



nifbe-Themenheft Nr. 28

Schlüsselsituationen in der Krippe konzeptionell verankern

Gabriele Haug-Schnabel

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Schlüsselsituationen in der Krippe konzeptionell verankern

Abstract

Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren hat sich in den Krippen und Kindertagesstätten etabliert. Routinen haben sich in den Tages- und Jahresabläufen entwickelt. Dennoch beschäftigt viele pädagogische Fachkräfte die Frage, wie sich die Qualität der pädagogischen Arbeit im Dialog in den Teams und mit Eltern weiterentwickeln kann. Damit Betreuung gelingt und Bildungsprozesse gut begleitet werden können, ist es wichtig, sich mit sog. Schlüsselsituationen in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren zu beschäftigen. Sie bilden neben räumlichen und strukturellen Aspekten die Handlungsgrundlage im Alltag. Die Qualität dieser gestalteten Momente und ihre konzeptionelle Verankerung im Alltag hat entscheidenden Einfluss auf gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Kinder.

In diesem nifbe-Themenheft werden aktuelle wissenschaftliche Expertisen zu den Schlüsselsituationen und ihre Konsequenz für den pädagogischen Alltag vorgestellt. In einer zum Download angebotenen Anlage werden darüber hinaus methodisch-didaktische Anregungen und konkrete Reflexionsanregungen (Kopiervorlagen) für die Diskussion im Team und unter Fachkollegen (Krippenarbeitskreise o.ä.) gegeben.

Gliederung des Textes:

1. Konzeptarbeit und Schlüsselsituationen mit Kindern unter drei Jahren
2. Der Start in der Einrichtung: die Eingewöhnung
3. Professionelle Assistenz in Lernsituationen
4. Beobachtung von Entwicklungsschritten, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen
5. Altersübergreifendes Lernen
6. Erfahrung mit Stressregulation
7. Mahlzeitengestaltung
8. Gestaltung von Pflegesituationen und Unterstützung der Ausscheidungsautonomie
9. Perspektiven
10. Literaturverzeichnis

Anlage

1. Konzeptarbeit im Team: Reflexionsanregungen für pädagogische Fachkräfte
(als Download unter www.nifbe.de/infoservice/online-bibliothek)

1. Konzeptarbeit und Schlüsselsituationen mit Kindern unter drei Jahren

Der professionelle Umgang mit Schlüsselsituationen muss in der Konzeption einer KiTa dargestellt werden.

Für das Handlungsfeld „Planung und Kontrolle“ im pädagogischen Alltag ist eine professionelle Konzeptionsentwicklung ausschlaggebend. So verlangt pädagogische Professionalität die Verankerung sog. Schlüsselsituationen in der Konzeption, da ihre Beachtung und Ausgestaltung Einfluss auf Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität nehmen und den Entwicklungsweg eines Kindes beeinflussen.

An jede Konzeption werden fachlich-formale Ansprüche gestellt. Eine Konzeption ist die „Visitenkarte“ der Einrichtung (Krenz 2000) und muss

- aktuell sein
- gemeinsam im Team – unter Einbeziehung des Trägers und der Elternvertreter entwickelt werden
- als schriftlich verfasste Arbeitsgrundlage aktuelle fachliche Entwicklungen berücksichtigen, auf Fachliteratur verweisen und das jeweilig relevante Bildungsprogramm oder den jeweils geltenden Orientierungsplan einbeziehen
- als verbindliche Handlungsgrundlage auf das Trägerkonzept verweisen
- so gestaltet sein, dass sie auf Diversität vorbereitet ist und alle Kinder und Familien - mit besonderen Bedarfen - in den Blick nimmt, auch wenn diese im Moment nicht in der Einrichtung vertreten sind (z. B. die Berücksichtigung der Altersmischung, nicht-deutscher Familiensprachen, unterschiedlicher Kulturen sowie unterschiedlicher Formen der Beeinträchtigungen oder Bedarfe).

Folgende Schlüsselsituationen lassen sich im elementarpädagogischen Alltag identifizieren und sollen im Folgenden näher beleuchtet werden:

- Der Start in der Einrichtung: die Eingewöhnung
- Professionelle Assistenz in Lernsituationen
- Beobachtung von Entwicklungsschritten, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen
- Altersübergreifendes Lernen
- Erfahrung mit Stressregulation
- Mahlzeitengestaltung
- Gestaltung von Pflegesituationen und Unterstützung der Ausscheidungsautonomie



2. Der Start in der Einrichtung: die Eingewöhnung

Die feinfühligke Beantwortung der Bedürfnisse des Kindes ist ausschlaggebend für einen Beziehungsaufbau in der Einrichtung. Ein Kleinstkind erwartet Schutz, Zuwendung und Beziehungsangebote. Die Feinfühligkeit des Verhaltens des Erwachsenen ist ein entscheidender Faktor für die Entwicklung einer sicheren Bindung. Bindung entsteht im familiären Rahmen an die Mutter, den Vater oder an andere Hauptbezugspersonen, die im regelmäßigen und engen Kontakt mit dem Kind stehen. Die Beziehung zur Tagesmutter oder Krippenerzieherin hat dagegen eine andere Qualität, die jedoch, wenn sie verlässlich und dauerhaft ist, für das Kind ebenfalls eine Bereicherung seiner Beziehungserfahrung darstellt (Leichsenring 2014). In der Fachwelt wird diskutiert, welche Begrifflichkeit dem Beziehungsgeschehen zwischen Fachkraft und Kind am nächsten kommt (Winner 2013, Gutknecht 2013, Hédervári-Heller & Dreier 2013).

Damit sie den kindlichen Bedürfnissen nach Beziehungen auch außer Haus nachkommt, muss die pädagogische Fachkraft neben Feinfühligkeit auch Authentizität, Reflexionsfähigkeit und ein stabiles Selbst haben (Leichsenring 2014). Das heißt, das Kind benötigt einen Erwachsenen, der ihm empathisch und wertschätzend gegenüber steht, mit ihm auch auf diese Weise kommuniziert und es in seiner Persönlichkeit, seinem Tun und Handeln anerkennt und

Die feinfühligke Beantwortung der Bedürfnisse des Kindes ist entscheidend für den Beziehungsaufbau

Viele Kinder zeigen bereits nach ein oder zwei Tagen Explorationsverhalten in der Einrichtung

ernst nimmt. Es muss seine Bedürfnisse und Wünsche, aber auch seine Ängste und Sorgen verbal oder nonverbal frei äußern können.

Entgegen früherer Ratschläge, das Kind generell in einem kleinen überschaubaren Raum mit wenigen anderen Kindern (wenn diese überhaupt dabei sein sollten) einzugewöhnen, zeigen Praxisbeobachtungen und deren Auswertung, dass auffallend viele Kinder bereits nach ein oder zwei Starttagen ganz klar signalisieren, zuerst mit den Eltern, dann mit der Bezugserzieherin in der Einrichtung „unterwegs“ sein zu wollen; also den Ort zu wechseln, mehr sehen zu wollen, vielleicht sogar den Wunsch haben, im Außengelände eigene Kurzerkundungen zu starten. Die Ankunftssituation in einer „unerwartet anders gestalteten Umgebung“ als die vertraute Familienwohnung scheint für sie in sicherer Nähe zu vertrauten Personen und in Bewegung leichter zu bewältigen zu sein. Der motorische Erregungsabbau wie die selbst gesteuerte Nähe-Distanz-Regulation zu Mutter oder Vater wie auch zur pädagogischen Fachkraft sollte bei einer professionellen Startbegleitung mit in den Blick genommen werden.

Unter welchen Voraussetzungen kann das Kind im Rahmen des Bindungsgeschehens eine zeitweilige Trennung von den familiären Hauptbezugspersonen verkraften und die Anwesenheit in der Kita als Erfahrungserweiterung, wenn nicht sogar als Entwicklungsschritt erleben?

Die Bindungstheorie sieht durchaus eine begleitete Öffnung und behutsame schrittweise Erweiterung der Mutter-Kind-Dyade (Mutter-Vater-Kind-Triade) als Vorbereitung auf die weitere Sozialisation vor. Für den Beziehungsaufbau muss dem Kind ein positiver Umgang mit der veränderten Lebenssituation möglich gemacht werden, damit es ihm gelingt, außer den Bindungen an seine familiären Hauptbezugspersonen nach und nach individualisierte Beziehungen in abgestufter Intensität auch zu den Mitgliedern seiner erweiterten Sozialgruppe aufzubauen. Die neue Beziehung zur Erzieherin muss sich in kindlichen Gefühlskonflikten und unter Belastungen, d.h. im Zusammenhang mit Anforderungen an das Kind, erst noch bewähren. Deshalb stellt erst der Umgang mit dem gestressten, dem bedürftigen Kind die Beziehungsweichen.

Jede Eingewöhnung stresst, aber der Stress kann mit Hilfe vertrauter Bindungspersonen und Zugewandtheit der neuen Bezugsperson/en kontrollierbar werden

Jede Eingewöhnung stresst, aber der Stress kann mit Hilfe vertrauter Bindungspersonen und Zugewandtheit der neuen Bezugsperson/en kontrollierbar werden. Inzwischen zeigen viele Untersuchungen, dass eine professionelle Eingewöhnung die Affektregulation des Kindes stärken kann, so dass es nach einer individuell unterschiedlich langen Phase von Irritation und „gefühltem“ Kontrollverlust beim Abschied der Eltern neue erweiterte Kontrollerfahrungen durch einen verlässlichen Beziehungsaufbau zu den Fachkräften wie auch – in anderer Form - zu den anderen Kindern erleben kann.

Entscheidend ist,

- ob die Bezugsperson das gestresste Kind bei seinen Regulationsfunktionen unterstützen und ihm die Chance geben kann, seine Bewältigungsstrategien einzusetzen, z. B. ins Außengelände gehen, durch die Einrichtung spazieren („mal sehen, ob Sophie wieder gesund ist“), die Fische im Aquarium anschauen oder in der Stoffkiste wühlen und nach dem „Streichelsamt“ suchen.
- ob das Kind seine Belastung als kontrollierbar erlebt.

- ob es die Anforderung zunehmend als von ihm bewältigbar, als machbare Herausforderung einschätzt.

Eine wichtige Erkenntnis: Anfängliches Weinen beim Weggang von Vater oder Mutter ist kein Problem, wenn die Beantwortung und Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte stimmt und das Kind beruhigt werden kann. Es gilt als Schutzfaktor und trägt somit zur Resilienzsteigerung des Kindes bei, wenn es beim Abschied der Eltern klar signalisieren kann: Mama und/oder Papa sind gegangen, es geht mir nicht gut, kümmert euch um mich! Ich brauche Trost und verlässliche Zusicherung, wieder abgeholt zu werden, ebenso eine auf mein Befinden abgestimmte Begleitung in der neuen Umgebung. Die Kinder zeigen individuell unterschiedlich und vielfältig, welche Form der Zuwendung und Regulationshilfe sie brauchen, um sich nach heftiger Erregung wieder stabilisieren zu können.

Das Gefühl dazuzugehören muss sich individuell, d.h. durchaus unterschiedlich entwickeln können. Es nützt nichts, das Kind durch Ablenkung oder angeleitete Beschäftigung über diese Anforderung hinwegzutäuschen! Ein eigeninitiativ gewählter Start, ein persönliches Einstiegsritual kann Ankommen und Reinformen in die Gruppe erleichtern. Es ist aus der Resilienzforschung ableitbar, dass die Entwicklung eines eigenen Ankommerituals als konstruktiver Umgang mit der Trennung verstanden werden kann. Sie ist eine wichtige Voraussetzung, um die neue Umgebung zum Lernen nutzen und Interesse an den anderen Kindern und ihren Aktionen zeigen zu können.

Anfängliches Weinen beim Weggang von Vater oder Mutter ist kein Problem, wenn die Beantwortung und Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte stimmt und das Kind beruhigt werden kann

3. Professionelle Assistenz in Lernsituationen

Im Ansatz der professionellen Assistenz wird die Rolle des Erwachsenen bei der Begleitung und Beantwortung von Kindern in Lernprozessen klarer.

- Der Assistent muss merken, wann er gebraucht wird und wann nicht;
- wann Unterstützung und wann Zurückhaltung angesagt ist, bei dem, was das Kind selbst erfahren möchte.
- Das bedeutet für die Fachkräfte, nicht von sich aus aktiv zu werden, um etwas für das Kind zu erledigen; dem Kind die Möglichkeit zu geben, es allein zu schaffen, mit Hingabe und Anstrengung.
- Der Erwachsene ist präsent, beobachtet, unterstützt und schützt notfalls, ohne selbst oder an Stelle des Kindes zu agieren (Dreier et. al 2004).

Lernen, sich bilden, hat viel mit Beziehungsaufbau zu tun. Nur wo ich angekommen bin, wird mein Interesse geweckt und ich greife zu. Ahnert (2010) beschreibt nach einer Grundidee von Booth und Kollegen (2003) fünf typische Bindungseigenschaften, die charakteristisch sind für den Beziehungsaufbau zwischen einem Kleinkind und einem Erwachsenen auch außer Haus und damit auch in der außerfamiliären Betreuung. Diese sind Sicherheit, Exploration,

Professionelle Assistenz bedeutet zu merken, wann man gebraucht wird und wann nicht

Professionelle Assistenz ist nur möglich, wenn sich die Fachkräfte dafür interessieren, was das Kind tut, beabsichtigt, plant, überprüft und gerade jetzt wissen möchte

Professionelle Assistenz macht Partizipation möglich

Stressreduktion, Assistenz und Zuwendung. Professionelle Assistenz scheint gemäß Ahnerts Untersuchungen die größte Herausforderung zu sein, bedeutet sie doch zu merken, wann werde ich gebraucht, wann nicht, wann ist Unterstützung und wann Zurückhaltung angesagt, bei dem, was das Kind selbst versuchen möchte.

Professionelle Assistenz ist nur möglich, wenn sich die Fachkräfte dafür interessieren, was das Kind tut, beabsichtigt, plant, überprüft und gerade jetzt wissen möchte. Professionelle Assistenz setzt eine professionelle Haltung voraus. Zur Überprüfung der professionellen Haltung in Bezug auf Assistenz in Lernsituationen lohnt sich ein Durchlauf durch den Tag mit offenen Ohren und aufmerksamem Blick. Jede Fachkraft muss dem Kind das nötige Zutrauen in die Bewältigung der Aufgabe vermitteln und laufend überprüfen, ob die Anforderungen weiterhin entwicklungsgerecht gestaltet sind und ihre Begleitung das Kind weiterhin motiviert, neue Schritte zu gehen und sich in unterschiedliche Themen zu vertiefen. Es geht hier um kleinere und größere pädagogische Interventionen.

Professionelle Assistenz macht Partizipation möglich. Nur diese lässt das Kind mit seinen Gedanken und Aktionen am Geschehen teilhaben und eigene Lösungen für Anforderungen, die sich ergeben, finden. Das ganze Team wird zumindest informell daran beteiligt. Erst die Beobachtung, dann die Reflexion über das Gesehene und ein engagierter Austausch über das Kind aus verschiedenen Blickwinkeln im Team machen es den Fachkräften möglich, auf ihre schriftlich festgehaltenen Beobachtungen hin entweder mit dem professionellen Signal Freiraum gebender Zurückhaltung zu reagieren und den Kindern den weiteren Handlungsverlauf zu überlassen. Oder aber aktiv zu werden und einen deutlich anregenden Impuls zu setzen, indem sie ihr Wissen und ihre Erfahrung in den Fortgang des von den Kindern gesteuerten Geschehens einbringen. Das kann vielfältig geschehen: z. B. durch bewusste Wiederholungen, abwechslungsreiche Variationen, aber auch in Form von anregenden Denkanstößen, Bereitstellung von Materialvielfalt, Überprüfung der von Erwachsenen vorgegebenen Zeiteinteilung oder anregender Raumgestaltung, die Neues zum Nachdenken anbietet oder variantenreiche Bewegungs- und Sinneserfahrung möglich macht.

Erfolgreiche Bewältigung stärkt das Kohärenzgefühl : Ich kann schon, ich weiß schon, jetzt interessiere ich mich für...! Es ist faszinierend, mit welcher Souveränität Krippenkinder ihre Räume erobern und selbständig Zugang zu wohl sortierten, zugänglichen und für sie kenntlich gemachten Materialien und Gegenständen erlangen, selbst wenn sie erst über geringe Sprachfähigkeit verfügen. Gerade für die Kleinen ist es wichtig, etwas selbst wiederzufinden, ohne um Hilfe bitten zu müssen, denn sie können noch nicht gezielt danach fragen.

Partizipation sollte, wie im folgenden Beispiel, am eigenen Lernen spürbar werden:

Saffi (knapp 3 Jahre alt) bittet seine Erzieherin: „Schreib in mein Porto, dass ich seit heute von der Werkstatt gleich in unser Zimmer finde und nicht immer erst in den Garten und dann von hinten rein zu den Wichteln laufen muss!“

4. Beobachtung von Entwicklungsschritten, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen

„Das Leben orientiert sich an der Normalität“ - dies ist eine falsche und diskriminierende Aussage! Die normale Entwicklung – gibt es sie? Ja, aber sie ist höchst individuell, also „anormal“, denn sogar bei der Bewältigung von anstehenden Entwicklungsaufgaben und dazugehörigen Zeitfenstern gibt es riesige Abweichungen (Largo 2000, 2013). Die „normale“ Entwicklung ist variabel! Bei jedem Kind sind Eigenschaften und Fähigkeiten unterschiedlich angelegt und reifen unterschiedlich schnell aus, z. B. entwickeln sich sprachliche Fähigkeiten rascher als motorische (intraindividuelle Variabilität).

Es gibt kein Entwicklungsmerkmal, das bei allen gleichaltrigen Kindern gleich ausgeprägt wäre. Die Vielfalt bei gleichaltrigen Kindern entsteht, weil Eigenschaften und Fähigkeiten von Kind zu Kind unterschiedlich angelegt sind, z. B. Körpergröße, und unterschiedlich rasch ausreifen, z. B. die gesprochene Sprache (interindividuelle Variabilität).

Gewisse Fähigkeiten können von Kind zu Kind verschiedenartige Entwicklungsverläufe nehmen (besonders bei der lokomotorischen Entwicklung). Mädchen sind durchschnittlich in jedem Alter etwas weiter entwickelt als Jungen. Dieser Geschlechtsunterschied ist vor allem auf eine unterschiedliche biologische Zeitskala bis zur Pubertät zurückzuführen.

Die Vielfalt bei Kindern ist in jeder Hinsicht so groß, dass Normvorstellungen irreführend und für das pädagogische Handeln wenig hilfreich sind. Die Vielfalt in ihrem ganzen Ausmaß zu kennen und als biologische Realität zu akzeptieren, ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, den individuellen Bedürfnissen und Eigenschaften der Kinder gerecht zu werden. Die Vorstellung „Wir haben jedes Kind im Blick“ reicht hierfür nicht. Zusätzlich muss sich ein Team mit Diversitätsthemen theoretisch auseinandersetzen und die Übertragung in ihren Alltag leisten, was wiederum einer kritischen Reflexion im Team bedarf.

Heutige Entwicklungstabellen berücksichtigen diese inter- und intraindividuellen Unterschiede und

- verzichten auf die Angabe von Durchschnittswerten bei der Beschreibung von Entwicklungsetappen.
- geben Beginn und Ende von bis zu 18 Monaten reichenden Entwicklungsspannen an, innerhalb derer das Auftauchen einer neuen Fähigkeit als normal angesehen wird.

Ergebnisse der neurobiologischen Entwicklungsforschung stellen starre Reifungskonzepte in Frage, da zu viele völlig andere, aber nichts desto weniger funktionelle Entwicklungsverläufe beobachtet und beschrieben werden, die den Regeln eines starren Meilensteinkonzeptes nicht folgen, weil sie „individuell“, „variantenreich“ und „adaptiv“, also angepasst sind. Sog. Grenzsteine der Entwicklung sind „Knotenpunkte“ von Entwicklungssträngen, die jedes Kind durchläuft. Dabei spielt es keine Rolle, auf welchen individuellen Entwicklungswegen ein Kind eine Entwicklungsetappe auf dem Weg zu seinem Entwicklungsziel erreicht hat. Sie markieren klar unterscheidbare Entwick-

Es gibt kein Entwicklungsmerkmal, das bei allen gleichaltrigen Kindern gleich ausgeprägt wäre

Die Vielfalt bei Kindern ist in jeder Hinsicht so groß, dass Normvorstellungen irreführend und für das pädagogische Handeln wenig hilfreich sind

Paradigmenwechsel von der Integration zur Inklusion: Allen Kinder soll eine vollständige soziale Teilhabe und individuelle Förderung ermöglicht werden

lungsziele, welche von 90 - 95 Prozent aller Gleichaltrigen einer Population gesunder, sich normal entwickelnder Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht werden. Grenzsteine sind als warnende Signalleuchten an Entwicklungspfaden zu verstehen, die mögliche, aber erst in einem zweiten Schritt abzuklärende Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern, die diese Grenzsteine nicht zum entsprechenden Prüfzeitpunkt erreichen, signalisieren (infans 2009).

In der Frühpädagogik ist ein Paradigmenwechsel angestrebt, von der Integration zur Inklusion in der KiTa, von der Integration einzelner Kinder, die einen besonderen Förderbedarf haben hin zum Ansatz der Inklusion, der „von vornherein die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder ungeachtet ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihres Geschlechts und ihrer möglichen Beeinträchtigungen anstrebt.

Die Vielfalt der Kinder und die heterogenen Gruppenzusammensetzungen kennzeichnen die Normalität, denen sich Bildungseinrichtungen durch ein entsprechendes Angebot, das allen Kindern eine vollständige soziale Teilhabe und eine individuelle Förderung ermöglicht, stellen müssen (Albers 2011; Heimlich 2013). Eine Konzeptionsanalyse im Rahmen einer Fortbildung 2015 in der Stadt und im Landkreis Osnabrück in einigen Einrichtungen zeigt z.B. einen großen Entwicklungsbedarf auf organisationaler Ebene, was aber nicht zwangsläufig bedeuten muss, „dass Inklusion als Leitidee in der Alltagspraxis keine Rolle spielt oder gar abgelehnt würde“ (Wiedebusch et. al. S.209, 2015). Zur Weiterentwicklung der konzeptionellen Veränderungen braucht es professionelle Unterstützung.

Die pädagogische Grundhaltung und die konzeptionelle Arbeit werden durch professionelle Blickschulung in allen Räumen und Bereichen grundlegend verändert

Wozu in der pädagogischen Praxis, im Alltag, in den Gruppenräumen, Funktionsbereichen, Gemeinschaftsräume aber auch im Garten (der seltenste Ort für Beobachtungen!) beobachten (Haug-Schnabel 2016)? Die pädagogische Grundhaltung und die konzeptionelle Arbeit werden durch professionelle Blickschulung in allen Räumen und Bereichen grundlegend verändert. Sie ist die Voraussetzung für Beobachtung, kollegiale Besprechung und pädagogische Beantwortung in Form geplanter Veränderungen und vielfältiger Bereicherungen im Alltagsablauf (Fuchs 2011). Bei einer Beantwortung in Form miteinander geteilter Aufmerksamkeit kann das Kind dank des Erwachsenen über seine aktuelle Kompetenz hinauswachsen und Ziele erreichen, die es allein noch nicht erreichen könnte.

Die Beobachtungen selbst sowie die nachfolgende Reflexion über das Beobachtete im Team sind wichtige Arbeitsaufträge für pädagogische Fachkräfte, um die pädagogische Haltung zur Gestaltung der Lern- und Lebenswelt KiTa in den Blick zu nehmen und die Prozessqualität im Alltag zu verbessern. Hier können erprobte Beobachtungsverfahren zum Einsatz kommen. Deshalb müssen Beobachtung und Reflexion als Auftrag in der Konzeption festgeschrieben werden.

Schon den Kleinsten gegenüber geht es darum, sich ansprechbar zu zeigen und als interessierter Gesprächspartner, der die Gedankenfäden zusammenhält, anzubieten. Für Krippenkinder ist es besonders wichtig, das Interesse der Fachkräfte an ihren Ideen und Aktivitäten (verbal und non-verbal signalisiert) zu spüren und diese rückgemeldet zu bekommen. Es gilt, mit den Kindern nach Antworten auf ihre Fragen zu suchen, gemeinsam Veränderungen zu planen

und diese Schritt für Schritt beobachtungsgeleitet umzusetzen und sich auch hierbei so weit als möglich vom kindlichen Interesse leiten zu lassen.

Die Beobachtungen der Aktivitäten eines Kindes oder einer Kindergruppe können unterschiedliche Absichten und somit verschiedene Konsequenzen haben. Beobachtungen während des Freispiels in vom Kind selbstgewählten Bereichen können Zurückhaltung verlangen, um den Kindern den weiteren Handlungsverlauf zu überlassen. Oder – in anderen Fällen – den Auftrag erkennen lassen, aktiv zu werden und einen deutlich anregenden Impuls zu setzen, bei dem die Fachkräfte ihr Wissen und ihre Erfahrung in den Fortgang des von den Kindern gesteuerten Geschehens einbringen. Fachkräfte, die sich gegenseitig im Arbeitsprozess wertschätzend beobachten, sowie Teams, bei denen kollegiale Reflexion zur Tagesordnung gehört, verzeichnen messbare Qualitätsanstiege.

Es bedarf zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung einer dauernden Überprüfung auf Basis von Beobachtungen und deren Auswertung: Was läuft gut? Wo steht Veränderung an? Was wird manchen Mädchen nicht gerecht, was ist für manche Jungen unpassend?

Zur Qualitätssicherung bedarf es einer dauerhaften Prüfung auf Basis von Beobachtungen und deren Auswertung

5. Altersübergreifendes Lernen

Planen und überprüfen wir, ob unsere Interaktionsgestaltung an das Alter, den Entwicklungsstand, die heutige Tagesform, das aktuelle Thema und leitende Interesse eines Kindes angepasst ist? Diese Qualitätsfrage ist von großer Bedeutung, denn nur dann haben wir die Chance, altersübergreifendes Lernen in den Gruppen und Einrichtungen zu ermöglichen.

Die Forschung hat seit Jahren die Bedeutung der anderen Kinder für das Lernen eines Kindes in KiTas in den Blick genommen. Stehen die Kleinen im Fokus, so sind die Peers, die „In-etwa-Gleichaltrigen“, wie auch die älteren Kinder als eindeutige Entwicklungsimpulse neben den Erwachsenen zu verstehen und als solche erkannt.

Altersübergreifendes Lernen ist kein Selbstläufer, d.h., es passiert nicht von allein durch die Aufnahme von Kindern unterschiedlichen Alters und Entwicklungsstandes. Die Ergebnisse der NUBBEK-Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in der frühen Kindheit) kennzeichnen die Altersmischung als ein pädagogisches Konzept, das zu wenig strukturell unterstützt wird (Eckhardt et al. 2013, Tietze et al. 2013). Es fällt offenbar schwerer in gemischten Altersgruppen unter den gegebenen Bedingungen adäquat zu agieren, um eine gute Prozessqualität zu erreichen. Dieses Ergebnis gilt für die Kleinen (U3) in der Mischung ebenso wie für die Großen (Ü3). Besonders die Interaktionsqualität der Fachkräfte mit dem einzelnen Kind ist geringer, wenn sich die Kinder altersgemäß um mehr als 3 Jahre unterscheiden.

Altersübergreifendes Lernen ist kein Selbstläufer

Es geht darum, das Lernpotential und die Bildungsimpulse durch ältere Kinder in der Gruppe nicht zu verschenken: Schon vor Jahren wurde erkannt, dass

Unterdreijährige in der Altersmischung ein höheres Sprach- und Kommunikationsniveau sowie für ältere Kinder vorgesehene Bildungsaktivitäten erleben und in anregende Interaktion mit ihnen kommen: ein Blick in die Zone der nächsten Entwicklung wird möglich (Mathers & Sylva 2007). Die Frankfurter Studie konnte nachweisen, dass Ein- und Zweijährige sich auf alle Altersstufen einlassen und die vielfältigen Möglichkeiten nutzen, die altersferne Spielpartner ihnen bieten (Riemann & Wüstenberg 2004). Auch in der IFP-Untersuchung fanden Forscher ein großes Interesse der älteren Kinder an Interaktionen mit deutlich jüngeren. Die Mehrzahl der Interaktionen war dabei erfolgreich (Griebel & Minsel 2000).

Die Großen sind attraktive Nachahmungsmodelle, sie fungieren als Ideengeber, Animateure und Motivationsverstärker

Die Großen sind attraktive Nachahmungsmodelle, sie fungieren als Ideengeber, Animateure und Motivationsverstärker. Durch die genaue Beobachtung ihres Tuns und seiner Konsequenzen in Form von Reaktionen der anderen Kinder und der ErzieherInnen werden sachliche Zusammenhänge und geltende Regeln erkannt, lange bevor ihre Erklärung verstanden werden könnte. Das ist eine Orientierungshilfe, eine Schulung auf kognitiver Ebene wie in sozial-adequatem Verhalten. In aller Ruhe, ohne durch Mitspielaufforderungen irritiert und gefordert zu werden, können die Aktionen der Großen verfolgt werden. Dieses passive Lernen lässt erste Erfahrungen mit künftigen Möglichkeiten zu. Es macht ein Kind zum Beispiel mit dem Ablauf eines ihm selbst demnächst bevorstehenden Entwicklungsschrittes vertraut. Wichtig ist auch die Erfahrung durch die Großen Geborgenheit und Schutz sowie Anerkennung zu erfahren (Nied et al. 2011).

Ältere Kinder können im Umgang mit jüngeren Geduld, Verständnis, Verantwortung und Rücksichtnahme lernen

Von den älteren Kindern wird den jüngeren gegenüber Geduld, Verständnis, Verantwortung, Rücksichtnahme und manchmal auch Verzicht verlangt. Sie erleben aber auch, schützen und helfen zu können, etwas zu sagen zu haben und nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Schon mehr zu wissen und zu verstehen, stärkt ihre Selbstwirksamkeitsgefühle. Einige Vorteile sind aus der Position des Großen zu ziehen, nämlich mehr zu wissen, anerkannt und gefragt zu sein, was Selbstbewusstsein und Eigenzutrauen verstärkt. Neben den Vorteilen, die sie aus ihrem eigenen Verhalten Jüngeren gegenüber ziehen können, dient ihnen auch das kleinkindliche Verhalten als Hilfe. Sie lernen wieder unvoreingenommener - so wie die Kleinen - an Aufgabenstellungen heranzugehen, reagieren fehlerfreundlicher, ausdauernder und mit größerer Frustrationstoleranz Misserfolgen gegenüber. Ein Rückbesinnen auf den eigenen Entwicklungsweg wird angestoßen.

Die Vorteile einer Altersmischung kommen aber nur zum Tragen, wenn man gezielt Angebote der Mischung und Angebote der Entmischung vorsieht und möglich macht. Das Arrangement von Begegnungen, zufällige, wie beabsichtigte oder geplante, ist genauso wichtig wie bewusste Trennung (räumlich und zeitlich) zum Schutz voreinander, zur Wahrung der Kleingruppenidentität, zur Ermöglichung alters- und entwicklungsspezifischen Spielens und Arbeitens und zur Entspannung. All das kann in der Realität nur klappen, wenn die personelle und räumliche Ausstattung auch zeitweilige Trennungen und Binnendifferenzierung zulässt.

Das besondere Potential altersübergreifenden Lernens liegt nach Auffassung von Griebel und Minsel (2000) in den erweiterten Chancen für erfolgreiche soziale Interaktionen und damit in der Förderung sozialer Kompetenzen bei den jüngeren und älteren Gruppenmitgliedern, ohne dass die kognitive Förderung zu kurz kommt.



6. Erfahrung mit Stressregulation

Durch die Aufnahme von Kindern unter 3 Jahren wurde die pädagogische Begleitung von Übergängen im Alltag, als Momente notwendig werdender Stressregulation, vermehrt in den Blick genommen. Diese Mikrotransitionen bieten zwar vielfältige Lerngelegenheiten, verlangen aber gleichzeitig einen achtsamen Blick und eine ebenso intensive Begleitung wie andere Lernanreize und Bildungsangebote. Deshalb zählt Gutknecht die Begleitung von Mikrotransitionen zu den Bildungsangeboten (2012). Beim Umgang mit Veränderungen ist eine Begleitung in Form körpersprachlicher und verbaler Mitregulation zur Stressdämpfung angesagt. Alltägliche Routinen sind bedeutend, denn sie lassen den Tagesablauf vertraut erscheinen, ihr Wiedererkennungswert ist hoch, er beruhigt und gibt Sicherheit. Durch gleichartig gestaltete Routinen bauen Kinder eine Art Skript zu jeder einzelnen Situation auf. Sie kennen irgendwann das „Skript“ zum morgendlichen Ankommen, zum Essen, zum Wickeln, zum Toilettengang und zum Schlafen. Wichtig sind nicht nur die auch beziehungs-voll gestalteten Routinen an sich, sondern auch die Wege in diese Routinen hinein und wieder hinaus (Gutknecht 2012).

Der Umgang mit Ruhe- und Schlafzeiten ist, wenn er gelingt, ein Beispiel für eine feinfühlig, sensitive und responsive Begleitung des Übergangs „wach-müde-schlafen-aufwachen“. Eine professionelle Begleitung von Kindern zeigt sich auch in der achtsamen Beantwortung ihrer alterstypischen Regulationsfähigkeit, die von Tag zu Tag wechseln kann. Von den pädagogischen Fachkräften verlangt dies Aufmerksamkeit und feinfühlig Reaktionen auf den Wunsch eines Kindes nach zeitweiligem Rückzug und seinem Bedarf an flexiblen Ruhe- und Schlafzeiten. So ist der freie Zugang zu und eine vom Kind selbst gewählte Aufenthaltsdauer in Schlaf- und Rückzugsräumen zu einem Qualitätskriterium

Mikrotransitionen bieten vielfältige Lerngelegenheiten, verlangen aber gleichzeitig einen achtsamen Blick und eine intensive Lernbegleitung

geworden. Grundlegendes Umdenken im Team und detaillierte Planung sind nötig, wenn es den Kindern ermöglicht werden soll, auch außerhalb der festgelegten Schlafzeiten selbstbestimmt schlafen oder ruhen zu können (Kramer & Gutknecht 2016).

Ein Beispiel: Mittagsschlaf - Stress oder Erholung?

Ein zu kurzer Mittagsschlaf kann erhebliche Dysregulationen zur Folge haben

Kinder unter drei Jahren, aber auch ältere, können mit erheblichen Dysregulationen zu kämpfen haben, wenn sie nach einem zu kurzen Mittagsschlaf geweckt werden. Die Kinder wirken „überdreht“, sind missgelaunt und unfallgefährdet und finden in kein Spiel. Zu knappes Wecken und hektisches Anziehen vor der Abholzeit der Eltern (oft basierend auf dem Wunsch der Eltern, die Kinder über Mittag nur verkürzt schlafen zu lassen), können Gründe hierfür sein. Es ist verständlich, dass Eltern auf einer altersadäquaten und zum Familienrhythmus passenden Zubettgehzeit am Abend bestehen, aber deshalb den Mittagsschlaf zu verkürzen, ist unphysiologisch, ihn vorzuverlegen ist die adäquate Lösung.

Elternwunsch und KiTa-Organisation mit konstruktiven Lösungen in Einklang bringen

Abendliches Zubettgehen und zeitnahes Einschlafen sind erst dann gewährleistet, wenn zwischen Ende des Mittagsschlafs und Beginn der Nachtruhe eine etwa fünf- bis sechsstündige aktive Wachphase liegt. Die Lösung für Kinderbedarf und Elternwunsch kann ein vorgezogenes Mittagessen für die Kinder unter drei Jahren in der Einrichtung sein. Ein Beispiel: Wenn das Mittagessen für Kinder im Krippenalter z.B. auf 11:15 Uhr terminiert wird und der Mittagsschlaf nach stressfreier Mahlzeit und zugewandtem Wickeln gegen 12:15 Uhr beginnt, muss nicht vor 13:45 Uhr geweckt werden. Die meisten Kinder werden bereits früher von selbst aufwachen oder können nun geweckt werden und sind bei einer frühesten Abholzeit um 14:00 Uhr auch bereit für den Übergang ins Familienleben.

Es ist sinnvoll, die Eltern bereits beim Aufnahmegespräch über diese am besten auch konzeptionell verankerten Regelungen zu informieren und über die bisherigen Schlafgewohnheiten des Kindes zu befragen.

Im Krippen- und Kindergartenalter ist die alterstypische Konflikthäufigkeit ein Zeichen von gegenseitiger Begeisterung aber auch Überforderung aufgrund noch fehlender sozialer Kompetenzen und interaktiver Hilflosigkeit, die bei einer guten Assistenz seitens der Erwachsenen bis zum Start des fünften Lebensjahres deutlich zurückgeht. Das zeigt die hohe Verantwortung dieser zu begleitenden Erziehungsaufgaben seitens der Familie wie der KiTa. Obwohl Konflikte unter Kleinstkindern häufig sind und diese stressen, ist es nicht das Ziel, jeden Konflikt zu vermeiden, sondern ihn professionell zu begleiten. Dabei werden alle Gefühle anerkannt und benannt, aber nicht alle daraus entstehenden Handlungen werden akzeptiert. Konflikte mit und zwischen Kindern sind Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte, von denen in diesen Situationen ein hohes Maß an professioneller Responsivität (Antwortbereitschaft) erwartet wird, ebenso ein umfangreiches Entwicklungswissen (welches Alter und dadurch welche Verständnismöglichkeiten für eine konflikthafte Situation hat dieses Kind?).

Ein professioneller Blick auf stressende, konflikträchtige Situationen ist nötig. Zu enge Spielbereiche, nicht gut erreichbare Ausgänge, können zu panikartigen Reaktionen führen. Gedränge im Garderobenbereich beim An- und Ausziehen lässt selbst ausgeglichene Kinder wütend werden, ja sogar beißen (Gutknecht 2015).

Zunehmende Sprachfähigkeit geht mit einer steigenden Konfliktlösefähigkeit einher. Sprachgewandt kann bedeuten, einen echten Konflikt stoppen zu können, weil man seine eigene Situation und den Blickwinkel des anderen in Worte fassen kann. Im Entwicklungsgeschehen ist ganz deutlich festzustellen, dass sobald ein Kind seine Absicht, seinen Wunsch, seine Ablehnung oder seine Angst angemessen kommunizieren kann, es auch seine Gefühle auf sozial akzeptierte Weise äußern kann. Es kann bei Wut schimpfen anstatt zu schlagen, es kann sich bei erlittenem Unrecht beschweren anstatt zu heulen und in panikartige Verzweiflung zu kommen. Und es kann seine Bedürfnisse, Situationen der Überforderung oder Ärgerliches klar äußern, ohne in Not kurzschlussartig beißen zu müssen. Schon Krippenkinder sollten eindeutige Stoppsignale kennengelernt haben und auch erfahren haben, dass sie wirken. Das Wort Stopp, verbunden mit einer Einhalt gebietenden Geste wirkt. Eine erhobene Stopp-Hand signalisiert „Bis hier hin und nicht weiter!“ und ist ein schnell erlernbares, wirkungsvolles Hilfsmittel zur Moderation von Nähe- und Distanzregulation.

Wichtige Prüffragen für eine angemessene Konfliktbegleitung sind die folgenden:

- Gibt es gute Vorbilder unter den Kindern und den Erwachsenen in unserer Einrichtung für den Umgang mit Schwierigkeiten und Misserfolgen im Alltag? Gibt es eine Regulationsbegleitung? Wenn ja, welche?
- Gibt es Verständnis und Kompetenz für das Beantworten von eingeforderter Zuwendung und Regulationshilfe? Das bedeutet, dass ein gestresstes Kind signalisiert, dass es von der Situation überfordert ist und Bezugspersonen zur Mitregulation braucht.
- Werden veränderte Reaktionsweisen als Leistung gesehen, sind also „der Rede wert“ oder wird es als Selbstverständlichkeit gesehen, sie zu präsentieren – sind also nicht „der Rede wert“?

Konflikte gehören zur Sozialisation hinzu. Sie sind wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeitsbildung, denn jedem Konflikt liegt ein gegenseitiges Interesse zugrunde. Konflikte sind meist das Resultat einer gemeinsamen Aktivität und stellen somit eine wichtige Erfahrung im Gruppenleben dar. Es braucht einen Menschen, der die Situation so gestaltet und begleitet, dass nicht der Konflikt, sondern die erreichte Verständigung in einer schwierigen Situation im Gedächtnis bleibt.

Zunehmende Sprachfähigkeit geht mit einer steigenden Konfliktlösefähigkeit einher

Fragen für eine angemessene Konfliktbegleitung in der Kita

7. Mahlzeitengestaltung

Mahlzeitengestaltung ist wichtig: Weil es beim Essen um mehr geht, als satt zu werden. Es geht um die Erfahrung mit Gemeinschaft, Nahrung, Mahlzeiten; Handhabung von Besteck und Selbstbestimmung.

Die Aufforderung: „Aufessen müssen“ – trotz des Gefühls „über den Hunger hinaus zu sein“ und trotz Abneigung oder Ekel – wird heute als Kindeswohlgefährdung mit langer Tradition eingestuft! Sie resultiert aus Erfahrungen aus Kriegszeiten und muss immer mal wieder bewusst reflektiert und auf ihre Relevanz im Alltag überprüft werden. „Ich habe keinen Hunger! Ich möchte das nicht essen! Ich mag das nicht!“ sind heute klare Ansagen, auch wenn das Kind sich erst körpersprachlich ausdrücken kann, weil es noch nicht ausreichend sprechen kann oder unsere Sprache noch nicht spricht! Natürlich darf man trotzdem am Tisch sitzen bleiben und sich am Gespräch beteiligen.

Mahlzeiten und das Essen als Chance für Gespräche untereinander und miteinander zu sehen, ist ein Zeichen hoher pädagogischer Qualität. Das Essen selbst, die Feststellung, dass jemand etwas mag, was ich nicht mag, Erlebnisse des Vormittags, Pläne für den Nachmittag sind spannende, wirklich alle interessierende Gesprächsthemen, Aspekte alltagsintegrierter Sprachförderung in einer geschützten Atmosphäre. Zudem ist das Thema Essen für Elternarbeit ein wichtiger Moment, der sich auf den ersten Blick auf die Frage nach der Menge der Mahlzeit beschränkt und als tägliche Kontrolle interpretiert werden kann, aber vielfältige Gesprächsmomente in der gemeinsamen Verantwortung der Betreuung und Pflege anbietet.

Es ist wichtig, aufmerksam für die kindlichen Signale bezüglich Hunger, Durst und Sättigung zu sein

Es ist wichtig, aufmerksam für die kindlichen Signale bezüglich Hunger, Durst und Sättigung zu sein, denn Kinder wissen, wann sie Hunger haben und wann sie satt sind, ein guter Schutz gegen Übergewicht, vielleicht sogar um übermäßigen Nahrungsunverträglichkeiten vorzubeugen. Es sind übergriffige Ess-Situationen – weit entfernt von einer achtsamen Begleitung -, die ein Kind zu viel essen und sich an Völlegefühl gewöhnen lassen. Natürlich ist es wichtig, neue Nahrung kennenzulernen, um einseitige Ernährung zu vermeiden. Unterschiedliche Geschmacks- und Konsistenzerfahrungen in der Kindheit erweitern tatsächlich die Bereitschaft zu vielfältigem Essen und sind wichtig für die Geschmacksentwicklung wie auch für eine ausgeglichene Ernährung. Man kann aber das Ess-Spektrum eines Kindes nicht gegen seinen eigenen Willen erweitern. Kein Kind sollte zum Essen oder Probieren gezwungen werden, die Phase extremer Nahrungsspezialisierung geht umso schneller vorbei, je gelassener die Erwachsenen bleiben und je weniger sie sich abschrecken lassen, weiterhin eine abwechslungsreiche Kost anzubieten (Juul 2015).

Wovon esse ich wann wieviel?

In dem, wie wir essen, zeigt sich unser evolutionäres Erbe: Typisch für das Kleinstkindalter ist die sogenannte Neophobie, Angst vor Neuem, die in frühen Zeiten der Menschheitsgeschichte nicht nur nützlich, sondern ein Überlebensfaktor war. Bis etwa zum sechsten Monat probieren Kinder nahezu alles. Doch um den ersten Geburtstag wird die Mehrheit der Säuglinge bedeutend



wählerischer und schränkt das Ess-Spektrum teils drastisch ein. Die Neophobie hat einen evolutionären Grund, sie startet zeitgleich mit der zunehmenden Mobilität der Kinder, die nun überall allein herumkrabbeln oder schon laufend in unbewachten Momenten in Greifnähe giftiger Pflanzenteile kommen können. Die Nahrungseinschränkung – iss nur, was Du schon kennst! – war überlebenswichtig und ist deshalb genetisch verankert. Sie zeigt sich heute noch in unterschiedlich starker Ausprägung. Das kann bedeuten, dass manche Kinder bis ins zweite, einzelne sogar bis ins dritte Lebensjahr nur wenige, ihnen bekannte Sachen essen, ihr Ess-Spektrum also längere Zeit völlig einschränken. Aus dieser Zeit bringen wir auch noch eine angeborene kindliche Aversion gegen grünes Gemüse und Bitterstoffe mit, oft Anzeichen für Pflanzengifte oder noch unverträglich unreife oder verdorbene Früchte (Renz-Polster 2011, 2015).

Wie der Erwachsene dreinschaut und wieviel er selbst vom gesunden Gemüse isst, ist ausschlaggebend dafür, ob ein Kind wirklich zugreift. Wie Kitabeobachtungen zeigen, hat gemeinsames Essen eine ansteckende Wirkung. Mahlzeiten sind pädagogische Arbeitszeiten, zumindest der „pädagogische Happen“ sollte am Tisch in der Kinderrunde mitgegessen werden. Zu sehen, dass es den anderen Kindern schmeckt und dass diese mir nichts vormachen, spielt eine große Rolle. Wichtig scheint auch die Tatsache zu sein, selbstbestimmt essen zu dürfen: Selbst eingießen, selbst auftun, sein Brot schmieren und für sich selbst beschließen, wann man satt ist, birgt nicht nur die Erkenntnis, man traut mir etwas zu, sondern auch, ich kann mich selbst versorgen.

Das heißt, alle Schritte, die ein Kind selbstständig ausführen kann, sollte es alleine tun dürfen, mit wohl ausgewählten, funktionsgerechten Hilfsmitteln. Es bekommt Unterstützung, wenn es diese braucht und einfordert. Erst Partizipation erlaubt Handhabbarkeit. Das geschieht nicht von allein, sondern setzt eine professionelle Haltung im Team voraus, da jede Fachkraft dem Kind das nötige Zutrauen in die Bewältigung der Aufgabe vermitteln und die Anforde-

Gemeinsames Essen hat eine ansteckende Wirkung und Mahlzeiten sind pädagogische Arbeitszeiten

rungen entwicklungsgerecht gestalten muss. Im Team muss Einigkeit darüber bestehen, wie viel Eroberungsraum den Kindern zugestanden und zur eigenen Bewältigung vorbereitet und freigehalten wird. Auch ob und was MitarbeiterInnen in KiTas mitessen dürfen, ist eine wichtige konzeptionell relevante Frage für das Einrichtungs- und Trägerkonzept.

8. Gestaltung von Pflegesituationen und Unterstützung der Ausscheidungsautonomie

Professionelle Assistenz bedeutet auch eine achtsame Begleitung in Wickel- und Pflegesituationen

Professionelle Assistenz - auch in Pflegesituationen - das bedeutet eine achtsame Begleitung in Wickel- und Pflegesituationen. Professionelle Assistenz bedeutet hier, dem Kind bei jeder Pflegemaßnahme, die an ihm vorgenommen wird, frühzeitig anzubieten, sich aktiv am Ablauf zu beteiligen, um die Handlung schließlich Schritt für Schritt selbstständiger durchführen zu können.

Sauberkeitserziehung heißt heute Unterstützung der Ausscheidungsautonomie – und das hat einen Grund. Sauber sind Kinder von Anfang an, aber wie werden sie toilettenfit? Wie erreichen sie Ausscheidungsautonomie? Dieser Schritt ist eine Entwicklungsaufgabe für das Kind und eine erzieherische Herausforderung für die Familie und die KiTa.

Das Kind erlebt die Bezugsperson so als erreichbar und interessiert an seinen Bedürfnissen und Handlungen – es sammelt wichtige Informationen über seinen Körper, sein Befinden, seine Gesundheit und erweitert sein Wissen

Von allein wird kein Kind toilettenfit. Spürt man ein erstes Interesse des Kindes am Thema Toilette, z.B. den Wunsch, Vater, Mutter, Geschwister oder in Kita andere Kinder auf die Toilette zu begleiten, scheint dies ein günstiger Zeitpunkt zu sein, mit einer behutsamen Begleitung zu beginnen. Das Wickeln, „der Wechsel der Windel“, sollte nicht nur ankündigen und beschreiben, was man vorhat, sondern es sollte auch dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, sich entsprechend seiner Fähigkeiten daran zu beteiligen. Worte, Benennungen und Gesten begleiten die Tätigkeiten und bieten Orientierung, indem die wiederkehrenden Aktivitäten und Gegenstände sprachlich begleitet werden. Das Kind erlebt die Bezugsperson als erreichbar und interessiert an seinen Bedürfnissen und Handlungen – es sammelt wichtige Informationen über seinen Körper, sein Befinden, seine Gesundheit und erweitert sein Wissen.

Beim Wickeln, Füttern, Schlafengehen sammeln Kinder Informationen über die Kultur/en ihrer Familie und auch der Tageseinrichtung, die sie besuchen. Durch alltäglich wiederkehrende Handlungsabläufe erfahren sie Routinen und Verlässlichkeit, sie erleben Regeln: Was wird von mir erwartet? Welche Handlung findet zu welcher Zeit an welchem Ort statt?

Beziehungsvolle Pflege, der Begriff von Emmi Pikler, bedeutet eine bewusst gestaltete Beziehungsintensität bei alltäglichen Interaktionen wie Wickeln, Waschen, Anziehen und Füttern. Diese Situationen sind besondere 1:1-Kontakte, Zeiten gegenseitiger Aufmerksamkeit. Achtsame Pflegehandlungen ermöglichen das Einüben von Selbstständigkeit, wenn die Bezugsperson ausreichend Zeit lässt, die Reaktionen des Kindes abwartet, Mitmachen ermöglicht und dann wieder den Ablauf übernimmt, wenn das Kind signalisiert, dass es fürs Erste genug hat. Sich von der Fachkraft wickeln zu lassen, ist ein Vertrauensbeweis, weshalb mit größter Zugewandtheit agiert werden sollte.

Wichtig ist, das Kind nicht nur in Abläufe einzubetten, sondern ihm eigene Gestaltungsmöglichkeiten anzubieten: Was kann das Kind schon allein, auch wenn es länger dauert? Wo kann es sich beteiligen, wo sich selbst kompetent erleben? Kann es zwischen gleichwertigen Alternativen wählen?

Es muss sich lohnen ausscheidungsautonom zu werden. Dadurch, dass ich jetzt von allein und rechtzeitig zur Toilette gehen kann, darf ich keinen Zuwendungsverlust erleben. Das bedeutet, ich muss dennoch weiterhin intensive 1:1-Kontakte in einem anderen Kontext mit meinen BezugserzieherInnen haben. Deshalb wird in den Einrichtungen besonders darauf geachtet, dass die Kinder anfangs weiterhin zur Toilette begleitet werden, dass mit der Klotür dazwischen Gespräche geführt werden, dass vor der Klotür nochmal das beliebteste Wickellied gesungen wird oder dann auf anderem Wege für das „größere“ Kind zugewandte Kontaktmöglichkeiten gewählt werden.

Die Begleitung dieser Entwicklungsaufgabe ist eine pädagogische Herausforderung für die Bezugspersonen, denn sie führen das Kind von der zuerst großen Abhängigkeit bei Pflegemaßnahmen hin zu immer größer werdender Autonomie beim eigenaktiven Bewältigen der anstehenden Schritte zur Selbstversorgung. Wichtiger Hinweis für die Übergangszeit: Bei Anzeichen von Blasedruck nicht fragen „Musst Du zur Toilette?“ sondern eine klare Ansage: „Du musst zur Toilette! Geh schnell, dann bleibt die Hose trocken!“

Das Kind wird von der größten Abhängigkeit bei Pflegemaßnahmen hin zu einer immer größeren Selbständigkeit geführt

Entwicklungspsychologisches Wissen ist gefragt, denn das „Sauberwerden“ findet zeitgleich mit dem Trotzalter statt! Es ist wichtig, derartige Verweigerungssituationen nicht zu einem Machtkampf werden zu lassen. Zieht sich der Erwachsene in diesen Krisensituationen auf seine Machtposition zurück, aus Angst vor Kontrollverlust, kann das Kind nicht die sichernde Erfahrung machen, dass es sich – ohne Zuwendungsverlust - auch abgrenzen darf.

Übernimmt ein Kind mehr und mehr der Hygienetätigkeiten selbst, so müssen die Erwachsenen auch schrittweise mehr dieser Aufgaben in seine Verantwortung übergeben. Windelkinder, die beim Wickeln mithelfen, sich an ihrer Reinigung und Pflege beteiligen und selbst runterspülen dürfen, interessieren sich eher für das Thema und machen es zu ihrer Sache.

9. Perspektiven

Die aufgeführten Schlüsselsituationen eignen sich in guter Weise, um im Einrichtungskonzept Eltern und einer interessierten Öffentlichkeit darzustellen, auf welche Aspekte in der Betreuung und Bildung der Kinder unter drei Jahren vertieft Wert gelegt wird. Zudem ist die differenzierte Darstellung als Orientierung für Fachkräfte gedacht und hilft „die heimlichen Theorien des pädagogischen Handelns sichtbar und kommunizierbar zu machen.“ (Tassilo Knauf, o.J.). Und die Konzeption bildet die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln, für Reflexion und Erfolgskontrolle. Sie kann diese Funktion aber nur erfüllen, wenn sie als Ergebnis von Auseinandersetzungen und Kompromissen zwischen allen Beteiligten zustande kommt“. (Gerlinde Lill, 1998).

10. Literatur

- Ahnert, L. (2010) Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung - Bildung - Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum.
- Albers, T. (2011). Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Reinhardt.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J., & Zuckerman, T. G. (2003) Toddlers' attachment security to child-care providers: The safe and secure scale. *Early Education & Development*, 14, 83-100.
- Dreier, A., Preissing, C., Ramseger, J., Zimmer, J. (2004) PONTE - Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen Teil II: Ergänzende Materialien. Fassung vom 16.09.2004. Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik.
- Eckhardt, A. G., Tietze, W., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Keller, H., Leyendecker, B., Kalicki, B., Becker-Stoll, F. (2013) Zusammenfassung: Anlage und Ergebnisse der Untersuchung, Empfehlungen für Politik und Praxis, wissenschaftlicher Ausblick. S.139-157. In: Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (Hrsg.) NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Fuchs, G. (2011) Wer bist Du? Blickschulung für die frühkindliche Entwicklung. Kronach: Carl Link Verlag.
- Griebel, W., Minsel, B. (2000) Breite Altersmischung – Forschungsergebnisse zusammengefasst. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern* 5 (2), 16–18.
- Gutknecht, D. (2012) Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, D. (2013) Der „sichere Hafen“ und sein Kontext. *Betrifft Kinder* (8-9), 62-62.
- Gutknecht, D. (2015) Wenn kleine Kinder beißen. Achtsame und konkrete Handlungsmöglichkeiten. Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, G. (2016) Raumgestaltung – eine verantwortungsvolle Aufgabe. *KiTa aktuell*. Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen. 24 (2), 35-37.
- Hédervári-Heller, E., Dreier, A. (2013) Ohne Bindung geht es nicht! *Betrifft Kinder* (11-12), 21-25.
- Heimlich, U. (2013) Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. (WiFF) München: Deutsches Jugendinstitut.
- infans (2009). Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen. Das Verfahren: <http://www.mbjs.brandenburg.de/media/5lbn1.c.107479.de>; Beobachtungsbögen: http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/lbn1.a.3973.de/Grenzsteine_Fassung2009_Tabellen.pdf
- Knauf, T. (o.J.) in Kindergartenonlinehandbuch; Martin R. Textor; verfügbar unter: www.kindergartenpaedagogik.de
- Lill, G. (Hrsg.) (1998) Vom Abenteuer bis Zukunftsvisionen. *Qualitätslexikon für Kindergartenprofis*. Neuwied: Luchterhand
- Juul, J. (2002/2015). Was gibt's heute? Gemeinsam essen macht Familie stark. Düsseldorf: Patmos Verlag/ Weinheim: Beltz
- Kramer, M. & Gutknecht, D. (2016) Schlafen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. Freiburg: Herder.
- Krenz, Armin (2000). Die Konzeption – Grundlage und Visitenkarte einer

Kindertagesstätte , Hilfen zur Erstellung und Überarbeitung von Einrichtungskonzeptionen . Largo, R. H. (2000) Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als eine Herausforderung. München: Piper.

- Largo, R. H. (2013) Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten 4 Jahren. München: Piper.
- Leichsenring, E. (2014) Eine gute Kita aus der Sicht eines Kleinkindes.
- Verfügbar unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Leichsenring_2014.pdf. Zugriff am 08.02.2016.
- Nied, F., Niesel, R., Haug-Schnabel, G., Wertfein, M., Bensele, J. (2011) Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise 20. DJI, München. Download: www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Nied.pdf
- Pikler, E.; Tardos, A.; Valentin, L. (2002) (Hrsg.): Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. Freiamt: Arbor Verlag.
- Renz-Polster, H. (2011). Meine Suppe ess' ich nicht! Gehirn & Geist (6), 32-37.
- Renz-Polster, H. (2015) Kinder verstehen. Born to be wild. Wie die Evolution unsere Kinder prägt. München: Kösel
- Riemann, I., Wüstenberg, W. (2004) Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie. Fachhochschulverlag: Frankfurt am Main.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensele, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013) NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin: Verlag das Netz,.
- Wiedebusch, S., Lohmann, A., Tasche, H., Thye, M., Hensen, G. (2015): Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen im Spiegel pädagogischer Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen. Frühe Bildung, 4 (4), 203-210.
- Winner, A. (2013) Alles Bindung - oder was? Zu Risiken und Nebenwirkungen eines Modebegriffs. Betrifft Kinder(6-7), 16-23.

Reflexions-Materialien zum Download

In einer zum Download angebotenen Anlage zu diesem Themenheft bieten wir Ihnen methodisch-didaktische Anregungen und konkrete Reflexionsanregungen (Kopiervorlagen) für die Diskussion im Team und unter Fachkollegen (Krippenarbeitskreise o.ä.)

Download unter www.nifbe.de/infoservice/online-bibliothek

Autorin Themenheft



Gabriele Haug-Schnabel

Dr. rer. nat. habil. Gabriele Haug-Schnabel, Verhaltensbiologin und Ethnologin, 20 Jahre Privatdozentin an der Universität Freiburg, lehrt aktuell „Pädagogik der Kindheit“ an der EH Freiburg und „Early Childhood Education“ an der Universität Salzburg. Sie ist Gründerin und Leiterin der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (www.verhaltensbiologie.com) in Kandern. Sie initiiert, leitet oder begleitet interdisziplinäre Forschungsprojekte zur kindlichen Entwicklung und Qualität in der außerfamiliären Betreuung.

Autorinnen der Anlage zur Reflexion



Gerlinde Schmidt-Hood

Erzieherin, Diplomsozialpädagogin, Supervisorin DGSv, seit 2008 Transfermanagerin im nifbe. Zuständig für den Südwesten Niedersachsens.



Annika Gels

BSc. of Health in Logopädie (NL), M.A. in Sprachwissenschaft, seit 2015 Transfermanagerin im nifbe. Zuständig für den Nordwesten Niedersachsens.

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /
VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Renate Zimmer

Osnabrück 2016

Fotos: nifbe. Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

