z.B. Pikler 2001). Sie erkannte, dass die Art und Weise, wie Eltern, Tagespflegepersonen und pädagogische Fachkräfte mit den Kindern umgehen zum Ausdruck bringt, was sie wirklich für das Kind empfinden. Aus diesem Grund hat Pikler der Pflege einen so hohen Stellenwert für die Fachkraft-Kind-Beziehung eingeräumt. Kinder sehen die Pflege als Gelegenheit, in der sie von ihrer Bezugsperson absolute Aufmerksamkeit erhalten. Das Kind mit seinen Bedürfnissen steht dabei immer im Vordergrund.

Hierzu ein Beispiel: Wenn das Kind z. B. während des Wickelns nach einem bestimmten Gegenstand greifen möchte, lässt die Fachkraft dies zu, beobachtet es interessiert und begleitet den Vorgang sprachlich: „Ich sehe, du möchtest nach dem Mobile greifen." Durch dieses Vorgehen entwickeln das Kind und seine Bezugsperson nach und nach eine Kooperation, die auf Vertrauen und Wertschätzung basiert. Von Pikler stammt auch die Idee, dass Kinder selbst entscheiden dürfen, ob sie lieber im Liegen oder im Stehen gewickelt werden möchten.

Kleine Wickelgeschichte

Tomi, 9 Monate alt, vergnügt lächelnd, aber ein wenig träge, wird von seiner Pflegerin gewickelt. Sie zieht ihm seine Strampelhose aus, doch ihre Hand hält während der Bewegung inne. „Ziehst du bitte dein Bein heraus?" – Tomi lächelt, die Pflegerin bittet ihn noch einmal und wartet – Tomi zieht sein Bein heraus. Während sie die Windel entfernt, ergreift Tomi seinen Fuß und betrachtet ihn – wendet dann aber seinen Kopf ab und lutscht am Finger. Die Pflegerin beugt sich zu ihm. „Achtest du gar nicht auf mich?", fragt sie lachend. Das Kind zieht ebenfalls lachend seinen Finger aus dem Mund und greift nach ihrem Kleid. Inzwischen hat sie die Strampelhose in die Hand genommen, um sie ihm anzuziehen. Tomi schaut weg, sie hält das Kleidungsstück in seiner Blickrichtung vor seine Augen: „Schau mal, hier ist deine Strampelhose." Als das Kind darauf achtet, bittet sie um sein Bein. Tomi trommelt mit seinen Füßen auf den Wickeltisch. Die Pflegerin zieht ihm, sich ein wenig dem Tempo des Trommelns anpassend, die Hose an: zunächst das erste, dann auch das zweite Bein. Sie tut dies mit leichten, ununterbrochenen Bewegungen und bemerkt lächelnd: „Du sagst, ich soll deinen Fuß halten?" Sie knöpft die Strampelhose zu und holt die Hausschuhe. Tomi hebt beide Beine hoch, die Pflegerin zieht ihm einen Schuh an und sagt es ihm auch. Mit dem anderen Schuh in der Hand, hält sie inne, bittet um seinen Fuß und wartet – diesmal reicht Tomi ihn gerne (Pikler u. a.1997, S. 62).

In dieser kleinen Geschichte bemüht sich die pädagogische Fachkraft konsequent darum, den Säugling an der Wickelsituation zu beteiligen, indem sie seine Aufmerksamkeit fortwährend auf ihre Tätigkeiten lenkt. Durch die Unterstützung von Seiten der pädagogischen Fachkräfte lernen die Kinder Schritt für Schritt Pflegetätigkeiten selbstständig und autonom auszuführen (z. B. Händewaschen vor und nach dem Essen, selbstständiges An- und Ausziehen). Der Entwicklungsschritt vom „Versorgt-Werden" hin zum „Sich-selbst-versorgen-können" und „Sich-selbst-versorgen-wollen" für die Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts ist nicht zu unterschätzen (vgl. Kap. 2.6).

Auch zur motorischen Lern und Entwicklungstheorie hat Emmi Pikler (2001) bedeutsame Entdeckungen gemacht. Da sich die kindlichen Bewegungsformen wie Krabbeln oder Laufen selbstständig, nach biologischen und individuellen Reifungsprozessen, entwickeln, brauchen Kinder hier nicht die Hilfe der pädagogischen Fachkraft oder der Tagespflegeperson (z. B. den Säugling zum Stehen aufzurichten). Vielmehr geht es darum, optimale Möglichkeiten wie geeignete Spiel- und Materialausstattung bereitzustellen, die das kindliche Bewegungsverhalten anregen.

Oberste Zielsetzung ist es daher, dem Kind genügend Zeit zu lassen und es nicht zu drängen, den nächsten Lern- und Entwicklungsschritt selbst zu machen. Wenn Eltern, Tagespflegepersonen oder die pädagogischen Fachkräfte bemerken, dass das Kind den nächsten Entwicklungsschritt beginnt – z. B. sich an Möbeln hochzuziehen, am Geländer entlang zu hangeln – kann dieses Thema aufgegriffen werden. Der Erwachsene kann hier z. B. das Kind an seiner Hand balancieren lassen.

Fragen zur Reflexion

- *Haben die Kinder in unserer Einrichtung genügend Mitspracherecht, was die Gestaltung von Räumlichkeiten (zum Toben, Bewegen aber auch Schlafen und Ausruhen) anbelangt?*
- *Gehe ich selbst als pädagogische Fachkraft oder Tagespflegeperson genügend auf das kindliche Bedürfnis nach Bewegung, Schlaf, Erholung und Entspannung ein? Achte ich z. B. auf Müdigkeitssignale von Säuglingen und Kleinkindern?*
- *Bereite ich Mahlzeiten so zu bzw. ist das Essen so vorbereitet, dass es ein Genuss für die Kinder ist?*
- *Unterstütze ich die Kinder dabei, selbstständig zu essen?*
- *Gebe ich den Kindern genügend Raum, um mit Essen experimentieren zu können?*
- *Inwieweit bin ich für die Kinder ein Vorbild, was Ess- und Ernährungsgewohnheiten angeht?*
- *Wie aufgeschlossen bin ich selbst gegenüber fremden Speisen oder Getränken?*
- *Gehe ich beim Essensangebot auch genügend auf Kinder mit anderem kulturellen Hintergrund ein?*
- *Ist mein Pflegeverhalten (Wickeln, Füttern, Hilfe beim Toilettengang) auf zunehmende kindliche Selbstständigkeit ausgerichtet?*
- *Inwieweit gehe ich bei der Stärkung körperbezogener Kompetenzen genügend auf Kinder mit Behinderungen ein?*
  (in Anlehnung an die Karte „Gesunde Kinder" in „Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3" (Niesel u.a. 2006))

2.5 Kinder in ihren kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen stärken

Ein Säugling, der ein Stöckchen untersucht, es ansieht, es dreht, in den Mund nimmt, einmal mit den Füßen berührt, dann wieder in die Hände nimmt und fallen lässt – und dies mit Ausdauer und Motivation schon zum zehnten Mal wiederholt –, erwirbt Wissen über physikalische Zusammenhänge, über die Beschaffenheit von Objekten, Oberflächen und vieles mehr.

Die ersten drei Lebensjahre sind das Alter, in dem Kinder so viel und so schnell lernen wie sonst kaum mehr. Säuglinge und Kleinkinder sind aktive Forscher und Entdecker – eine einhellige Erkenntnis, die aus dem neuro- und entwicklungspsychologischen Diskurs der letzen Jahr(zehnt)e erwachsen ist. Sie sind sehr interessiert und motiviert, sich neues Wissen anzueignen, über Objekte, über Zusammenhänge oder über den Menschen.

Die Entwicklung und Stärkung kognitiver und lernmethodischer Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle in der frühkindlichen Bildung. Wenn Kinder schon in frühen Jahren erfahren, dass es nicht nur Spaß macht, zu lernen, sondern dass sie selbst viel Einfluss darauf haben, wie sie am besten lernen, sind wichtige Grundlagen für das lebenslange Lernen gelegt.

Kognitive Kompetenzen umfassen ein breites Spektrum an sehr unterschiedlichen Fähigkeiten:

- Differenzierte Wahrnehmung setzt schon bei Neugeborenen ein und befähigt sie, ihre Welt zu erobern: Wie schmeckt das? Wie fühlt es sich an und wie riecht es?
- Problemlösekompetenz – auch später spielt die Fähigkeit, die Umwelt differenziert wahrzunehmen, eine wichtige Rolle, z. B. bei der Problemlösung. Kleinkinder lernen, viele Probleme zu lösen: Wie kann ich diese Flasche wieder zuschrauben? Wie schaffe ich es, den passenden Schuh an den richtigen Fuß zu bekommen?
- Gedächtnis und Aufmerksamkeit sind weitere Fähigkeiten, die zu den kognitiven Kompetenzen zählen und sich bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren sehr stark weiterentwickeln.
- Zur Denkfähigkeit gehören die Fähigkeiten, Begriffe zu bilden, Zusammenhänge zu erkennen, logisch zu denken, Fehler richtig zu nutzen etc.
- Dass auch Kreativität eine kognitive Kompetenz ist, überrascht zunächst. Beim Lösen von Problemen unkonventionelle neue Wege zu gehen, aber auch schöne Bilder zu schaffen, erfordert viel Kreativität, macht aber auch Spaß und entspannt zugleich (vgl. HBEP 2007, S. 41f.).

Wie erwerben Kinder diese Kompetenzen? Die sinnliche Wahrnehmung und das „Tun", das Experimentieren und Ausprobieren sind für Säuglinge und Kleinkinder ein wesentlicher

Zugangsweg (Exploration). Des Weiteren lernen auch Babys schon über Konsequenzen; sie erleben z. B., dass eine Melodie ertönt, wenn sie an ihrem Schlaftier ziehen und wiederholen den Vorgang (operantes Konditionieren). Junge Kinder lernen außerdem viel durch Beobachtung, indem sie anderen Kindern und Erwachsenen zusehen und zuhören. Und sie lernen bei ihrer liebsten und vorherrschenden Aktivität – nämlich im Spiel (ein Überblick vgl. Siegler u. a. 2008).

Lernmethodische Kompetenz stellt als eigene Basiskompetenz die Grundlage für lebenslanges Lernen dar. Dazu gehören die Fähigkeit, neues Wissen bewusst und selbst gesteuert zu erwerben, das neue Wissen anzuwenden und zu übertragen, aber auch die Fähigkeit, das eigene Lernverhalten zu beobachten und aktiv zu regulieren.

Diese lernmethodischen Kompetenzen erwerben Kinder in der Regel erst mit vier Jahren. Vorläuferformen können jedoch sehr gut bereits in den ersten Lebensjahren gestärkt werden: Kinder können schon früh ein positives Selbstbild als aktiv lernendes Kind entwickeln. Sie können Freude empfinden und stolz sein auf das, was sie gelernt haben und wie sie es gelernt haben, und weiterhin mit hoher Motivation und Interesse an neue Phänomene herangehen. Gleichzeitig kann es gelingen, durch individuelle „metakognitve" Gespräche, mit denen der Lernprozess der Kinder in den Blick genommen wird, das Bewusstsein der Kinder für das Lernen zu stärken und auch die beginnende Perspektivenübernahme, die eine wesentliche Voraussetzung für lernmethodische Kompetenz ist, zu unterstützen.

Die Theory of Mind

Die Theory of Mind (ein guter Überblick vgl. Sodian 2005) wirft ein verändertes Licht auf das Lernen des Kindes und macht deutlich, dass bisherige Annahmen zur kognitiven Entwicklung die Lern- und Denkfähigkeit in den ersten Lebensjahren deutlich unterschätzt haben.

Die Theory of Mind beschreibt die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was andere Menschen fühlen, denken oder wissen könnten.

Kinder haben von Anfang an ein großes Interesse für andere Menschen und beobachten diese sorgfältig. Bereits mit einem Jahr denken Kinder über andere Menschen nach und lernen, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten, um ein gewolltes Verhalten herbeizuführen. Mit der Zeit lernen sie, die Intention einer Handlung zu verstehen, also eine Handlung eines anderen mit einer möglichen Absicht, welche dieser damit verfolgt, zu verknüpfen. Kinder entwickeln zunehmend ein Verständnis darüber, wie andere Personen von ihren jeweiligen Vorstellungen, ihrem Wissen und ihren Wünschen beeinflusst sind. In Untersuchungen wurde deutlich, dass bereits zweijährige Kinder dazu in der Lage waren, die Handlungen anderer Personen mit deren Wünschen in Verbindung zu bringen, auch wenn sie selbst andere Vorstellungen und Wünsche hatten. Wenn also z. B. das Kind selbst lieber mit einem Ball als mit Bauklötzen spielt, man ihm aber gleichzeitig erzählt, dass der Junge auf dem präsentierten Bild Bauklötze bevorzugt, so kann es vorhersagen, dass sich der Junge für die Bauklötze entscheiden wird. Schwieriger ist es für ein Kind zu diesem Zeitpunkt noch, die Handlung einer Person auf der Basis deren Überzeugung und deren Wissen vorherzusagen, obgleich es selbst eine andere Überzeugung hat bzw. über mehr Wissen hinsichtlich einer bestimmten Sache verfügt.

Bedeutung der kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen unter der BEP-Lupe

Kognitive und lernmethodische Kompetenzen beschreibt der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan als zentrale Basiskompetenzen. Wie wichtig dieser Bereich ist, zeigen die engen Verbindungen zu allen anderen Basiskompetenzen. Für viele der Basiskompetenzen sind die kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen sogar grundlegend. Solche Zusammenhänge existieren z. B. mit dem Spracherwerb, aber auch bei der Entwicklung des Selbstkonzepts und der sozialen und emotionalen Kompetenzen.

Kognitive und lernmethodische Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle bei den Bildungsvisionen „Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder". Aber genauso wichtig sind sie auch für die Visionen „kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder" und „kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder". Wie auch bei den anderen Kompetenzbereichen gilt: Kognitive Kompetenzen können in den unterschiedlichsten Bildungsbereichen gestärkt werden. So bietet es sich an, zusammen mit den Kindern naturwissenschaftliche Phänomene zu erforschen – ein Thema, das wohl von fast allen Kindern in den ersten drei Lebensjahren geliebt wird, ist Wasser. Genauso kann beim Musikhören die differenzierte Wahrnehmung gestärkt werden und beim Turnen erforschen die Kinder, wie man eine Wippe bauen kann.

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung

Säuglinge erkunden ihre Umwelt stark über die sinnliche Wahrnehmung (vgl. z. B. Rauh 2008). Schon Neugeborene sind mit einem umfassenden Sinnesrepertoire ausgestattet und damit in der Lage, aktiv mit der Umwelt und ihren Bezugspersonen in Kontakt zu treten. Säuglinge blicken schon kurz nach der Geburt um sich und betrachten die Objekte, die in ihrem Blickfeld auftauchen. Sie haben eine Präferenz für menschliche Gesichter und können auf einer kurzen Distanz (ca. einer Armlänge) schon relativ scharf sehen. Die Sehschärfe beträgt anfangs nur 25 Prozent eines Erwachsenen, entwickelt sich aber innerhalb von acht Monaten fast voll aus. Schon früher können Farben, Helligkeit und Tiefe, also unterschiedliche Entfernungen, wahrgenommen werden

Das Gehör ist bei Neugeborenen schon vor der Geburt relativ weit entwickelt, bildet sich in den ersten Jahren aber noch weiter aus. Die menschliche Sprache ist davon ausgenommen. Für diese Töne haben Neugeborene eine sehr hoch ausgeprägte Wahrnehmungs- und Unterscheidungsfähigkeit – sie erkennen schon nach der Geburt die Stimme ihrer Mutter. Die Nahsinne – Geruchssinn, Tastsinn und Geschmackssinn – des Neugeborenen sind ebenfalls schon weit entwickelt. So können Babys bereits zwei Wochen nach der Geburt den Geruch ihrer Mutter von dem einer anderen Person unterscheiden. Wenn man die Sinnesausstattung des Neugeborenen in einen Zusammenhang stellt, zeigt sich, wie stark sie auf die Interaktion und den Kontakt mit ihren Bezugspersonen ausgerichtet ist und wie wichtig dies für das Lernen des Kindes ist.

In den nächsten Monaten nimmt die sensorische Exploration stark zu. Da die motorischen Fertigkeiten eines Neugeborenen noch sehr eingeschränkt sind, setzt es in den ersten vier Monaten vor allem den Mund als Mittel ein, um sich selbst und seine Umwelt zu erkunden, also zu ertasten und zu erschmecken. Erst danach gewinnt die Exploration mit den Händen Priorität. Objekte werden untersucht, indem sie betastet, beklopft, geschoben und gehoben werden (vgl. Kasten 2008).

Wenn man Kinder bei der vielfältigen Exploration ihres Körpers und ihrer Umwelt beobachtet, stellt sich unmittelbar die Frage nach der kognitiven Kompetenz: Was denken Kinder bei all dem, was sie machen? Zunächst scheint grundlegend zu sein, ob Säuglinge Objekte, die sie als solche wahrnehmen, auch mental repräsentieren, oder ob sie für sie nur im „Hier und Jetzt" der Wahrnehmung und des Umgangs damit bestehen. Dafür wurde der Begriff der „Objektpermanenz" geprägt. Piaget untersuchte diese Fähigkeit mit Hilfe von Suchexperimenten. Er versteckte zunächst Objekte, die sich im Sichtfeld der Säuglinge befanden, und nahm das Suchverhalten der kleinen Kinder als Indikator dafür, ob sie die Objekte auch ohne unmittelbare Wahrnehmung weiter als existent ansahen oder nicht. So entdeckte er, dass Säuglinge erst ab dem Alter von acht Monaten eine solche Permanenz haben. Doch Piagets Erklärung dieses Phänomens gilt mittlerweile als widerlegt: Mit anderen Versuchsanordnungen konnte gezeigt werden, dass Kinder bereits im Alter von dreieinhalb bis fünfeinhalb Monaten nicht nur über einfache Objektpermanenz verfügen, sondern sogar unterschiedliche Merkmale von Objekten, wie z.B. Größe, mental repräsentieren (Pauen 2003; Siegler u. a. 2005).

Im Lauf des ersten Lebensjahres erwerben Säuglinge auch ein immer differenzierteres Wissen über physikalische Zusammenhänge. Sie sind überrascht, wenn ein Ball, der von einer schiefen Ebene herabrollt, langsamer und nicht schneller wird oder jemand einen Gegenstand, den er zuvor festgehalten hat, loslässt, und dieser im Raum schwebend stehen bleibt. Damit zeigen die Kinder ihr Wissen über Schwerkraft. Im Alter von fünf bis sieben Monaten bilden Kinder Kategorien wie „Lebewesen" und „Nicht-Lebewesen" aus, die im Verlaufe dieses Lebensjahres immer differenzierter werden. Mit circa einem Jahr kennen Kinder „Basiskategorien" wie etwa Autos, Tische, Stühle, Katzen. Kleinkinder repräsentieren Objekte dann schon symbolhafter: Dinge, die real gesehen wurden, werden jetzt auch in Bilderbüchern wiedererkannt. Außerdem können die Kinder einfache Zusammenhänge innerlich repräsentieren und behalten: Wenn meine Mama den Tisch deckt, bekomme ich bald etwas zu essen. Kleinkinder stellen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (etwas bewegt sich, wenn man zieht) fest und wiederholen diese Handlungen und variieren sie. Abweichungen von diesen Reihenfolgen rufen oft große Unruhe und Protest hervor.

9 bis 15 Monate alte Säuglinge können zunehmend einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (Siegler 2005) mit ihrem Interaktionspartner ausbilden (joint attention). Die Kinder sehen die gleichen Dinge an, verfolgen aufmerksam das Blick-

verhalten der Bezugsperson oder der anderen Kinder und schaffen es auch, die Aufmerksamkeit des anderen für Objekte herzustellen, die sie selbst interessieren. Auch hier zeigt sich wieder, wie zentral die Interaktion für das Lernen ist – für ganzheitliches und bedeutungsvolles Lernen, das von positiven Emotionen begleitet wird.

Im zweiten Lebensjahr beginnen Kleinkinder zu laufen und auch die ersten Worte zu sprechen. Mit diesen neuen Handlungsspielräumen können sie weitere Erfahrungen über die Welt erwerben und ihre kognitiven Kompetenzen weiter ausbauen. Die Exploration wird intensiver: Die Kinder erwerben Wissen über räumliche Zusammenhänge (z. B. eine kleine Schachtel passt in eine große) und zeitliche Abfolgen (z. B. zuerst wache ich auf, dann bekomme ich eine Flasche, danach wickelt mich mein Vater) und können dieses Wissen auch über längere Zeiträume behalten.

Der Erwerb der Sprache ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe im zweiten und dritten Lebensjahr. Wenn Kinder ein Objekt oder eine Person mit einem Begriff benennen können, können sie auch dann über das Objekt nachdenken und mit anderen darüber sprechen, wenn es gerade nicht da ist. So können Kinder z. B. darüber sprechen, welches Spiel sie spielen wollen – nämlich Ballspielen –, auch wenn der Ball gerade in der Garage liegt. Diese kognitive Leistung nennt man Begriffsbildung. Außerdem können Beziehungen oder auch Handlungsabläufe beschrieben werden.

Die im zweiten Lebensjahr beginnende Autonomiephase (vgl. Kap. 2.6) setzt sich im dritten Lebensjahr fort. Kinder benennen andere Kinder mit Namen, sie können Jungen und Mädchen unterscheiden und Eigenschaften von sich und anderen aufzählen.

Im dritten Lebensjahr schreitet parallel zur Ausdifferenzierung der Sprache auch die Entwicklung von Fantasie und Vorstellungsvermögen voran. Jetzt gelangen die Kinder zu symbolischen Repräsentationen von Objekten; sie verwenden beispielsweise einen Stock, um einen Kochlöffel darzustellen. Auch imaginäre Freunde – die keinerlei Anlass zur Sorge darstellen, sondern Ausdruck von lebhafter Fantasie sind – können dann auftauchen.

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Was ist wirklich wichtig, wenn es um die Stärkung der kognitiven und lernmethodischen Kompetenzen von Kindern geht?

Am wichtigsten ist es, dass Kinder ein positives Selbstbild als aktiv lernendes und kompetentes Kind entwickeln können. Zweitens ist es wichtig, das Interesse und die hohe Motivation, die Kinder unter Drei mitbringen, zu stärken, indem man genau beobachtet, welche Phänomene die Kinder interessieren und diese in Projekten und unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder aufgreift. Und drittens ist es wichtig, den Lernprozessen von Kindern viel Aufmerksamkeit zu widmen, sie sensibel zu beobachten und zu dokumentieren, sie sprachlich zu begleiten und sich als pädagogische Fachkraft oder Tagespflegeperson aktiv in die Moderation des kindlichen Spiels und der Bildungsprozesse einzubringen.

Bildungsprozesse von Kindern sprachlich moderieren: Metakognitive Dialoge

Gespräche, die Erwachsene und Kinder oder eine Kindergruppe beim Lernen und über das Lernen führen, werden häufig als „metakognitive Dialoge" bezeichnet (Fthenakis u.a. 2009). Diese Dialoge sind nicht nur für Kinder über drei Jahren geeignet, die schon über das eigene Lernen nachdenken können, sondern können sehr gut auch in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren eingesetzt werden. Ein ko-konstruktives und lernmethodisch orientiertes Vorgehen setzt nicht voraus, dass alle Kinder schon sprechen können. Bei unter Dreijährigen kann dies auch bedeuten, den Kindern Fragen zu stellen, auf die sie nonverbal, mit Gestik und Mimik reagieren können. Oder es bietet sich an, Fragen, die die Kinder nonverbal signalisieren, in Worte zu fassen. Es kann bedeuten, dass die pädagogische Fachkraft / Tagespflegeperson die Art und Weise, wie sich Kinder bestimmten Phänomenen nähern, sprachlich begleitet und den Kindern auf diese Weise ihre Lernprozesse allmählich bewusst werden.

Wenn ein Säugling z. B. entdeckt, dass er selbst mit der Rassel Geräusche erzeugen kann und seine Freude darüber an seinem lachendem Gesicht „abzulesen" ist, kann man dies sprachlich kommentieren: „Schau, da kommen Geräusche! Jetzt hast Du die Rassel geschüttelt und es kommen Geräusche! Gefällt Dir das? Wie hast du das denn geschafft? – Pause – Da bist du aber stolz, oder?" Bei dieser Technik wird der Lernprozess des Kindes beschrieben und auch versucht, die Emotionen, die das Kind dabei entwickelt, in Worte zu fassen. Diese Technik kann man schon bei sehr jungen Kindern anwenden, auch wenn sie vielleicht noch nicht alle Wörter verstehen. Wenn die Kinder älter sind, können diese Dialoge immer differenzierter gestaltet werden. Können Kinder in den ersten drei Lebensjahren beobachten, wie solche metakognitiven Dialoge zwischen älteren Kindern oder zwischen Erwachsenen und Kindern stattfinden, kann dies die Vorläuferfähigkeiten für lernmethodische Kompetenz stärken. Viele Beispiele für metakognitive Dialoge finden sich bei W. E. Fthenakis (2009).

Naturwissenschaftliche Phänomene verstehen

Drei Jungen sitzen im Planschbecken samt Rührbesen, Schüssel, Schaum und Ball. Die Erzieherin beobachtet die Kinder vom Beckenrand aus. Die drei Jungen füllen Wasser um, lassen die Schüssel überlaufen und rühren mit den Schneebesen im Wasser herum. Sie lernen Gegensätze kennen – nass und trocken, voll und leer, leicht und schwer. Die Erzieherin kommentiert das Geschehen, reflektiert es und stellt Fragen: Wie viele Becher passen in eine Schüssel, wie viele in eine kleine Schale? Gemeinsam entdecken die Kinder in der Interaktion naturwissenschaftliche Phänomene. Sie experimentieren mit ungemeiner Ausdauer, Konzentration und Entdeckerlust. Ganz nebenbei verfeinern sich die Feinmotorik und die Augen-Hand-Koordination.

Fast immer geschieht auch etwas Unerwartetes. So verfängt sich der Ball im Drahtgestänge des Rührbesens und die Jungen versuchen gemeinsam, den Ball wieder zu befreien. Systematisch versuchen sie, das Problem zu lösen, und alle drei Kinder sind davon gefesselt.

(Videoszene aus dem Film: Wach, neugierig, klug. (Niesel 2008))

Spielen und Lernen

Kinder spielen, Erwachsene spielen und selbst in der Tierwelt entdeckt man das Spiel immer wieder. In den ersten Lebensjahren stellt Spielen die vorherrschende Aktivität und Möglichkeit dar, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Sie ist die elementarste Form des Lernens – Spielen ist immer auch Lernen. Im Spiel kann das Kind seine Umwelt erkunden, Dinge ausprobieren und Realitäten nachstellen. Das Spiel bietet eine sehr gute Möglichkeit, in einer lernenden Gemeinschaft mit anderen Kindern sowie Erwachsenen voneinander und miteinander zu lernen. In der Fachwelt ist die Bedeutung des Spiels für die kognitiven, physischen und sozial-emotionalen Fähigkeiten längst unumstritten (ein Überblick vgl. Oerter 2008). Aus Untersuchungen ist bekannt, dass Als-ob-Spiele sowie soziale Rollenspiele sich besonders positiv darauf auswirken, wie Kinder in der Lage sind, Emotionen anderer Kinder einzuordnen und ihr Gegenüber zu verstehen. Zudem waren positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung und Kreativität zu beobachten. Je nach Alter, Entwicklungsstand, Interessen und Bedürfnissen variiert das Spiel. Das Spielverhalten ist Ausdruck der inneren Befindlichkeit des Kindes. Einen großen Einfluss auf das Spielverhalten hat die Art und Weise, wie dem Spiel des Kindes von außen begegnet wird. In der Bindungsforschung existiert sogar eine eigene Kategorie dafür, wie gut sich Erwachsene im Spiel auf das Kind einlassen können, die „Spielfeinfühligkeit" (vgl. Grossmann & Grossmann 2004).

Spielen und Lernen stellen also keineswegs Gegensätze, sondern zwei Seiten derselben Medaille dar. Gerade in den ersten Lebensjahren verwischen sich die Grenzen von Freispiel und geplanten Lernaktivitäten. Bei der Stärkung der kognitiven Kompetenzen hat das kindliche Spiel eine zentrale Rolle – und dies gilt ganz besonders für die ersten Lebensjahre. Kinder, die z. B. mit einer Kugelbahn spielen, lernen viel über physikalische Zusammenhänge, über Schwerkraft und Geschwindigkeit. Gleichzeitig erweitern sie auch ihre sozialen Kompetenzen, wenn mehrere Kinder zusammen spielen. Sie üben Rücksichtnahme und lernen, kleinere Frustrationen, wie kurz warten zu müssen, bis man wieder an die Reihe kommt, zu ertragen.

Das kindliche Spiel bestmöglich nützen und moderieren

Pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen

- schätzen das Spiel als wichtiges Element der kindlichen Entwicklung und des Lernens und messen ihm eine hohe Bedeutung für die Stärkung der kindlichen Kompetenzen zu,
- gestalten eine anregende Spielumgebung,
- schaffen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Freispielphasen und angeleiteten Spielen,
- beobachten und dokumentieren sensibel, womit Kinder gerade bevorzugt spielen und welche Themen für sie aktuell von großem Interesse sind,
- reflektieren regelmäßig die Spiele der Kinder und beziehen dabei auch die Kinder ein,

- spielen mit den Kindern und begeben sich dabei auf eine Augenhöhe mit ihnen, moderieren und gestalten das Spiel aktiv gemeinsam mit den Kindern,
- übernehmen eine steuernde Rolle, wenn Kinder von einem bestimmten Spiel oder einer Spielsituation überfordert sind.

Spielformen – Lernformen

Sensumotorisches Spiel

Das Sensumotorische Spiel ist die früheste Form des Spielens und charakteristisch für das Alter von 0 bis 3 Jahren. Säuglinge berühren und erforschen dabei zunächst eigene Körperteile und später auch Gegenstände. Sie explorieren mit allen Sinnen, nehmen Gegenstände in den Mund, hantieren damit, betrachten sie. Typisch für das sensumotorische Spiel sind häufige Wiederholungen und Variationen derselben Handlung. Im sensumotorischen Spiel werden nicht nur (fein-)motorische Kompetenzen gestärkt, sondern darüber hinaus die kognitiven Kompetenzen (z. B. Wissen über Objekte, physikalische Zusammenhänge, Wahrnehmung) angesprochen.

Erkundendes Explorationsspiel

Die Dinge in ihrer Beschaffenheit und in ihren möglichen Verwendungsformen zu erkunden, ist der Kern des Explorationsspiels. Es tritt sehr häufig um das erste Lebensjahr herum auf. Gegenstände werden auseinander genommen, wieder zusammengefügt und für die unterschiedlichsten Zwecke eingesetzt. Auch diese Spielform fördert neben (fein-)motorischen Kompetenzen die kognitiven Kompetenzen.

Konstruktionsspiel

Ab ungefähr eineinhalb Jahren beginnen Kinder zu konstruieren und eigene fantasievolle Bauten und Räume zu schaffen. Im Gegensatz zum Explorationsspiel werden hier vermehrt andere Kinder und Erwachsene einbezogen. Außerdem zählt beim Konstruktionsspiel nicht alleine die Lust am Tun, sondern auch das Ergebnis – sei es nun eine Mauer aus Sand, ein Turm aus Bauklötzen oder eine Höhle aus Tüchern. Beim Konstruktionsspiel werden neben individuumsbezogenen Kompetenzen immer stärker auch die sozialen Kompetenzen gefördert.

Symbol- bzw. Rollenspiel

Das Symbolspiel wird auch als „echtes Spiel" beschrieben. Charakteristisch ist dafür, dass Spielgegenstände wie Puppen oder Spielzeugautos nach den eigenen Vorstellungen verwendet werden: eine Zahnbürste, um der Puppe die Haare zu kämmen, ein Styroporblock als Garage für die kleinen Autos. Einfache Symbolspiele beginnen die Kinder schon ab dem ersten Lebensjahr zu spielen, und die Anziehungskraft dieser Symbol- und Rollenspiele bleibt den gesamten Elementarbereich über erhalten. Das kooperative Rollenspiel ist im Alter von 0 bis 3 Jahren nur sehr selten und bei miteinander vertrauten Kindern vorzufinden, während parallele Symbolspiele von zwei oder mehreren Kindern häufiger anzutreffen sind. Bei älteren Kindern werden diese Spiele immer phantasievoller und interaktionsbetonter – klassische „Rollenspiele" also, in der die Bedeutung und der Ablauf des Spiels zu Beginn von den Kindern ausgehandelt werden. „Vater, Mutter, Kind" ist solch ein klassisches Rollenspiel, in dem Kinder zudem Belastungen, Ängste und Wünsche verarbeiten können. Diese Spielform spricht fast alle Basiskompetenzen an: Sie stärkt nicht nur die individuellen Kompetenzen von Kindern, sondern ist darüber hinaus die bedeutsamste Spielform für die Stärkung der sozialen Kompetenzen und auch der Resilienz. (vgl. Oerter, 2009)

Gestaltung einer anregenden Lernumgebung: Materialangebot

Die kognitiven Kompetenzen von Kindern können durch eine sorgsame und pädagogisch durchdachte Auswahl von Materialien wesentlich bereichert und gestärkt werden. Der Leitsatz „Qualität vor Quantität" gilt bei Kindern unter drei Jahren besonders und betrifft sowohl die Auswahl als auch die Präsentation der Materialien. Die haptische Qualität, die Ästhetik und die Vielseitigkeit der Materialien sind besonders für Kleinkinder von großer Bedeutung. Als Materialien empfehlen sich:

- Forschungsmaterialien (Gefäße mit Schraubdeckeln, Röhren, in die Kinder etwas hineinstecken können; Naturmaterialien, Schwämme unterschiedlicher Größe; Tücher mit unterschiedlichen Farben und Texturen …)
- Materialien, die verschiedene Sinne ansprechen (Mal- und Zeichenmaterial, Musikinstrumente, Geräuschememory, Tastpfade / Tastwände, Materialien zum Kneten und Formen, verschiedenste Naturmaterialien …)
- Materialien und Gegenstände, die zu Rollenspielen auffordern (Puppen, Puppenküche mit verschiedenem Zubehör, verschiedene Hüte, Theaterutensilien …)
- Konstruktionsmaterialien (Bauklötze, Kissen, Tücher, kleinere und größere Pappkartons zum Verstecken oder Hausbauen …).

Nicht alle Gegenstände und Materialien sind für Kinder unter drei Jahren geeignet. Sie sollten keine verschluckbaren Kleinteile oder gesundheitsgefährdende Weichmacher enthalten und es sollte keine Strangulierungsgefahr von ihnen ausgehen.

2.6 Kinder in ihrem positiven Selbstkonzept stärken

Zu einer der wichtigsten Entwicklungsaufgaben des Kindes gehört es, sich ein Wissen über die eigene Person, die eigenen Kompetenzen und persönlichen Eigenschaften aufzubauen. Das Kind stellt sich in seinem Bildungs- und Entwicklungsverlauf z. B. folgende Fragen:

- Was kann ich schon gut?
- Werde ich von anderen akzeptiert und gemocht?
- Bin ich ein Junge oder ein Mädchen?

Nach und nach erforscht und entdeckt das Kind das eigene „Ich", die eigene Identität. Dieser Entdeckungsprozess geschieht nicht im „Alleingang", sondern nur im Austausch und in Interaktion mit anderen Personen, die dem Kind fortlaufend Rückmeldung über sein Können oder Nichtkönnen, über sein Verhalten, seine Eigenschaften und Kompetenzen geben.

Ein positives Selbstkonzept lässt sich nicht isoliert, sondern nur in engem Zusammenspiel mit den zuvor beschriebenen Kompetenzen stärken. Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes ist daher vielmehr als Entwicklungsergebnis zu betrachten. Wichtige Voraussetzung, um ein positives Selbstkonzept entwickeln zu können, ist eine sichere Bindung (vgl. Kap. 2.1). „Das Selbstbild scheint bei sicher gebundenen Kindern eher in einer realistischen Einschätzung von sich als liebenswert und von anderen als hilfsbereit begründet zu sein, während bei unsicher gebundenen Kindern entweder ein stark idealisiertes oder ein sehr negatives Selbstbild zu beobachten ist" (Main u. a. 1985, zit. nach Becker-Stoll 2007, S. 28).

Bedeutung des positiven Selbstkonzepts unter der BEP-Lupe

Kinder mit einem positiven Selbstkonzept fühlen sich wertvoll, fähig, wichtig und kompetent (Abidin 1996). Die körperliche und seelische Gesundheit, das Wohlbefinden und die Lebensqualität eines Menschen – sowohl im Kindesalter als auch bei Jugendlichen und Erwachsenen – hängen in entscheidendem Maße von der Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts ab, welches zugleich auch wichtige Voraussetzung zum kompetenten Umgang mit Veränderungen und Belastungen (Resilienz) darstellt (HBEP 2007, S. 44). Kinder, die sich als wertvoll und kompetent erachten, haben weniger Schwierigkeiten, auf andere zuzugehen und Kontakte zu knüpfen.

Ein positives Selbstkonzept erleichtert die soziale Interaktion und das Zusammenleben mit anderen und gilt somit als Wegbereiter für die Entwicklung und Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen (HBEP 2007, S. 57ff.). Auch für den Erfolg und die Zufriedenheit in Familie, Kindertageseinrichtung, Schule sowie im späteren Beruf stellt ein positives Selbstkonzept einen wichtigen Indikator dar. So geht ein positives Selbstkonzept mit geringer Leistungsängstlichkeit und mit positiver Einstellung zur Schule und zum Lernen einher (Roebers 2007).

Die große Bedeutung der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes wird im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan herausgestellt und als wichtige individuumsbezogene, genauer gesagt personale Basiskompetenz angesehen. Ein Kind, das sich als kompetent, wichtig und einflussnehmend erlebt und betrachtet, gestaltet seine Bildung und Entwicklung von Anfang an aktiv mit und übernimmt dabei entwicklungsangemessen Verantwortung.

Wie Kinder sich selbst einschätzen, hängt in entscheidendem Maße von den Interaktionen mit den Bezugspersonen ab. Vor allem Eltern, Tagespflegepersonen und pädagogischen Fachkräften kommt bei der Unterstützung und Moderierung eines positiven kindlichen Selbstkonzeptes eine große Verantwortung zu. Eltern, Tagespflegepersonen und pädagogische Fachkräfte können Kinder effektiv darin unterstützen, ein starkes Selbst auszubilden, damit sie für die Herausforderungen des Lebens gewappnet und zugleich davon überzeugt sind, dass der eigene Erfolg unmittelbar mit dem eigenen Einsatz zusammenhängt (Brandl & Dal Cero, in Druck).

In der Fachliteratur tauchen unterschiedliche Begrifflichkeiten (z. B. das Selbst / das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit, der Selbstwert / das Selbstwertgefühl) auf. Was ist darunter zu verstehen?

Selbst / Selbstkonzept

Wenn wir vom „Selbst" sprechen, beziehen wir uns auf ein Konzeptsystem, das aus Gedanken und Einstellungen über sich selbst besteht (Siegler u. a. 2005). Zu der Vorstellung des Individuums von sich selbst können Gedanken über das eigene materielle Sein (Körper, Eigentum), soziale Merkmale (Beziehungen, Persönlichkeit, soziale Rollen) und „spirituelle" oder innere Merkmale (Gedanken und psychische Vorgänge) gehören.

Die Entwicklung des Selbstkonzeptes ist ein fortwährender, sehr komplexer lebenslanger Prozess, der niemals vollständig abgeschlossen ist und sich durch wiederholte Interaktion mit „signifikanten Anderen" über einen langen Zeitraum hinweg entwickelt (Abidin 1996). Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich die Stabilität des Selbstkonzeptes im Vorschulalter als sehr gering erweist (Roeders 2007).

Selbstwirksamkeit

Innerhalb der ersten zwei Lebensjahre ist das „Wissen" über sich selbst vorwiegend durch das Gefühl der eigenen Wirksamkeit vermittelt (Schwarzer & Jovanovic 2007).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit, das auf Albert Bandura zurückgeht (1977), baut auf einer Trennung zwischen Ergebniserwartung und Wirksamkeitserwartung auf. Bei jeder geplanten Handlung erwartet eine Person ein bestimmtes Ergebnis (z. B. Kontakt zu Gleichaltrigen), welches zugleich mit einer Wirksamkeitserwartung verknüpft ist (z. B. wenn ich nett zu anderen Kindern bin, werde ich als Spielpartner akzeptiert). Es geht also bei der Selbstwirksamkeit darum, ob sich eine Person für kompetent genug hält und fühlt, um selbst gesteckte Ziele zu erreichen und dafür Leistungen zu erbringen. Im Gegensatz zum Selbstwert ist die Selbstwirksamkeit weniger stark von sozialen Vergleichen abhängig (Bandura 1977).

Bei Kindern lässt sich das Gefühl des „Kompetentseinwollens" und des „Selbermachen- und Selberkönnenwollens" (selbstwirksam zu sein) schon im ersten Lebensjahr an der Freude am Effekt eigener Handlungen erkennen. Im zweiten und dritten Lebensjahr entwickeln Kinder das starke Bedürfnis, etwas selbst machen bzw. können zu wollen (Oerter & Montada 2008).

Selbstwertgefühl

Ein wichtiges Element des Selbstkonzepts ist das Selbstwertgefühl – die allgemeine Bewertung des Selbst und die Gefühle, die durch diese Bewertung erzeugt werden. Das Selbstwertgefühl stellt die affektive Dimension des Selbstkonzeptes dar.

Es wird vor allem beeinflusst von genetischen Dispositionen (z. B. Aussehen, Sportlichkeit, Intelligenz, Persönlichkeitsmerkmale) und sozialen Faktoren (Beliebtheit, sozialer Status) und ist deswegen so wichtig, weil es bedingt, wie zufrieden Menschen mit ihrem Leben und ihren Zukunftsaussichten sind (Siegler u. a. 2005).

Wie beim Selbstkonzept ist auch die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Kindern von verschiedenen Faktoren abhängig. Dazu gehören das genetische Erbe, die Qualität der kindlichen Beziehungen, das Aussehen und die Fähigkeiten des Kindes, die Schule, das Wohnviertel und verschiedenste kulturelle Faktoren, die sich auf das Leben der Kinder auswirken (Siegler u. a. 2005).

Entwicklungspsychologischer Hintergrund – Meilensteine der Entwicklung

„Die Entwicklung des Selbstkonzeptes ist ein Themenbereich innerhalb der Entwicklungspsychologie, in welchem affektive, soziale und kognitive Aspekte zusammen laufen" (Roebers 2007, S. 381). Auch wenn das Selbstkonzept in den ersten drei Lebensjahren noch recht rudimentär ausgebildet ist, geht die Bindungstheorie davon aus, dass bereits kleine Kinder internale Arbeitsmodelle (vgl. Kap. 2.1.) von ihren Bindungsfiguren und von sich selbst aufbauen. „Kernpunkte des Arbeitsmodells von sich selbst sind die Vorstellung von der eigenen Person als liebenswert und unterstützenswert und die Erwartung eigener Effektivität in der Auslösung von Reaktionen bei anderen" (Becker-Stoll 2007, S. 29). Wichtige Vorläuferkompetenzen zur Ausbildung eines (positiven) Selbstkonzeptes werden also bereits in den ersten drei Lebensjahren gelegt, vor allem vermittelt über positive Bindungserfahrungen.

Die Selbstkonzeptforschung kann eine lange entwicklungspsychologische Tradition vorweisen. Einen guten Überblick über die aktuelle Grundlagenforschung zur Selbstkonzeptentwicklung geben z. B. Werner Greve (2000) und Hans Dieter Mummendey (2006).

Die Entdeckung des „Ich" gilt als Meilenstein für die gesamte Entwicklung des Kindes. Die Entwicklung der Identität – die „Ich-Entwicklung" – bedeutet, dass Kinder nach und nach ein Gefühl und ein Wissen über die Eigenart und Einmaligkeit der eigenen Person entwickeln. Die Ausbildung eines Selbstkonzeptes setzt jedoch voraus, dass sich das Ich von seiner sozialen und physischen Umwelt abgrenzt (Kranz 2005).

Bereits von Geburt an, möglicherweise schon früher, verfügen Menschen über ein subjektives Empfinden ihrer Selbst, weil sie bereits nach der Geburt fähig sind, sich als zumindest rudimentär „organisiert" zu erleben (Stern 2007). Neugeborene sind fähig, mit ihren Bezugspersonen zu interagieren, auf der Suche nach Schutz, Nähe und Geborgenheit (Ainsworth 1978). Der Gesichtsausdruck der Bezugsperson(en) stellt sicherlich die wichtigste selbstbezügliche Informationsquelle in der vorsprachlichen Entwicklungsphase dar. Säuglinge beherrschen diesen „Kommunikationsstil" sehr früh. Das zeigt sich daran, dass sie bereits in den ersten Wochen den Gesichtsausdruck ihrer Bezugsperson(en) imitieren können (Stern 2007).

In der Entwicklungspsychologie wird bereits das erste soziale Lächeln im Alter von circa sechs Wochen vielfach als Beginn der Ich-Entwicklung bewertet. Ab diesem Zeitpunkt bemerken Säuglinge, dass ihre Reaktionen (z. B. Lächeln) bei anderen etwas bewirken (van Dieken 2008). Bereits mit zwei Monaten sind sich Säuglinge bewusst, dass sie Dinge selbst beeinflussen und kontrollieren können. Stellt man ihnen z. B. ein Mobile zur Verfügung, das sie selbstständig durch eine Schnur in Bewegung setzten können, ruft dies positive Reaktionen hervor. Verlieren die Kinder die Kontrolle wieder, reagieren sie mit Wut (Brandl & Dal Cero, in Druck).

Die Entdeckung der Identität

Wie können Eltern, Tagespflegepersonen und pädagogische Fachkräfte erkennen, dass ein Kind ein Bewusstsein seiner Selbst entwickelt hat? Ein deutlicher Hinweis besteht darin, dass die Kinder sich selbst im Spiegel oder auf Fotos erkennen. Dies ist meist zwischen dem 21. und 24. Monat der Fall (vgl. Kasten 2005).

Rouge Test

Mit Hilfe dieses Tests (Bischof-Köhler 1989) konnte nachgewiesen werden, dass sich Kinder gegen Ende des zweiten Lebensjahres selbst im Spiegel erkennen. Die Versuchsleiterin tupft einen Finger des Kindes in einen Topf mit roter Farbe und führt ihn anschließend an seine Stirn. Ein roter Punkt markiert nun die Stirn des Kindes. Dann wird das Kind vor dem Spiegel gefragt, wer denn die Person mit dem roten Punkt ist. Oder das Kind wird aufgefordert, den Punkt wegzuwischen. Kinder unter 18 Monaten versuchen häufig, das Kind im Spiegel zu berühren, oder sie reagieren gar nicht auf die Aufforderung. Im Alter von ca. 21 bis 24 Monaten machen die meisten Kinder eine deutliche Bewegung hin zu ihrem Gesicht, sodass angenommen werden kann, dass sie das Spiegelbild als Reflexion ihrer Selbst erkennen können (Siegler u. a. 2005).

Dieses Bewusstsein seiner Selbst ist zugleich wichtige Voraussetzung, um Perspektivenübernahme, prosoziales Verhalten sowie Empathiefähigkeit entwickeln bzw. einüben zu können (vgl. Kap. 2.2).

Auch die Geschlechtszugehörigkeit gewinnt für Kinder in diesem Alter zunehmend an Bedeutung und trägt entscheidend zur Entwicklung einer eigenen Identität bei. Der Spracherwerb wird als „Quantensprung" in der Identitätsbildung angesehen: „Wenn das Kind gegen Ende des zweiten Lebensjahres erstmals Begriffe wie ´ich´, ´mein´, ´mir´ verwendet und bald darauf auch anfängt, über mentale Zustände zu sprechen oder sich selbst explizit bestimmten Kategorien (z. B. Mädchen, Junge) zuzuordnen, dann beginnt die Entwicklung des verbalisierten Selbst" (Pauen 2000, S. 309). Durch die Sprache haben die Kinder die Möglichkeit, sowohl Dinge, andere Personen, als auch sich selbst zu benennen: „Ich heiße Max." Das Kind beginnt sich selbst als Subjekt zu sehen, indem es sich auf konkrete, beobachtbare Sachverhalte wie Fähigkeiten, Kenntnisse, Kleidung oder Besitz bezieht: „Ich habe einen roten Bagger."

Das Selbst wird in diesem Alter durch Komponenten dargestellt, die entweder körperlich sind („Ich habe rote Haare"), Aktivitäten kennzeichnen („Ich kann mich schon selbst anziehen"), sich auf soziale Beziehungen beziehen („Ich hab´ meine Mama lieb") oder z. T. auch Persönlichkeitseigenschaften beinhalten („Ich bin lustig") (Oerter & Montada 2008). Allerdings stehen die beschriebenen Merkmale zumeist noch unverbunden nebeneinander.

Durch das Wort „mein" ist ein undifferenziertes Konzept von Besitz und Eigentum erkennbar: „Mein Auto." Auch wollen Kinder in diesem Alter ihre Kompetenzen zeigen und artikulieren das auch meist sprachlich: „Alleine machen." Die Behauptung von Besitz, eigenem Willen und Kompetenz mündet um das zweite Lebensjahr dann schließlich in die sogenannte Trotzphase.

Trotz / Autonomiephase

Trotz als Folge (gelungener) Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung

Um das zweite Lebensjahr werden Eltern mit der sogenannten Trotz- / Autonomiephase ihrer Kinder konfrontiert. Ein Grund, weshalb Kinder dieser Altersstufe mit Trotz reagieren, ist die Tatsache, dass sie sich zwischen 18 und 24 Monaten erstmals als eigenständige Personen (vgl. Rouge-Test auf S. 74) mit eigenen Gefühlen und eigenem Willen wahrnehmen. Kinder in diesem Alter verfolgen nun selbst gesteckte Ziele und wollen sich selbst behaupten und durchsetzten. Werden sie dabei von den Eltern blockiert, reagieren sie häufig sehr trotzig. Die Folge davon ist starke Wut (Toben, Schreien, sich auf den Boden werfen), mit der viele Eltern überfordert sind.

„Ihre Stärke beweisen Eltern und ErzieherInnen, indem sie während des Trotzanfalls präsent, aber passiv bleiben, bis sich das Kind ein wenig beruhigt hat" (Kasten 2005, S. 153). Auch wenn die Trotz- / Autonomiephase für Erwachsene sehr anstrengend und herausfordernd sein kann, ist sie doch ein positives Zeichen für die Entwicklung des kindlichen Selbstbewusstseins und einer zunehmenden Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung. Auch aus entwicklungspsychologischer Sicht stellt die Trotz- / Autonomiephase einen wichtigen Meilenstein in der kindlichen Entwicklung dar. Das Kind wird autonomer und selbstständiger. Kinder lernen in dieser Phase, dass es wichtig und gut ist, einen eigenen Willen zu haben. Auch versetzt sie dieser eigene Wille in die Lage, eigene Entscheidungen zu treffen und für Konsequenzen geradezustehen.

Mit zunehmendem Alter wird die Konzeption vom „Selbst" komplexer. Auffallend ist, dass die Selbstbeschreibungen/Selbstbewertungen von 3-Jährigen Kindern oft unrealistisch positiv ausfallen (z.B. „ich bin immer fröhlich"). Diese, oftmals sehr positive Selbstbeschreibung, wird darauf zurückgeführt, dass Kinder in diesem Alter nur unzureichend zwischen Tatsachen und Wünschen unterscheiden können, d.h., die Grenzen zwischen „sein sollen" und „sein wollen" noch sehr unscharf sind (Kranz 2005).

Umsetzung in die pädagogische Praxis

Das Selbstkonzept entwickelt sich durch wiederholte Interaktion mit (Bezugs)Personen über einen langen Zeitraum hinweg. Da Eltern, Tagespflegepersonen und pädagogische Fachkräfte meist die ersten und wichtigsten Menschen im Leben des Kindes darstellen, ist es wesentlich, dass sie sich dem Einfluss ihrer eigenen Verhaltensweisen auf die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzeptes bewusst sind und diesen Prozess fortwährend reflektieren.

Die Basis des Arbeitsmodells für das Selbstkonzept besteht aus zwei wesentlichen Erfahrungsmustern auf Seiten des Kindes (Abidin 1996):

- „Ich bin wertvoll, ich bin liebenswert."
- „Ich bin kompetent, ich bin verantwortungsbewusst."

Diese beiden Komponenten sind grundlegende Bausteine für eine erfolgreiche Erwachsenen-Kind-Beziehung. Sie bewirken konstruktive Interaktionen, die wiederum für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes des Kindes grundlegend sind. Ein Kind, das sich als wertvoll, liebenswert und kompetent erlebt, ist davon überzeugt, über genügend Kompetenzen, Wissen oder Erfahrungen zu verfügen, um mit Personen, Aufgaben und Situationen in angemessener Weise umzugehen.

Unbedingte positive Wertschätzung entgegenbringen

Unbedingte positive Wertschätzung (Rogers 1987) spielt beim Bildungs- und Erziehungsgeschehen eine zentrale Rolle, da die Auswirkungen weitreichend sind (Joseph 1994):

- Positive Wertschätzung gibt dem Kind das Gefühl, geliebt und wertvoll zu sein.
- Wenn ein Kind geliebt wird – unabhängig von dem, was es tut oder leistet – hat es weniger Grund, negative Bewertungen oder Fehler zu befürchten.
- Bedingungslose Liebe und Wertschätzung stellen einen Schutzfaktor dar.

Diese Haltung gibt Kindern das Gefühl, dass sie allein aufgrund ihrer Existenz und individuellen Persönlichkeit geliebt und geschätzt werden. Unbedingte positive Wertschätzung benötigt jeder Mensch von mindestens einer Person zu jedem Zeitpunkt in seinem Leben (Rogers 1987). Damit das Kind unbedingte positive Wertschätzung empfinden und erfahren kann, ist die Qualität der gemeinsam verbrachten Zeit entscheidend. Wichtig ist, darauf zu achten, in Spiel- und Kommunikationssituationen dem Kind vollkommene Aufmerksamkeit zu schenken. Bereits bei sehr kleinen Kindern können intensives Interesse und Wertschätzung gegenüber ihren Tätigkeiten, Aktivitäten und Leidenschaften signalisiert werden.

Positive Wertschätzung signalisieren

Hier werden einige praktische Anregungen aufgelistet, die dazu dienen können, den Kindern positive Wertschätzung zu signalisieren:

- *ein Fotoalbum anfertigen,*
- *Bildungs- und Lerngeschichten dokumentieren,*
- *mit den Kunstwerken der Kinder wertschätzend umgehen,*
- *Geschichten vom Kind erzählen,*
- *Videoaufnahmen der Kinder machen und diese zusammen mit den Kindern ansehen,*
- *Kalender mit Bildern von den Kindern anfertigen (Brandl & Dal Cero, in Druck).*

Wie werde ich groß?

Hannahs Körpererfahrung

Das Krippenkind Hannah steht heute im Mittelpunkt eines Projekts zum Thema „Kinder stark machen". Sie darf sich in die Mitte eines großen Papierbogens legen. Die anderen Kinder malen mit Buntstiften die Umrisse ihres Körpers nach. Die pädagogische Fachkraft steht dabei unterstützend zur Seite, hilft z. B. beim Umkreisen der Finger. Anschließend malen die Kinder das Körperbild aus. Bevor es aufgehängt wird, betrachtet die pädagogische Fachkraft zusammen mit den Kindern das entstandene Bild und moderiert es sprachlich: „Ja, genau. Das sind die Augen von der Hannah." Hannah steht dabei voller Stolz neben ihrem Bild und genießt die Aufmerksamkeit und die Wertschätzung, die ihr die anderen Kinder und die pädagogische Fachkraft entgegenbringen.

In Anlehnung an: Future-Kids (2009)

Spiegel zur Stärkung der Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung

Das Erkennen des eigenen Ich im Spiegel ist ein erster Schritt, um Empathie zu empfinden und die Perspektive eines anderen einzunehmen (Bischof-Köhler 1989). Der bewusste und gezielte Einsatz von Spiegeln in der Einrichtung hilft daher, die kindliche Identitätsentwicklung zu unterstützen. Dieses pädagogische Hilfsmittel stammt ursprünglich aus dem Bereich der Reggio-Pädagogik und ist für Kinder ab zehn Monaten zu empfehlen.

Welche verschiedenen Spiegel können in der Kindertageseinrichtung angebracht werden (vgl. van Dieken 2008)?

- Ganzkörperspiegel
- Übereckspiegel
- Spiegel im Innenrahmen der Tür
- Spiegel über der Wickelauflage
- eine Spiegelstraße (z. B. im Verlauf der Treppe)
- Handspiegel
- Periskope, Oktoskope, Kaleidoskope
- Spiegelfolie
- Zerrspiegel
- Spiegel in den Waschräumen.

Die Spiegel werden in Höhe der Kinder angebracht. Gerade kleinere Kinder verwirrt es oft, wenn sie sich nur zum Teil im Spiegel betrachten können. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Spielmöglichkeiten, in denen Spiegel mit eingebunden werden können (z. B. Spiegelmobiles, Rasierschaum auf Spiegeln verteilen, das Licht auf Spiegeln bewusst reflektieren).

Fragen zur Reflexion

- *Fühle ich mich selbst als wertvolle / liebenswerte und kompetente / verantwortungsbewusste Person?*
- *Inwiefern wirkt sich mein Selbstkonzept auf das alltägliche pädagogische Bildungs- und Erziehungsgeschehen aus?*
- *Tragen die Aktivitäten, Projekte, Aktionen etc., die ich anbiete, zur Entwicklung und Stärkung eines positiven Selbstkonzepts bei: Geben diese dem Kind das Gefühl, wertvoll und liebenswert zu sein?*
- *Biete ich den Kindern ausreichend Gelegenheiten an, die es ihnen ermöglichen, stolz auf ihre Leistungen und Kompetenzen, ihre Kultur und Herkunft zu sein?*
- *Inwiefern nehmen meine verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen Einfluss auf die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts?*
- *Wie unterstütze und ermutige ich die Kinder, Selbstvertrauen zu entwickeln und Neues auszuprobieren?*
- *Wann bringe ich den Kindern Vertrauen in ihre Kompetenzen entgegen?*
- *Wie gehe ich auf Kinder mit geringem Selbstvertrauen ein?*
- *Bringe ich allen Kindern unbedingte positive Wertschätzung entgegen?*
- *Sorge ich dafür, dass die Kinder genügend Zeit haben, um eine selbst gewählte Tätigkeit – etwa sich selbst anzuziehen – auch zu Ende zu bringen?*
- *Ertappe ich mich manchmal dabei, über die Kinder hinweg, anstatt mit ihnen zu sprechen?*

3. Schlüsselprozesse guter Bildung

3.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

„Partnerschaft muss wachsen (…). Damit sie sich entwickelt, müssen MitarbeiterInnen und Eltern miteinander ins Tun kommen. Erlebtes schafft eine andere Qualität der Gemeinschaft. Partnerschaftliches Miteinander stellt, da wo es gelingt, eine Bereicherung für das Zusammenleben mit Kindern dar" (Junge 1998, S. 6).

Bildung und Erziehung fangen in der Familie an. Die Familie ist der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende, einzig private Bildungsort von Kindern – und in den ersten Lebensjahren der wichtigste. Kinder erwerben in ihrer Familie Kompetenzen, Einstellungen und Werteorientierungen, die für ihren weiteren Bildungsweg bedeutsam und entscheidend sind. Eltern sind „Experten" für ihre Kinder, deren Wissen über ihr Kind, Ressourcen und (Vor-)erfahrungen für pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen äußerst gewinnbringend sein können. Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen im Leben eines Kindes, die Freude, Leid, Erfolg und Misserfolg meist über Jahrzehnte hinweg begleiten und teilen.

Seit Einführung der (neueren) Bildungs- und Erziehungspläne wird der herkömmliche Begriff der „Elternarbeit" durch das moderne Konzept der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern" abgelöst, welches eine andere Qualität der Mitwirkung und Kommunikation und damit einen Wechsel zu echter Kooperation und zu mehr Dialog mit den Eltern beinhaltet (Reichert-Garschhammer 2009). Gleichzeitig wurde damit auch ein Paradigmenwechsel impliziert: „Weg von der Seite der Erzieherinnen aus definierten ´Arbeit an Eltern´ (mit den Eltern als ´Konsumenten´ von Dienstleistungen) und hin zur Zusammenarbeit als gleichwertige und gleichberechtigte Partner bei der Erziehung und Bildung des jeweiligen Kindes" (Textor 2006, S. 12).

Bildung und Erziehung werden hier als gemeinsame Aufgabe von allen an Bildung und Erziehung beteiligten Personen verstanden, die dem Kind ideale Entwicklungsbedingungen bieten. Das Wohlergehen des Kindes steht dabei im Mittelpunkt des Bildungs- und Erziehungsgeschehens und des Dialogs zwischen Eltern, pädagogischen Fachkräften und Tagespflegepersonen. So kann eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entstehen, bei der sich die Familie und die Kindertageseinrichtung bzw. die Kindertagespflege füreinander öffnen und sich mit Vertrauen und Wertschätzung, Transparenz, Dialog und Offenheit begegnen. Eltern werden in dieser Partnerschaft dazu eingeladen, ihre Kompetenzen, Ressourcen und Fähigkeiten aktiv einzubringen – von Beginn an und nicht nur in Situationen, in denen es Anzeichen für Entwicklungsrisiken gibt.

Dieses Vorgehen führt sukzessive zu einer Entlastung in der pädagogischen Arbeit, da Eltern, pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen Bildungsangebote gemeinsam planen und durchführen. Zudem können Eltern angeregt werden, Bildungsinhalte aus der Einrichtung / Kindertagespflege zu Hause aufzugreifen und weiter zu vertiefen (Niesel & Wertfein 2009). Auch Erziehungsvorstellungen werden miteinander ausgetauscht, diskutiert und immer wieder neu ausgehandelt. Eine gute Kooperation und ein partner-

schaftliches Miteinander setzt also immer auch die Reflexion der eigenen Grundhaltung voraus. Indem sich pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen kritisch mit den eigenen Werten und Normen auseinandersetzen, können sie vorurteilsfrei auf andere Menschen, speziell auf die Kinder und deren Eltern, zugehen (Ostermeyer 2008). Durch die Berücksichtigung und Wertschätzung unterschiedlicher Interessen, Werteorientierungen, Gewohnheiten und Einstellungen, z. B. von Familien mit Migrationshintergrund oder sozial benachteiligten Familien, können pädagogische Angebote bedürfnisgerecht und zielgruppenorientiert gestaltet werden.

Besonders wichtig: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Für Eltern ist der Beginn der außerfamiliären Betreuung, sei es in der Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege, ein wichtiger und aufregender Schritt, der z. T. auch durch Ängste und Unsicherheit begleitet ist. Hinzu tritt die Sorge, dass sich die (sichere) Eltern-Kind-Bindung durch den Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung negativ verändern könnte. Lieselotte Ahnert & Maike Gappa (2008) können diese Sorge jedoch entschärfen bzw. als unbegründet zurückweisen. So ist es der Regelfall (gerade für Kinder unter drei Jahren), dass die Eltern, auch nach Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung, die zentralen Bezugspersonen für das Kind bleiben. Umgekehrt gilt: „Wenn Beziehungen in der Krippe von hoher Qualität entstehen, sind Eltern gut beraten, keine Eifersucht zu entwickeln und die Beziehung ihres Kindes nicht als Konkurrenz anzusehen. Wird die Beziehung zur Erzieherin geschätzt, kann das Kind ohne Loyalitätskonflikte von diesen zusätzlichen Erfahrungen profitieren und den regelmäßigen Wechsel zwischen Familien- und Krippenbetreuung besser verkraften“ (Ahnert & Gappa 2008, S. 92).

Wichtig ist es daher, von Anfang an eine vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern aufzubauen, und ihnen viel Transparenz und Einblick in die pädagogische Arbeit und in das pädagogische Alltagsgeschehen zu geben. Ängste, Unsicherheiten und Sorgen der Eltern werden durch die kompetente Hilfestellung, Information und Unterstützung von Seiten der pädagogischen Fachkräfte und Tagespflegepersonen frühzeitig erkannt und entschärft.

Kinder unter drei Jahren können ihren Eltern oft noch nicht sprachlich über ihren Alltag in der Kindertageseinrichtung / Kindertagespflege berichten und noch nicht die Perspektive der Eltern übernehmen. Sie wissen also nicht, dass die Eltern, wenn sie nicht bei ihnen sind, auch nicht erfahren, was sie in der Kindertageseinrichtung erlebt haben. Über eine geeignete Beobachtung und Dokumentation (vgl. Kap. Beobachten und dokumentieren) des Tages und regelmäßige, möglichst tägliche, kurze Gespräche über aktuelle Vorkommnisse und Entwicklungsschritte des Kindes (Tür- und Angelgespräche) fühlen sich Eltern von Anfang an in das Bildungs- und Erziehungsgeschehen in der Kindertageseinrichtung / Kindertagespflege eingebunden. Darüber hinaus erhalten die Eltern über unterschiedliche Mitwirkungs- und Beteiligungsformen Gelegenheit, den pädagogischen Alltag in der Einrichtung mitzuerleben und auch mitzugestalten.

Wie kann eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gelingen?

Eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft umfasst sieben Zieldimensionen, für deren praktische Umsetzung die pädagogischen Fachkräfte / Tagespflegepersonen und Eltern gemeinsam verantwortlich sind (vgl. Reichert-Garschhammer 2009, S. 16f.):

- Gemeinsame Begleitung der Übergänge – Gestaltung der Übergangsbewältigung des Kindes und der Eltern durch alle Beteiligten; Dialog mit Eltern von Anfang an und Einbezug von Müttern und Vätern in die Übergangsphase des Kindes
- Gegenseitige Information und Austausch – z. B. Kita-Konzeption veröffentlichen; Bildungspraxis sichtbar machen; mindestens zwei Elterngespräche pro Jahr über Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes in der Einrichtung und zu Hause
- Stärkung der Elternkompetenz – Angebote der Elternberatung und Familienbildung in Kitas integrieren; Formen der Familienselbsthilfe initiieren wie Elternstammtisch und -café
- Beratung, Vermittlung von Fachdiensten bei Anzeichen von Entwicklungsrisiken des Kindes
- Mitarbeit von Eltern – aktive Einbeziehung von Müttern und Vätern ins aktuelle Bildungsgeschehen, die von Hospitation über Projektmitwirkung bis hin zu eigenen Bildungsangeboten für Kinder reichen kann; Fortführung von Bildungsprozessen zu Hause
- Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung – z. B. Elternbeirat bzw. neuere Beteiligungsformen wie Kita-Ausschuss, Eltern-Aktiv-Gruppen zu bestimmten Themen; regelmäßige Elternbefragung
- Ausbau der Kita zum Kinder- und Familienzentrum – Knotenpunkt für vielfältige Angebote für Kinder und Familien verschiedener Dienste unter einem Dach.

Für jede dieser sieben Zieldimensionen existieren unterschiedliche Kooperationsformen mit Eltern wie z. B. Anmeldegespräche, Elterncafé, Feste und Feiern, Tür- und Angelgespräche, Hospitation, Fotowand oder Einbeziehung der Eltern in die Konzeptionsentwicklung.

Fragen zur Reflexion

- *Was erlebe ich in der Zusammenarbeit mit den Eltern als besonders hilfreich?*
- *Wobei fühle ich mich besonders wohl? Wobei nicht?*
- *Welche Kooperationsformen bevorzugen die Eltern?*
- *Entsprechen die Aktivitäten den Bedürfnissen und Wünschen der Eltern?*
- *Können die Eltern am Kita-Alltag und an den Angeboten mitwirken und mitbestimmen?*
- *Planen und führen die Eltern eigene Aktivitäten durch?*
- *Wie verläuft meine Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat?*
- *Was fördert und was hemmt die Zusammenarbeit mit den Eltern?*
- *Fühlen sich die Eltern in der Kindertageseinrichtung wohl?*
- *Wie viel Einblick habe ich in die Familiensituation der Kinder gewonnen?*
- *Erreichen wir auch eine gute Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern von Kindern mit Behinderungen?*
- *Inwieweit kann ich Eltern und Kindern bei Verhaltensauffälligkeiten, Erziehungsschwierigkeiten und anderen Problemen helfen?*
- *Konnten die Jahresziele bzw. Schwerpunkte der Zusammenarbeit mit Eltern erreicht werden?*
- *Was kann ich im Bereich der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern noch verbessern?*
- *Welche Schlüsse kann ich aus dieser Reflexion ziehen?*

ELBEO – ELtern BEObachten ihre Kinder

Folgendes Beispiel illustriert, wie die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern in Eltern-Kind-Gruppen umgesetzt werden kann: Im Haus der Volksarbeit e.V. in Frankfurt am Main wird derzeit ein Konzept erprobt, das zeigt, wie Elternkompetenzen in kleinen Schritten im Rahmen von Eltern-Kind-Gruppen gestärkt werden können. Dieses Konzept ist spezifisch auf Eltern-Kind-Gruppen ausgelegt, bietet jedoch viele Anregungen, die auch auf Kindertageseinrichtungen oder die Tagespflege zu übertragen sind.

Theoretischer Hintergrund

ELBEO ist ein Gruppenkonzept für Eltern-Kind-Gruppen, das der Stärkung elterlicher Feinfühligkeit dient. Pädagogische Fachkräfte und Tagespflegepersonen sind es gewohnt, Beobachtung als Methode einzusetzen. Eltern haben leider nur selten die Gelegenheit dazu. ELBEO ermöglicht es Eltern, auch einmal eine Beobachterposition einzunehmen und ihr Kind im Spiel, in der Interaktion mit anderen zu sehen und ihre Beobachtung anschließend zusammen mit anderen Eltern zu diskutieren.

Praktische Umsetzung

ELBEO findet eingebettet in den Ablauf einer zweistündigen Eltern-Kind-Gruppe für Kinder von eineinhalb bis drei Jahren statt. Nach dem ritualisierten Beginn im gemeinsamen Singkreis startet die erste Beobachtungsphase von 10 bis 20 Minuten. Die Eltern werden angeleitet, ihre Kinder zu beobachten, nicht aber zu bestimmten Handlungen anzuregen oder einzugreifen. Die Kursleiterinnen gestalten für diese Beobachtungsphase für die Kinder vielfältige Lernsituationen, in denen diese ohne erwachsene Hilfe und ganz frei mit dem Material spielen können. Die anschließende Pause dient auch dazu die Beobachtungen der Eltern zusammen mit den Erzieherinnen aufzuarbeiten.

Viele Eltern berichten anfänglich von großen Schwierigkeiten, nicht in das Spiel oder auch die Konflikte der Kinder eingreifen zu können. Im Laufe der Zeit legen sich diese Schwierigkeiten und die Eltern können die Beobachtungszeit besser nutzen.

Anschließend folgt eine weitere Phase des freien Spiels und die Gruppenstunde wird wieder mit einem gemeinsamen Sing- und Spielkreis beendet. Am Ende eines Eltern-Kind-Kurses, der circa 7 bis 11 Wochen dauert, moderiert die Kursleitung eine Gruppengesprächsrunde, in der neue Erkenntnisse der Eltern über ihre Kinder herausgearbeitet und Konsequenzen für den Umgang mit dem Kind besprochen werden. Eine eigens entworfene Vorlage für diese Rückschau animiert die Eltern, wichtige Entwicklungsschritte ihres Kindes zu notieren und den positiven, ressourcenorientierten Blick auf das Kind zu schulen. Im anschließenden Gruppengespräch stellen die Eltern ihre Notizen vor und können den Beobachtungen der anderen zuhören.

3.2 Übergänge moderieren und bewältigen

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan beleuchtet Übergänge im Bildungssystem aus einer neuen Perspektive und sieht sie mehr als Chance denn als Krise. Übergangsphasen werden als Phasen beschleunigten Lernens und beschleunigter Entwicklung gewürdigt. Alle daran beteiligten Personen, also Kinder, deren Familien, aber auch die Fachkräfte aus den Einrichtungen und der Kindertagespflege können den Prozess aktiv beeinflussen und in der Interaktion zum Gelingen des Übergangs beitragen.

Die Transitionsforschung hat gezeigt, dass frühe Übergänge besonders wichtig sind: Kinder, die z. B. den ersten Übergang von der Familie zur Tagespflege oder in eine Kindertageseinrichtung erfolgreich bewältigt haben, erwerben dabei vielfältige Kompetenzen und Selbstvertrauen, von denen sie in späteren Übergängen stark profitieren können (Griebel & Niesel 2004). Je besser der erste Übergang vom Kind bewältigt wird, desto leichter verlaufen auch die folgenden Transitionen – z. B. in den Kindergarten. Deshalb wird dieser Übergang von Wissenschaftlern und Praktikern als wichtige zentrale Schlüsselsituation der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung bezeichnet.

Welche wichtige Rolle der Familie beim Übergang des Kindes zukommt, beschreibt W. E. Fthenakis (1989): Familiäre Faktoren wie emotionale Ausgeglichenheit der Eltern, Partnerschaftsqualität, sozioökonomischer Status, Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Situation und Zufriedenheit mit den sozialen Unterstützungssystemen sind wichtige Variablen, die beeinflussen können, wie gut ein Kind sich in der neuen Situation zurechtfindet und davon profitiert. Wenn einzelnen Kindern der Übergang sehr schwerzufallen scheint, können auch familiäre Probleme (z. B. Partnerschaftskonflikte und hoher familialer Stress) ein Grund dafür sein. In solchen Fällen empfiehlt es sich, sehr sensibel das Gespräch mit den Eltern zu suchen und im Dialog das weitere individuelle Vorgehen für das jeweilige Kind zu entwickeln.

Einen Übergang zu bewältigen bedeutet für junge Kinder, viele unterschiedliche Herausforderungen zu meistern (ausführliche Beschreibung vgl. Griebel & Niesel 2004). Dazu gehören:

- Sicherheit darüber zu gewinnen, dass sich die Beziehung zu den Eltern nicht verändert und die Eltern immer wiederkommen;
- neue und tragfähige Beziehungen zu den Fachkräften / Tagespflegeperson aufzubauen;
- neue Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen;
- starke Emotionen zu bewältigen (z. B. Trennungsschmerz);
- sich auf eine neue Umgebung und einen neuen Tagesablauf einzustellen.

Auch die Eltern und die Geschwister des neu aufgenommenen Kindes bewältigen eine Transition. Für die Eltern bedeutet dies:

- sich erstmals für längere Zeit vom Kind zu lösen;
- eine vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zur Fachkraft / Tagespflegeperson aufzubauen;
- die Beziehung zum eigenen Kind weiterzuentwickeln;
- ein positives Selbstbild als Eltern, deren Kind eine Tageseinrichtung besucht oder zu einer Tagespflegeperson geht, zu entwickeln;
- den eigenen Übergang – z. B. Rückkehr in den Beruf – zu bewältigen.

Für die Fachkräfte in den Einrichtungen / Tagespflegepersonen bedeutet dies:

- eine vertrauensvolle Partnerschaft mit den Eltern des Kindes aufzubauen;
- eine tragfähige Beziehung zum Kind aufzubauen;
- das Kind bei der Bewältigung des Übergangs sensibel zu unterstützen;
- den gesamten Übergangsprozess des Kindes intensiv zu beobachten, zu dokumentieren und im Team und mit den Eltern zu reflektieren.

Renate Niesel, wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik, beschäftigt sich intensiv mit Transitionen und auch der Altersgruppe der Kinder unter 3. Im folgenden Interview finden Sie praxisnahe Hinweise für eine gelungene Übergangsgestaltung.

Der Übergang ist eine herausfordernde Entwicklungsaufgabe

Interview mit Renate Niesel

Der erste Übergang von der Familie in die Kinderkrippe oder in die Kindertagespflege wird sowohl von der Praxis als auch von der Wissenschaft als sehr bedeutend für die Entwicklung des Kindes eingeschätzt. Für wie wichtig halten Sie diesen ersten Übergang?

Dieser erste Übergang ist aus mehreren Gründen für die Entwicklung des Kindes so wichtig: Erstens, weil die Kinder noch sehr jung sind. Zum Beispiel können sie die Herausforderungen des Übergangs noch nicht kognitiv bewältigen. Zum anderen ist auch ihre emotionale Entwicklung in den frühen Jahren noch nicht so weit fortgeschritten, dass sie alleine mit ihren Emotionen fertig werden können. Sie brauchen also in ganz besonderem Maße die Unterstützung der Erwachsenen. Insgesamt kann man sagen, dass der Übergang von der Familie in eine Tageseinrichtung / Tagespflege für die Kinder eine sehr herausfordernde Entwicklungsaufgabe darstellt.

Welche Herausforderungen bewältigen Kinder beim ersten Übergang und wie können sie davon für ihre weitere Entwicklung profitieren? Was können sie lernen?

Wichtige Herausforderungen beim Übergang sind, dass sie zu Erwachsenen und Kindern, die ihnen bis dahin fremd sind, neue Beziehungen aufbauen müssen – ihr Netz von Beziehungen wird größer und komplexer. Die Bezugspersonen in der Familie bleiben selbstverständlich an erster Stelle, aber auch dort gibt es Veränderungen, zum Beispiel in der Gestaltung des Tagesablaufs.

Dann ist es natürlich so, dass die Kinder erst mal einen völlig neuen Entwicklungsraum kennenlernen müssen. Wie die neue Umgebung auf Kinder wirkt, das kann man sich als Erwachsener wohl kaum vorstellen. Der Unterschied zwischen der vertrauten Umgebung Familie, in der ein Kind der Mittelpunkt ist, und einer quirligen lebendigen Kita mit vielen anderen Kindern ist groß. Es gilt also behutsam vorzugehen, um das Kind nicht zu überfordern.

Was lernen die Kinder durch die Übergangsbewältigung?

Das ist eine ganze Menge … Zunächst muss man sich klarmachen, dass der Übergang von der Familie in eine Tageseinrichtung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren sehr wahrscheinlich stressbelastet ist. Kinder machen bei einer gut konzipierten und durchgeführten Übergangsbegleitung jedoch die Erfahrung, dass sie getragen werden von ihren sicheren Beziehungen, dass sie sich auf die Hilfe der Personen, denen sie vertrauen, verlassen können und dass sie auch durch ihre eigenen Bemühungen und ihr „Sichtrauen" dazu beitragen können, etwas zunächst nicht sehr Angenehmes oder gar Beängstigendes zu etwas Positivem werden zu lassen. Ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstvertrauen werden wachsen. Sie werden lernen, die Beziehungen zu anderen Erwachsenen und ganz besonders die zu anderen Kindern für ihre weiteren Entwicklungsschritte zu nutzen. Ihre soziale Kompetenz wird durch Freundschaften und auch durch Konflikte angeregt und bereichert werden. Sie werden die vielfältigen Angebote der Kita nutzen, um kreativ zu sein, Wissen zu erlangen und – nicht zuletzt –, um Freude zu erleben und viel Spaß zu haben.

Übergangssituationen sind sehr komplexe Geschehnisse, die eine Vielzahl von Entwicklungsimpulsen beinhalten, und es ist anzunehmen, dass gute Erfahrungen wie eine Art Modell für nachfolgende Übergänge und die benötigten Bewältigungsstrategien wirken können.

Fast alle „Übergangskonzepte" sprechen davon, dass es sehr wichtig ist, das Kind, seine Eltern und natürlich die Fachkraft in den Prozess einzubeziehen und immer das Kind in den Mittelpunkt zu stellen. Wie kann das in der Praxis wirklich gelingen?

Ich habe ja schon angesprochen, dass das Kind nicht überfordert werden darf. Hinzu kommt, dass Kinder sehr verschieden sind, also sowohl Erzieherin als auch Eltern das individuelle Kind genau beobachten und wahrnehmen müssen.

Es gibt inzwischen gut erprobte „Eingewöhnungsmodelle", die zum Teil auch wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden und inzwischen relativ standardisiert sind.

Der Begriff der „Eingewöhnung" wird allerdings der Sache nicht wirklich gerecht. Es wird oft gesagt: „Das Kind wird eingewöhnt." Das ist etwas sehr Passives, etwas wird mit dem Kind gemacht. Tatsächlich aber ist es so, dass das Kind diesen Übergang sehr aktiv bewältigt. Das ist anstrengend, und der Begriff „Gewöhnung" wird dem nicht gerecht.

Entscheidend ist, dass immer darauf geachtet wird, das Kind und seine Eltern nicht zu überfordern. Wie schnell oder langsam vorgegangen wird, sollte sich dabei immer am Kind orientieren. Die Einbindung der Eltern ist unerlässlich, denn sie sind es, die ihren Kindern Sicherheit in der noch fremden Umgebung bieten. Ihre Anwesenheit gibt den Kindern Mut und Kraft, neue vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, so dass ganz allmählich eine oder mehrere Erzieherin(nen) die Funktion einer „sicheren Basis" übernehmen können. Das heißt: Immer wenn das Kind in der Tageseinrichtung in eine missliche Lage gerät, Unwohlsein empfindet oder Trost braucht, wird es die Nähe dieser Person suchen, um „aufzutanken" und sich wieder zu entspannen. Eltern müssen frühzeitig, das heißt schon vor der Beginn der „Eingewöhnungsphase" wissen, warum diese Zeit so wichtig ist, wie sie gestaltet wird und was ihre Aufgabe und Rolle dabei ist.

Für die pädagogischen Fachkräfte ist auch wichtig zu wissen und zu berücksichtigen, dass Eltern selbst auch einen Übergang bewältigen müssen. Sie sind nicht mehr nur Eltern eines Familienkindes, sondern zum Beispiel auch Eltern eines „Krippenkindes". Auch sie müssen Gefühle bewältigen, neue vertrauensvolle Beziehungen aufbauen und ihren Lebensrhythmus in Abstimmung mit der Einrichtung oder der Tagesmutter neu organisieren. Wenn es ihr erstes Kind und noch im Säuglingsalter ist, stecken die Eltern vielleicht noch in ihrem Übergang in die Elternschaft. Das heißt, sie fühlen sich als Eltern noch unsicher, haben aber gleichzeitig auch die Rückkehr in den Beruf zu bewältigen, was viel Stress aber auch Ängste mit sich bringen kann. Es ist eine sehr herausfordernde Aufgabe für Fachkräfte, Eltern dabei zu unterstützen, allmählich Vertrauen aufzubauen, und den Eltern Sicherheit zu geben. Die Sicherheit der Eltern wiederum hilft den Kindern, sich unbeschwert auf die Möglichkeiten einzulassen und die neuen Spielräume zu nutzen.

Es gibt Kinder, die kaum Emotionen in den Trennungsphasen zeigen. Sie explorieren wenig und beteiligen sich auch nicht am Gruppengeschehen. Was sollte man in diesem Zusammenhang beachten?

Wichtig ist erst einmal, dass Kinder ganz verschieden sind. Sie haben unterschiedliche Temperamente. Manchen Kindern zum Beispiel liegt das Herz auf der Zunge und ihr Aktivitätsdrang ist groß. Andere Kinder sind schüchtern und von Natur aus eher zurückhaltend, nehmen vielleicht mit Vorliebe eine beobachtende Position ein und verschaffen sich erst einmal einen Überblick, um sich dann allmählich einzubinden. Das kann manchmal auch etwas länger dauern. Kinder haben aber nicht nur unterschiedliche Temperamente. Sie haben auch unterschiedliche Vorerfahrungen.
Meiner Meinung nach sind es gerade die Kinder, die sehr still und verschüchtert wirken, die besondere Aufmerksamkeit benötigen. Sie gelten manchmal als Kinder, die sich „ganz problemlos eingewöhnen lassen", weil sie nicht weinen und wenig Kontakt zur Fachkraft suchen. Wenn Kinder auch nach längerer Zeit immer nur beobachten, wenn sie überwiegend am Rand bleiben und kein kreatives Spielverhalten zeigen, dann ist das eine besondere pädagogische Aufgabe für die Fachkraft. Sie muss dem Kind immer wieder zu verstehen geben, dass sie für es da ist – ohne das Kind zu bedrängen. Es ist auch hilfreich, das Kind dabei zu unterstützen, Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen, aber auch Anknüpfungspunkte für die Explorationslust des Kindes zu finden, also herauszufinden, was dem Kind Spaß macht, wo seine Interessen liegen. In diesem Zusammenhang sind genaue Beobach-

tung, Feinfühligkeit und auch das Gespräch mit den Eltern sehr wichtig.

Kann man, wie es im Kindergarten häufig gemacht wird, auch andere Kinder einbinden, beispielsweise in Form von Patenschaften?
Die meisten Kinder haben großes Interesse an anderen Kindern. Kinder im ungefähr gleichen Alter werden als gleichrangig empfunden und ältere Kinder sind Vorbilder für die nächsten Entwicklungsschritte. Die Unterschiede sind in keinem Fall so groß wie zwischen Kind und Erwachsenem. Kuno Beller hat das in einem Projekt mit Münchner Kinderkrippen erprobt, und in der Konzeption der Stadt München werden die anderen Kinder sehr bewusst in die Übergangsbewältigung mit eingebunden, um dem neuen Kind Begegnungen sozusagen „auf gleicher Augenhöhe" anzubieten.

Wenn das neue Kind die anderen Kinder beobachtet, sich an ihnen orientiert und bald bereit ist, sich auf Kommunikation und Interaktion mit Kindern einzulassen, kann das eine große Chance für die sogenannte „Eingewöhnung" darstellen. Denn ganz schlicht und einfach gesagt: Das Interessanteste an der Einrichtung sind die anderen Kinder, und das ist auch ein Plus, das die pädagogischen Fachkräfte während der Eingewöhnung gut nutzen können.

Kinder bewältigen ja nicht nur diesen ersten Übergang, sondern es geht ja nach der Kinderkrippe meist in den Kindergarten oder in eine andere Einrichtung. Welche Tipps können Sie an dieser Stelle den Einrichtungen oder auch den Eltern geben? Was ist bei der zweiten Übergangsphase wichtig?

Ganz wichtig ist, dass die „abgebende" und die „aufnehmende" Einrichtung miteinander kooperieren und ein fachlicher Austausch zwischen ihnen besteht. Dann geht es natürlich darum, auch die Kinder vorzubereiten, ihnen Zeit zu geben, die neue Umgebung und die neuen Personen schon kennenzulernen, die neuen Kinder beim Spielen oder bei anderen Gelegenheiten zu treffen. Es ist auch wichtig, die Eltern vorzubereiten, weil gerade der Übergang von der Kinderkrippe oder Tagesmutter in den Kindergarten für die Eltern manchmal schwierig ist. Viele Eltern vermissen die „behütende" Atmosphäre und auch die enge Kommunikation mit den Fachkräften.

Auch an diesem Beispiel kann man sehen, wie wichtig es ist, wirklich alle Beteiligten einzubinden: Kind, Eltern, die aufnehmende, die abgebende Einrichtung. Sie alle wirken in diesem System zusammen. Das mag für die Fachkräfte zunächst nach zusätzlicher Arbeit aussehen. Das Gute ist aber, dass eine fachlich fundierte und gut organisierte Übergangsgestaltung eine höhere berufliche Zufriedenheit für pädagogische Fachkräfte mit sich bringt: Sie können dann erleben, dass ihre Fachkompetenz zu den Zielen führt, die sie sich vorgestellt haben. Wenn Kooperation mit allen Beteiligten gut läuft, dann geht es Kindern, Eltern und Fachkräften gut.

Das Kind sensibel zu beobachten ist also ein wichtiger Faktor für gelingende Übergänge.

Auf der folgenden Seite finden Sie Anregungen zur Beobachtung und Reflexion.

Signale des Kindes als Hinweise für einen gelungenen Übergang

Exploration

Wenn Kinder beginnen, sich auch in den Trennungsphasen für Spielmaterialien, pädagogische Angebote, andere Kinder usw. zu interessieren, ist das ein gutes Zeichen für den Verlauf der Eingewöhnung und signalisiert, dass die Trennungszeit schrittweise erhöht werden kann.

Fragen zur Reflexion: Zeigt das Kind Explorationsverhalten? Interessiert es sich für Spielmaterialien, für pädagogische Angebote? Nimmt es Kontakt zu anderen Kindern auf und beginnt es, mit den anderen Kindern zu interagieren?

Wohlbefinden

Kinder, die sich in der neuen Situation wohl fühlen, zeigen mehr positive Emotionen, lachen und bewegen sich mehr und werden zunehmend selbstständiger. Außerdem verändert sich ihre Frustrationstoleranz, sie können z. B. länger warten, bis ihre Bedürfnisse befriedigt werden.

Fragen zur Reflexion: Welche Emotionen zeigt das Kind in der Trennungssituation? Welche Gefühle können Sie in seiner Mimik und Körperhaltung erkennen? Wirkt das Kind verkrampft oder gelöst und entspannt? Welche Gefühle erkennt man an Gesichtsfarbe, Stimmlage und anderen körperlichen Signalen des Kindes?

Bezugsperson

Das Kind sucht aktiv die Nähe der Bezugsperson oder die Tagespflegeperson auf (z. B. es krabbelt zu ihr hin, wenn es sich wehgetan hat). Fragen zur Reflexion: Hat das Kind eine gute, von Sicherheit geprägte Bindung an seine Bezugsperson (seine Tagespflegeperson, seine Bezugserzieherin) aufgebaut? Sucht das Kind aktiv die Nähe dieser Person auf, wenn es emotional gestresst ist oder sich wehgetan hat? Lässt sich das Kind von dieser Person trösten? Kann das Kind es gut verkraften, wenn diese Bezugsperson einmal für einen kurzen oder längeren Zeitraum nicht in der Einrichtung ist? Wie sieht die Beziehung des Kindes zu den anderen Fachkräften aus?

Pflegesituationen

Wichtige Hinweise auf den Verlauf der Eingewöhnung geben auch bestimmte Situationen, in denen das Kind und seine Bezugsperson in engem 1 zu 1-Kontakt sind. Dies kann z. B. das Wickeln, Füttern, Trösten, Spielen sein. Die Kinder zeigen positive Gefühle, lachen, kommunizieren (verbal oder nonverbal) wenn sie z. B. von ihrer Bezugsperson gewickelt oder gefüttert werden.

Fragen zur Reflexion: Wie verhält sich das Kind in solchen Pflegesituationen? Wirkt es verkrampft oder entspannt? Begibt sich das Kind in einen (auch nonverbalen) Dialog mit seiner Bezugsperson?

Wechsel von Situationen

In der Tageseinrichtung / Tagespflege gibt es häufige Wechsel, z. B. wenn die Kinder nach draußen gehen, ein Ausflug gemacht wird, ein pädagogisches Angebot zu Ende ist und eine Freispielphase beginnt. Kinder, die den Übergang schon gut bewältigt haben, können sich bei solchen Wechseln meist leicht zurechtfinden. Wenn Kinder davon noch sehr stark irritiert werden, gilt es, das Kind besonders feinfühlig zu beobachten und zu unterstützen.

Fragen zur Reflexion: Wie verhält sich das Kind beim Wechsel von Situationen? Kann es sich schnell auf die neue Situation einstellen oder wirkt es irritiert? Exploriert es?

3.3 Beobachten und dokumentieren

Eine individuelle Stärkung der Kompetenzen von Anfang an setzt voraus, den Lern- und Entwicklungsverlauf eines jeden Kindes einschätzen zu können und Einblick in sein Lernen und seine Entwicklung zu bekommen. Nur so kann es gelingen, Kinder besser zu verstehen, sie entwicklungsangemessen am Bildungsgeschehen zu beteiligen und gezielt zu unterstützen und zu stärken. Eine prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation macht den individuellen Lern- und Entwicklungsverlauf des Kindes nachvollziehbar. Sie ist der Schlüssel für die Bildungsqualität in Einrichtungen und zugleich Lernchance für die Fachkräfte selbst. Dies gilt für die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren genauso wie für ältere Kinder. Beobachtung und Dokumentation sind wesentliche Grundlagen des pädagogischen Handelns und gehören zum Handwerkszeug von Fachkräften in Krippen ebenso wie in Kindertageseinrichtungen, in der Kindertagespflege und weiteren Bildungseinrichtungen.

Beobachtung und Dokumentation helfen, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und tragen auch dazu bei, eine Brücke zu den Eltern zu bauen. Gerade in den ersten Lebensjahren ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern von besonderer Bedeutung. Im partnerschaftlichen Dialog können Mütter und Väter sich mit Fachkräften über Beobachtungen zur aktuellen Entwicklung, zu Interessen und Bedürfnissen ihres Kindes im außerfamiliären Kontext sowie – im Vergleich dazu – im häuslichen Umfeld austauschen.
Die Philosophie des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans betont ein ressourcenorientiertes Vorgehen bei der Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen, d. h. die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was das Kind schon alles kann, weiß und versteht. Welche Interessen hat es? Welche Fragen beschäftigen es? Wie gestaltet es sein Spiel mit den anderen Kindern? Dieses Vorgehen erfolgt stets auf der Basis entwicklungspsychologischer Kenntnisse sowie unter Einbezug von Wissen über die Bedeutung des Kontextes des Kindes – seinem kulturellen, sozialen sowie sozioökonomischen Hintergrund.

Ein professionelles Vorgehen bei Beobachtung und Dokumentation von Kindern im Alter 0 bis 3 Jahren basiert auf denselben Grundsätzen und Qualitätsmerkmalen wie bei älteren Kindern. Diese sind im Kapitel „Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen" im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan auf den Seiten 115 – 116 dargestellt (ein guter Überblick über Beobachtungsgrundsätze vgl. auch Becker-Stoll u. a. 2009, S. 142f.).

Beobachtung und Dokumentation können auf vielerlei Art geschehen: von der freien, wahrnehmenden Beobachtung über das Sammeln von Produkten kindlicher Aktivitäten bis hin zu strukturierten Formen der Beobachtung und Dokumentation. Die unterschiedlichen Zugangswege ergänzen einander und geben erst in der Zusammenschau ein umfassendes Bild vom Lernen und von der Entwicklung des Kindes. Im Vergleich zum kaum noch überschaubaren Angebot an Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Kita-Bereich besteht im Krippenbereich nur ein spärliches Angebot an Beobachtungsverfahren. Gerade in den ersten Lebensjahren erfolgt häufig eine qualitative Beobachtung und Dokumentation mit Hilfe unterschiedlicher, häufig auch selbst erstellter Beobachtungsbögen.

Entscheidend dabei ist stets die zuvor im Team erörterte Frage: Welche Zielstellungen verfolgt die Beobachtung bzw. mithilfe welcher Fragestellungen soll das Kind beobachtet werden? Darauf basierend können in unterschiedlichen Situationen systematische Beobachtungen durchgeführt werden. Gerade bei Kindern unter drei Jahren ist eine konzentrierte Beobachtung des kindlichen Spiels ein besonders geeigneter Zugangsweg, mehr darüber herauszufinden, mit welchen Themen sich das Kind beschäftigt, welche Fragen es hat, über welche Kompetenzen es bereits verfügt, auf welche Weise es seine Umwelt erforscht, wie es zu Lösungen gelangt und lernt oder wie es mit anderen Kindern in Austausch tritt. Bei sehr kleinen Kindern im ersten Lebensjahr kommt vor allem nichtsprachlichen Äußerungen eine besondere Bedeutung zu.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Instrumente kurz beschrieben, die sich gerade bei unter Dreijährigen besonders gut zur prozessorientierten Beobachtung und Dokumentation eignen: die Erstellung individueller Portfolios sowie Bildungs- und Lerngeschichten.

Individuelle Portfolios

Portfolioarbeit als eine kompetenz- und stärkenorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsmethode nimmt einen immer größeren Stellenwert in Kinderkrippen und Kindertageseinrichtungen, aber auch in Schulen ein.

„Das Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Dokumenten (z. B. Werke der Kinder, Fotos, Beobachtungen) und zeigt Prozesse, Entwicklungen und Veränderungen. Es ist ein Instrument, das Beobachtung und Dokumentation zusammenführen kann, für alle am Bildungsprozess beteiligten Personen nutzbar macht und deshalb geeignet ist, Lern- und Entwicklungsprozesse sowie pädagogische Arbeit zu dokumentieren und zu reflektieren" (Fthenakis u. a. 2009, S. 11).

Die Erstellung dieser „Sammelmappen" verfolgt dabei nicht etwa das Ziel, die Entwicklung des Kindes möglichst lückenlos abzubilden und möglichst alle Arbeitsergebnisse und Dokumente abzuheften, sondern vielmehr gemeinsam mit dem Kind Fotos, Dokumente, Aussagen oder Werke auszuwählen und somit bedeutsame Ereignisse in der Entwicklung des Kindes aufzuzeigen. Dabei können selbstverständlich auch Erlebnisse einfließen, die außerhalb der Krippe gemacht wurden, indem beispielsweise Bilder oder Postkarten aus dem Urlaub ins Portfolio aufgenommen werden. Diese so gewonnenen Informationen eignen sich sowohl für die Reflexion im Team als auch als Grundlage für regelmäßige Entwicklungsgespräche mit den Eltern. Das jeweilige Portfolio verbleibt im Besitz des Kindes.

Bildungs- und Lerngeschichten

Basierend auf den „learning stories", einem neuseeländischen Konzept von Margaret Carr, hat das Deutsche Jugendinstitut (DJI) die Bildungs- und Lerngeschichten entwickelt (vgl. Leu u. a. 2007). Zielstellung dabei ist nicht die Erfassung von „Ergebnissen", sondern die Dokumentation der Bildungs- und Lernprozesse des Kindes. Unter Berücksichtigung bestimmter Richtlinien, wie z. B. stets die Sichtweise des Kindes mit einzubeziehen, werden Lerngeschichten aus dem Alltag des Kindes über einen bestimmten Zeitraum hinweg beobachtet, dokumentiert und in das Portfolio des Kindes aufgenommen. Besonderes Augenmerk dabei wird auf bestimmte sogenannte „Lerndispositionen" gelegt – „interessiert sein", „engagiert sein", „standhalten", „ausdrücken", „Lerngemeinschaft". Nach Margaret Carr kommen dabei die „Motivation und Fähigkeit zum Ausdruck, sich mit neuen Anforderungen und Situationen auseinanderzusetzen und sie mitzugestalten" (vgl. Carr 2001, zit. nach Leu 2007, S. 49). Für die Analyse der beobachteten Lerngeschichten des Kindes ist es entscheidend, die jeweilige Handlung entsprechend der beobachteten Lerndispositionen zu bewerten und dies als Grundlage für das weitere pädagogische Handeln, den Austausch mit dem Kind, den Eltern oder im pädagogischen Team zu verwenden.

Eine gänzlich andere Zielstellung verfolgen strukturierte Beobachtungsverfahren. Diese dienen der gezielten Beobachtung und Dokumentation von bestimmten Entwicklungsdimensionen – mit dem Ziel, den Entwicklungsstand zu erfassen oder der Früherkennung von Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. z. B. das Screeningverfahren von Petermann u. a. 2008).

Hinweise auf die Autorinnen

Projektleitung und Gesamtverantwortung	Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis
Konzeption Dr. Dagmar Berwanger & Anna Spindler	Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios Fthenakis
1. Bildung unter 3 im Sinne der Philosophie des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans (S. 8)	Dr. Dagmar Berwanger
2. Das Kind und seine Kompetenzen im Mittelpunkt	
2.1 Bindung und Beziehung (S. 17)	Anna Spindler
2.2 emotionale und soziale Kompetenzen (S. 23)	Anna Spindler
2.3 kommunikative Kompetenzen (S. 33)	Dr. Dagmar Berwanger
2.4 körperbezogene Kompetenzen (S. 48)	Katrin Reis
2.5 kognitive und lernmethodische Kompetenzen (S. 60)	Anna Spindler
2.6 positives Selbstbild (S. 70)	Katrin Reis
3. Schlüsselprozesse guter Bildung (S. 80)	Dr. Dagmar Berwanger, Anna Spindler & Katrin Reis
Redaktionelle Unterstützung	Eva Reichert-Garschhammer, Angela Roth

Literatur

A

Abidin, R. (1996). Early Childhood Parenting Skills. A Program Manual for the Mental Health Professional. Psychological Assessment Resources Inc.

Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber.

Ahnert, L. (Hrsg.).(2004). Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhard Verlag.

Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht: Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren (S. 9–54). München: DJI.

Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Ahnert, L. (2009). Bindungsentwicklung im Spannungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung. In Brisch, K.-H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.), Wege zur sicheren Bindung in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ahnert, L. (2010). Wieviel Mutter braucht ein Kind? Heidelberg: Spektrum Akademie/Springer.

Ahnert, L. & Gappa, M. (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema (S. 74-95). Weinheim: Beltz PVU.

Ainsworth, M, Blehar, D.S., Waters, E. & Walls, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

B

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review 2, 191-215.

Bayerisches Fernsehen & Staatsinstitut für Frühpädagogik.(Hrsg.).(2009). Future Kids – Die Zukunft unserer Kinder. DVD mit Begleitheft. München: Langenscheidt.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2007). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Becker-Stoll, F. (2007). Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In: F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.), Die Erzieherin- Kind-Beziehung (S. 14-30).Berlin: Cornelsen Verlag.

Becker-Stoll, F. (2009). Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung. In K.-H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), Wege zur sicheren Bindung in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Becker-Stoll, F. & Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Becker-Stoll, F., Kalicki, B, & Berkic, J. (2010) (Hrsg.). Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Benthin, C. (2007). Was ist ein gutes Bilderbuch. Die Kindergartenzeitschrift, 7, 40.

Bischof-Köhler, D. (1989). Spiegelbild und Empathie. Bern: Huber Verlag.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Attachment. London: Hogarth Press.

Bowlby, J. (1975). Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kinder-Beziehung. München: Kindler.

Bowman, B. T. & Donovan, S. & Burns, M. S. (Eds.). (2001). Eager to learn. Educating Our Preschoolers. Washington D.C.: National Academy Press.

Brandl, M. & Dal C., Umberta, T. (in Druck). Die Entwicklung des kindlichen Selbst: Der Einfluss der Eltern. Projekt „Familien früh stärken" der Universität Brixen.

Brisch, K.-H. (2009). Bindung, Psychopathologie und gesellschaftliche Entwicklungen. In Brisch, K.-H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.), Wege zur sicheren Bindung in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

C

Carr, M (2001). National curriculum, assessment and evaluation. Implementing Te Wh ā riki for the "before fives" in Aoetereo- New Zealand.

Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). NAEYC Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Washington: NAEYC Books.

Corsaro, W. A. (1997). The sociology of childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

D

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Eds.), Efficacy, agency and self-esteem (p. 31-49). New York: Plenum.

E

Eliot, L. (2002). Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin-Verlag.

F

Feyerabend, S. & Klingler, W. (2004). Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2003. Media Perspektiven 4, 151 – 162.

Fthenakis, W. E. (1989). Mütterliche Berufstätigkeit, Ausserfamiliale Betreuung und Entwicklung des (Klein) Kindes aus kinderpsychologischer Sicht. Zeitschrift für Familienforschung, 1, 2, 5 27.

Fthenakis, W. E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. Zeitschrift für Pädagogik und Bildung, 3, 9.

Fthenakis, W. E. & Eitel, A. & Winterhalter-Salvatore, D. & Schmitt, A. & Wendell, A. (2008). Natur-Wissen schaffen. Band 1: Dokumentation des Froschkönige-Wettbewerbs. Troisdorf. Bildungsverlag EINS.

Fthenakis, W. E. & Kalicki, B. & Peitz, G. (2002): Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie. Opladen: Leske + Budrich.

Fthenakis, W. E. & Schmitt, A. & Eitel, A. & Gerlach, F. & Wendell, A. & Daut, M. (2009). Frühe Medienbildung. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Natur-Wissen schaffen. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

G

Gerwig, K. (2009). KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten. (Film). Kaufungen: AV1-Pädagogik-Filme.

Gopnik, A. (2003). Forschergeist in Windeln. München: Piper.

Gottman, J. (1997). Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern. 4. Auflage. München: Heyne.

Gottman, J. & Katz, L. & Hooven, C. (1997). Meta-Emotion. How Families communicate emotionally. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Graf, J. (2005). Familienteam - Das Miteinander stärken. Freiburg: Herder Verlag.

Graf, J. (2008). FamilienTeam-Profi: Sozio-emotionale Kompetenzen fördern, Verhaltensstörungen vorbeugen. Ein Trainingsprogramm für pädagogische Fachkräfte in KiTas. Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München: Olzog.

Greve, W. (2000).(Hrsg.). Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz PVU.

Grimm, H. (2003). Störungen der Sprachentwicklung. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. & Doil, H. (2006). Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA-1, ELFRA-2). Zweite und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004). Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

H

Hannaford, C. (2004). Bewegung, das Tor zum Lernen. Kirchzarten: VAK.

Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investigating in young children. Verfügbar unter http://jenni.uchicago.edu/human-inequali-ty/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf [Stand: 10.11.2009].

Heimlich, U. & Behr, I. (2007). Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München Verfügbar unter http://www.quink.integpro.de/html/konzept.html [Stand: 10.11.2009].

Herm, S. (2008). Konzepte integrativer Förderung im Elementarbereich. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), Integration konkret – Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.).(2007). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden

Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In Oerter, R. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz PVU.

Howes, C. (2000). Social Development, familiy and attachment relationships of infant and toddlers. In D. Cryer & T. Harms (Eds.), Infant and toddlers in out-of-home-care. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.

Howes, C. & Galinsky, E. & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. Social Development, 7, 25-36.

Hüther, G. (2006). Neurobiologische Grundlagen des frühen Lernens. In G. Opp & T. Helbrügge & L. Stevens (Hrsg.), Kindern gerecht werden. Kontroverse Perspektiven auf Lernen in der Kindheit. Bad Helbrunn: Julius Klinkhadt.

J

Joseph, J. M. (1994). The resilient child. Preparing today`s youth for tomorrow`s world. New York: Plenum Press.

Junge, M. (1998): Intentionen der heutigen Elternarbeit. In K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.), Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München: Mvg-Verlag.

J

Kasten, H. (2005). 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz PVU.

Kasten, H. (2008). Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kieferle, C. (2009). Literacy in Kindertageseinrichtungen und Familie – sprachliche Entwicklung von Kindern in Theorie und Praxis. In F. Becker-Stoll & B. Nagel (Hrsg.), Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Kranz, D. (2005). Selbstkonzept und Selbstwert fördern die Selbstständigkeit. Wie Eltern dazu beitragen können. Verfügbar unter http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/ a_Kindliche_Entwicklung/s_675.html [Stand: 10.11.2009].

Laewen, H. (1989). Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozess von Krippenkindern: Die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung als vermittelnder Faktor. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2, 102-108.

L

Laewen, H. & Andres, B. & Hedervari E. (2006). Ohne Eltern geht es nicht: Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Largo, R. (2007). Babyjahre. München: Piper Verlag.

Leu, H. & Fläming, K. & Frankenstein, Y. & Koch, S. & Pack, I. & Schneider, K. & Schweiger M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: Verlag das Netz.

Liegle, L. (2008). Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: W. Thole & H. G. Rossbach & M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Leske + Budrich.

M

Main, M.B. & Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 66-104.

Miller, K. (2009). Bedeutsame Übergänge für Kinder von 0-3 Jahren. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Ministry of Education (1996) (Ed.). Te Whariki: He Whariki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum. Wellington: Learning Media.

Mummendey, H. D. (2006) (Hrsg.). Psychologie des „Selbst". Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.

N

Niesel, R. (2008). Wach, neugierig, klug – Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern unter drei. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Niesel, R. & Oberhuemer, P. & Irskens, B. (2006). Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). Kinder unter drei Jahren im Kindergarten. Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle. Verfügbar unter: http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/tageseinrichtungen/elternmitarbeit.pdf[Stand: 20.10.2009].

O

Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU.

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz PVU.

P

Pauen, S. (2000). Wie werden Kinder Selbst-Bewusst? In A. Newen & K. Vogeley (Hrsg.), Selbst und Gehirn. Menschliches Selbstbewusstsein und seine neurobiologischen Grundlagen (S. 291-312) Paderborn: Mentis Verlag.

Pauen, S. (2003). Die kognitive Perspektive der Säug--lingsforschung. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber.

Petermann, F. & Wiedenbusch, S. (2008). Emotionale Kompetenz bei Kindern. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Petermann, U. & Petermann, F. & Koglin, U. (2008). Entwicklungsbeobachtung und –dokumentation. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Krippen und Kindergärten. Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Piaget, J. (1975). Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde (1936 im Original erschienen). Stuttgart: Klett-Cotta.

Pikler, E. (2001). Lasst mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München: Pflaum Verlag.

Pikler, E. & Tardos, A. (1997). Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. Freiburg: Herder spektrum.

R

Rauh, H. (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz PVU.

Reichert-Garschhammer, E. (2003). Steuerung und Weiterentwickung des Systems der Tageseinrichtungen. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz PVU.

Reichert-Garschhammer, E. (2009): Dialog auf Augenhöhe. Von der traditionellen „Elternarbeit" zur modernen „Bildungspartnerschaft mit Eltern" – ein Wechsel zur echten Kooperation mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Kinderzeit 2009, 2, 14-19.

Roebers, C. M. (2007). Entwicklung des Selbstkonzeptes/Development of Self-Concept. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie (S. 381-391). Göttingen: Hogrefe.

Rogers, C. R.(1987). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Köln: GwG.

S

Saarni. C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Salbert, U. (2006). Ganzheitliche Entspannungstechniken für Kinder. Bewegungs- und Ruheübungen, Geschichten und Wahrnehmungsübungen aus dem Yoga, autogenem Training und der Progressiven Muskelrelaxation. Münster: Ökotropia.

Schneider, W., Sodian, B. (2007). Kognitive Entwicklung in der Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Schölmerich, A. & Lengning, A. (2004). Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhard Verlag.

Schwarzer, G. & Jovanovic, B. (2007), Kleinkindalter/ Early Childhood. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie (S. 153-163). Göttingen: Hogrefe.

Seitz, S. & Korff, N. (2008). Modellprojekt: Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen – Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Universität Bremen. Verfügbar unter: http://simone.seitz.uni-bremen.de/integration-u3 [Stand: 20.10.2009].

Siegler, R. (2001). Das Denken von Kindern. München: Oldenburg Verlag.

Siegler, R. & DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München: Elsevier Spektrum Akademischer Verlag.

Siraj-Blatchford, I. & Siraj-Blatchford, J. (2007). Computer und Co. in Kitas. Forschung und Praxis zur Stärkung der Medienkompetenz. In: W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), Bildung von Anfang an. Grundlagen frühkindlicher Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. & Muttock, S. & Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356. Norwich: Queens Printer.

Sodian, B. & Thoermer, C. (2006). Theory of Mind. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie. Band 2: Kognitive Entwicklung (S. 495 – 608). Göttingen: Hogrefe.

Sorce, R.N. & Emde, J. C. & Klinnert, M.D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. Developmental Psychology, 21, 195–200.

Stern, D. (2006). Mutter und Kind: Die erste Beziehung. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Stern, D. (2007). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Stern, D. N. (2009). Tagebuch eines Babys: Wie ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. München: Piper.

Suchodoletz, W (2009). Ein Elternfragebogen zur Früherkennung von Sprachentwicklungsverzögerungen bei der U7. pädiatrische praxis, 74, 31-38.

Sunderland Margot (2006). Die neue Elternschule. Kinder richtig verstehen – ein praktischer Erziehungsratgeber. London: Dorling-Kindersley.

Synofzik, M. & Vosgerau, G. & Newen, A.(2008). I move, therefore I am: A new theoretical frame-work to investigate agency and ownership. Consciousness and Cognition, 17, 411-424.

T

Textor, M R. (2009). Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL. Verfügbar unter: http: www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html [Stand: 08.09.2009].

Textor, M. (Hrsg.).(2006). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Tomasello, M. (2006). Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

U

Ulich, M. & Oberhuemer, S. & Reidelhuber, A. (2005). Der Fuchs geht um…auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. 6. Auflage. Weinheim: Beltz PVU.

V

Vaish, A. & Carpenter, M. & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behaviour in toddlers. Developmental Psychology, 2, 534-543.

Van Dieken, C. (2008). Was Krippenkinder brauchen – Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Viernickel, S. (2000). Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Empirische Pädagogik e.V.

W

Weinert, S. & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz PVU.

Wertfein, M. (2006). Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion. Dissertation an der LMU München. Verfügbar unter http://edoc.ub.uni-muenchen.de/5997/1/Wertfein_Monika.pdf [Stand: 10.11.2009].

Wertfein, M. (2009). Emotionale Entwicklung von Anfang an – wie lernen Kinder den kompetenten Umgang mit Gefühlen? Teil 1. Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_2338.html [Stand: 20.10.2009].

Whitehead, M. R. (2007). Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. In W. E. Fthenakis & S. Oberhuemer (Hrsg.), Grundlagen der frühkindlichen Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Winner, A. (2007). Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Winner, A. (2009). Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin: Verlag das Netz.

Wirts, C. (in Druck). Wie Kinder gut zur Sprache kommen – Förderung von kommunikativen Fähigkeiten und Sprache in den ersten Lebensjahren. In H. Günter (Hrsg.), Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 1: Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. Hohengehren: Schneider Verlag.

Wygotski, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

Wygotski, L.S. (1987). Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Y

Youniss, J. (1994). Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Z

Zimmer, R. (2004). Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Zimmer, R. (2009). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

HESSEN

Hessisches Sozialministerium

Internet: www.hsm.hessen.de