Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren

Basiswissen und Grundlagen für die pädagogische Arbeit in Krippe und Kindergarten

Kita Frankfurt
Die städtischen Kinderzentren
Ein Eigenbetrieb der Stadt Frankfurt am Main

Inhalt

Einleitung 5

1. Bildung 7
Ergebnisse der Hirnforschung 9
Gehirnbiologische Erkenntnisse der Neuropädagogik 9
Spiegelneuronen 10
Selbstbildung 12

2. Bindung 15
ErzieherInnen-Kind-Bindungen 17
Mentalisierungsfähigkeit 18
Resilienz 19

3. Frühkindliche Entwicklung 21
Entwicklung sozialer Kompetenzen 23
Das soziale Interesse von Kindern an anderen Kindern 23
Parallelspiel 24
Freundschaften 24
Ich-Entwicklung 25
Die Entdeckung des „ICH“ 25
Sprachliche Entwicklung 26
Spracherwerb als Sprachbildung 26
Aufwachsen mit mehr als einer Sprache . 27
Motorische Entwicklung 29
Körperbewusstsein 29
Autonome Bewegungsentwicklung 30
Sauberkeitsentwicklung 31
Körperliche Voraussetzungen 31
Autonomieentwicklung – Trotz und Eigensinn 31
Psychosexuelle Entwicklung 32

4. Pädagogische Praxis 33
Das Kind in der Einrichtung 35
Kooperation mit Eltern im Dialog 36
Die Eingewöhnung 38
Beziehungsvolle Pflege – Respektvoller Umgang 39
Ernährung 40
Schlaf-Wach-Rhythmus 41
Frühkindliche Sprachförderung 42
Beobachten und Dokumentieren 44
Marte Meo 45
Raumgestaltung – Ausstattung 46
Sinnliche Erfahrung – Forschen und Experimentieren 47

Quellennachweis 48
Impressum 50

Einleitung

Je früher Menschen, unabhängig von ihrer sozialen und ökonomischen Herkunft, an Bildung teilhaben können, umso mehr Chancengerechtigkeit wird es geben. Ausgelöst durch den demografischen Schock über den statistisch erhobenen Kindermangel stellt sich eine neue Aufmerksamkeit für Kinder ein. Die frühen Jahre werden als Bildungszeit entdeckt.

Im vorliegenden Konzept stellen wir unseren **Bildungsansatz** vor und beleuchten danach das Phänomen **Bindung**. Denn ohne ausreichend gute und sichere Bindungsbeziehungen ist Bildung im Sinne von Selbstbildung im sozialen Kontext nicht möglich.

Die Hingabe, der Ernst und die Freude, mit denen Kinder selbstständig erforschen und sich auch vom Misslingen nicht entmutigen lassen, beruht auf dem Vertrauen und der Sicherheit, die sie aus dem Verständnis der erwachsenen Bezugspersonen für ihre Grundbedürfnisse gewinnen.

> „Frühkindliche Bildung ist in erster Linie Selbstbildung und wird entlang den Ereignissen gewonnen, die Kinder in ihren Lebenszusammenhängen erleben."
> (Gerd E. Schäfer)

In den ersten drei Lebensjahren finden entscheidende Prägungen statt, die sich auf das ganze weitere Leben der Kinder auswirken. Dieses Konzept versucht, die Bedeutung der frühen Kindheit für die menschliche **Entwicklung** in den wesentlichen Zusammenhängen darzustellen. Dem folgt eine Einführung in grundlegende Elemente des pädagogischen Alltags und deren praktische Umsetzung. Hier befassen wir uns unter anderem mit den wesentlichen Bereichen der **Kooperation mit Eltern**, der Gestaltung der **Eingewöhnungsphase** der Kinder und dem Thema der **Sprachentwicklung**.

Kinder sind unsere Zukunft. Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist unser Anliegen. Die allgemeine Grundhaltung zu familienergänzender institutioneller Betreuung für Kinder unter 3 Jahren hat einen positiven gesellschaftlichen Wandel genommen.

Diesen Wandel möchten wir durch unsere Arbeit mit den Kleinsten weiter fördern, indem wir die Qualität unserer Betreuung kontinuierlich weiterentwickeln und ausbauen.

Wir begegnen den Kindern, ihren Eltern und Familien mit Wertschätzung, Toleranz und Respekt. Ohne den Austausch, die Zusammenarbeit mit dem Lebensumfeld des Kindes, insbesondere den primären Bezugspersonen und Experten ihrer Kinder, ist eine angemessene Entwicklungsbegleitung in unseren Einrichtungen nicht möglich.

Die **ersten sechs Lebensmonate** bilden die **Phase der stärksten Prägung**. Das Bindungsverhalten ändert sich jedoch bei entsprechenden Erfahrungen im Verlauf der Kindheit und Jugend. Zudem hängt die Entwicklung der Bindung nicht von der ständigen Anwesenheit der Bezugspersonen ab, sondern von der entwickelten Qualität der Bindung.

Wissenschaftliche Untersuchungen haben zu der Auffassung geführt, dass Kindern der Aufbau einer stabilen Bindung auch dann gelingt, wenn gleichzeitig Beziehungen zu mehreren Bindungspersonen bestehen. Hierbei wird beobachtet, dass das Kind eine deutliche Unterscheidung zwischen verschiedenen Bindungspersonen (z.B. Mutter, Vater, pädagogischer Fachkraft) vornimmt, indem es ihnen unterschiedliche Funktionen zuordnet.

1. Bildung

„Das Spiel ist die höchste Form der Forschung." (Albert Einstein)

Wir verstehen Bildung als einen aktiven, komplexen und nie abgeschlossenen Prozess, in dessen glücklichem Verlauf eine selbstständige, selbsttätige und problemlösungsfähige Persönlichkeit entstehen kann.

> „Das Gehirn, so lautet die vielleicht wichtigste Erkenntnis der Hirnforscher, lernt immer und es lernt am besten das, was ihm hilft, in der Welt, in der es agiert oder in die es hineinwächst, zurechtzukommen." (Hirnforscher Gerhard Hüther)

Zum Lernen gehören sinnliche Erfahrungen, Gedächtnis, Emotionen, Vorstellung, Imagination, Fantasie und Spiel, ebenso wie rationale Kontrolle und kritisches Nachdenken. Nach Auffassung des Bildungsforschers Prof. Gerd Schäfer ist „Lernen" und „Lernen des Lernens" ein und dieselbe Aufgabe. Intensives, vertieftes und dauerhaft forschendes Lernen ermöglicht Bildungsprozesse, die Lernen zu einem Werkzeug für das persönliche, individuelle Verstehen der Wirklichkeit werden lassen. Vor dem Hintergrund dieses Ansatzes meint frühkindliche Bildung mehr als Lernen und Erwerben neuer Kompetenzen. Damit Gelerntes nicht nur zum Inhalt des Gedächtnisses wird, sondern zu einer Struktur des Handelns und Denkens, bedarf es einer komplexen inneren Verarbeitung, die zuallererst auf sinnlichen Erfahrungen beruht. Innere Bilder und Szenen bilden die Grundlage von Erinnerungen. Individuelles Erleben und Erinnern wird in Symbolen so umgesetzt bzw. ausgedrückt, dass diese subjektiv gewonnenen Erfahrungen anderen mitgeteilt und mit ihnen geteilt werden können. Noch bevor Kinder sprechen können, reagieren sie auf die Menschen in ihrer Umwelt und stimmen das, was sie tun, mit diesen ab. Dieses soziale Abstimmen über das eigene Denken, Fühlen, Tun gehört zu den basalen Prozessen, mit deren Hilfe Kinder ihre **Welterfahrungen** verarbeiten. Sinnliche Erfahrung, Fantasieren, Spielen und Gestalten, soziale Abstimmung und forschendes Lernen versteht Gerd Schäfer als **Selbstbildungs-Potenziale**, mit deren Hilfe sich Kinder die Welt selbst erschließen.

Ergebnisse der Hirnforschung

Die Hirnforschung hat eine große Bedeutung für die wissenschaftliche Hinterfragung und Einordnung frühkindlicher Entwicklungs-, Bildungs- und Erziehungsprozesse. Sie ist daher für die Arbeit in den Kinderzentren von großer Bedeutung.

Zum Zeitpunkt der Geburt ist das Gehirn unreif, nur die Basisfunktionen sind ausgebildet. In der Wiege ereignet sich laut dem Frankfurter Hirnforscher Wolf Singer ein „dramatischer Sprung": Die Sinnesorgane beginnen Signale wie Berührungen, Sprache, Geräusche, Farben und Formen aus der Umwelt aufzunehmen. Erst diese Erfahrungen stoßen die Vernetzung im Gehirn an. Unvorstellbare 100 Milliarden Nervenzellen sind bei der Geburt angelegt, bereit, sich zum größten Wunderwerk der Evolution zu verknüpfen.

> „Es vollzieht sich zudem ein stetiger Umbau von Nervenverbindungen, wobei bis zur Pubertät rund zwei Drittel der ursprünglich angelegten Verbindungen wieder gelöscht werden." (Wolf Singer)

Das Hirn ist eine geschäftige Großbaustelle, die auch später aktiv bleibt. „Genetische Faktoren und Umwelt kooperieren in untrennbarer Wechselwirkung, weshalb eine strenge **Unterscheidung zwischen Angeborenem und Erworbenem unmöglich ist**", betont Singer. Er prägt dafür den griffigen Satz: **„Nur Zuschauen genügt nicht – Selbermachen ist entscheidend."** Lernen funktioniert also besonders gut, wenn das Kind Freiräume hat, es nicht überfrachtet wird und möglichst viele Sinne einsetzen kann.

Gehirnbiologische Erkenntnisse der Neuropädagogik

Die Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen ist angeboren. Das Gehirn ist von Geburt an neugierig. Das Gehirn arbeitet immer. Lernen findet zu jeder Zeit, selbst im Schlaf, statt. Das kindliche Gehirn kann aber trotz seiner enormen Leistungsfähigkeit demotiviert werden, zum Beispiel durch ständige Misserfolge, destruktive Kritik, Strafen oder Demütigungen.

Es gibt **Zeitfenster** in der Hirnentwicklung, sogenannte **sensible Phasen**, welche Phasen optimaler Lernfähigkeit darstellen. Für jeden Entwicklungsschritt gibt es eine besonders günstige Zeitspanne. Wird diese Zeitspanne verpasst, ist es unter Umständen kaum oder nur mit größter Anstrengung möglich, das Verpasste nachzuholen (ein Beispiel aus der motorischen Entwicklung: Radfahren lernen gelingt im Erwachsenenalter nur schwer).

> „Die Existenz zeitlich gestaffelter sensibler Phasen für die Ausbildung verschiedener Hirnfunktionen führt zu dem Postulat, dass das Rechte zur rechten Zeit verfügbar oder angeboten werden muss. Es ist nutzlos und womöglich kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil die entsprechenden Entwicklungsfenster noch nicht offen sind." (Wolf Singer)

Daher ist es die beste Strategie, die Kinder sorgfältig zu beobachten und herauszufinden, womit sie sich gerade beschäftigen.

> „Es macht keinen Sinn, Entwicklungen forcieren zu wollen. Die Kinder werden aufgezwungene Angebote nicht annehmen, unnütze Zeit mit Abwehr verbringen, und es schwer haben, das für sie Wichtige herauszufiltern." (Wolf Singer)

Der entscheidende Anreiz für das kindliche Gehirn, dem Erlebten Bedeutung beizumessen, zu lernen und die Erfahrungen dauerhaft abzuspeichern, ist die **emotionale Aufladung** der Situation durch eine vertraute Bezugsperson. Frühe Erfahrungen hinterlassen ihre „Abdrücke" im heranreifenden Gehirn, denn in der frühen Kindheit wird im Wechselspiel zwischen Kind und Bezugsperson die „Grammatik" und „Sprache" der Gefühle erworben. Hiermit werden die emotionalen und kognitiven Kapazitäten für das spätere Leben angelegt.

Ein Mangel an positiven emotionalen Erlebnissen wirkt sich auf die Lernleistung aus. Emotionale Defiziterfahrungen sind mit zunehmendem Alter nur langsam und nicht immer vollständig beziehungsweise nur noch schwer korrigierbar, da die Plastizität des Gehirns abnimmt. Was in den ersten Lebensjahren in kürzester Zeit erworben werden kann, erfordert mit zunehmendem Alter wesentlich längere Zeiträume. Das Gehirn ist auf Sozialverhalten hin ausgerichtet, wodurch die enge Verbindung zwischen sozialer Interaktion und Lernen begründet wird.

Die Suche nach Bedeutung ist angeboren. Das Gehirn versucht, Neues mit Bekanntem zu verbinden. Denken und Emotionen sind untrennbar miteinander verknüpft. Am Lernvorgang sind stets bewusste und unbewusste Prozesse beteiligt. Lernprozesse verändern sich im Laufe der Entwicklung.

Jedes Gehirn ist einzigartig und besitzt daher unterschiedliche Talente und Intelligenzarten.

Eine Kindergruppe verfügt somit über einen unglaublich reichen Schatz an Talenten.

Spiegelneurone
Spiegelneurone sind Nervenzellsysteme, die die Fähigkeit des Menschen, intuitiv zu verstehen, was andere fühlen und denken, erklären.

Nach Professor Joachim Bauer ist das Mitgefühl dem Menschen angeboren. Empathie bezeichnet somit die Fähigkeit, sich in den anderen Menschen einzufühlen, seine Perspektive einzunehmen, zu verstehen, was seine Motive sind. Die Spiegelnervenzellen stellen die Grundlage für **Intuition** und **Empathie** dar. Sie organisieren Handlungen und machen Gefühle bewusst. Nicht nur Bewegungen werden gespiegelt, sondern auch Gefühle, die mit Sinneseindrücken, wie etwa Gerüchen oder Geräuschen, verbunden sind. Diese Untergruppe von Nervenzellen, die im Gehirn zu finden ist, ist nun in der Lage, aktiv zu werden, wenn Dinge im Körper eines anderen Menschen stattfinden, wenn zum Beispiel Folgendes beobachtet wird: Ein anderer erleidet Schmerzen oder ist fröhlich oder traurig. Dann werden im Gehirn die körpersprachlichen Zeichen dieses anderen Menschen aufgenommen, wahrgenommen und zu den entsprechenden Nervenzellen weitergeleitet, die im eigenen Körper Schmerz, Freude oder Trauer auslösen können, so dass es zu einem **spiegelbildlichen Resonanzgeschehen** kommt.

Die Spiegelneurone können nur dann aktiv werden, wenn die entsprechenden Informationen über die Befindlichkeit des anderen Menschen aufgenommen werden. Das führt zu einer spiegelbildlichen Mitaktivierung der entsprechenden Programme im Gehirn. Der Mensch verändert sich durch das, was er in Beziehungen erlebt. Nicht alles, was spiegelt, ist gut. Dies bedeutet, dass es wichtig ist, darauf zu achten, nicht alles in sich hineinzulassen, sondern sich abzugrenzen gegenüber Dingen, die für ungut befunden werden.

Das Kind wird mit einer Grundausstattung von Spiegelneuronen geboren. Wenn diese Spiegelneuronen dann allerdings nicht durch gute Um-

welterfahrungen gepflegt und trainiert werden, können sich diese Systeme nicht entwickeln. Die entscheidende Phase für die Entwicklung von Empathie und Mitgefühl liegt **zwischen der Geburt und etwa dem dritten, vierten Lebensjahr**. Das Wissen darum und darüber ist für unsere Arbeit mit Kleinstkindern von wesentlicher Bedeutung. Die Fähigkeit zur Empathie kann das Kind nur lernen, wenn ihm durch seine Eltern oder andere Bezugspersonen empathisches Verhalten vorgelebt und es von ihnen angemessen gut gespiegelt wird.

Kinder müssen vom ersten Tag an einfühlsame und liebevolle Behandlung durch ihre Bezugspersonen erfahren. Genau diese Behandlung ist das ideale Training für die Spiegelneuronen des Säuglings und Kleinkindes. Wenn ein Kind der Vernachlässigung ausgesetzt ist, fortlaufender, andauernder Lieblosigkeit, wenn das Kind traumatisiert wird durch Gewalt, dann werden offenbar Spiegelneurone zerstört und das Kind kann nur schwer Empathie entwickeln. Die Entdeckung der Spiegelneurone scheint auch die Lernforschung zu revolutionieren: Auch Spiegelnervenzellen selbst lassen sich gezielt trainieren. Wer in seiner Kindheit wenig Mitgefühl und Empathie erfahren und entsprechend weniger Spiegelneurone entwickelt hat, kann das später nachholen. Dies geschieht vor allem durch neue Erfahrungen mit Menschen, die zur Einfühlung fähig sind.

Alle Systeme, die wir in uns haben, somit alle neuronalen Systeme, sind einer permanenten Formbarkeit unterworfen, dem Phänomen der „neuronalen Plastizität". Dieses Phänomen ist in Kindheit und Jugend besonders stark. Das bedeutet, die Wahrscheinlichkeit, dass wir uns unter dem Einfluss von Umwelterfahrungen auch körperlich im Gehirn verändern, ist in der Kindheit am größten. Die neuronale Plastizität hält das ganze Leben durch an, nimmt jedoch mit zunehmendem Alter ab.

Im Unterschied zur autonomen Selbstbildung Erwachsener liegt bei der Selbstbildung von Kindern die Notwendigkeit vor, die Bedingungen

zu selbstbildendem Handeln bereitzustellen. Es gilt – **so wenig wie möglich und doch so viel wie nötig** – durch Assistenz der pädagogischen Fachkraft beim Kind die Motivation zu erhalten. Aus entwicklungspsychologischer Sicht bezeichnet Selbstbildung einen Entwicklungsprozess des Menschen. Die Entwicklung von Kindern wird als aktiver Prozess verstanden, in dem die Kinder selbsttätig ihre Umwelt erkunden.

Alltagserfahrungen sind der entscheidende Ausgangspunkt, von dem aus Kinder ihre Welt entdecken und erforschen. Unabdingbar wichtig ist die **Eigenbeteiligung** des Kindes an seinem Bildungsprozess. Über den Mund macht das Kind seine ersten Welterfahrungen, dann folgen die Wahrnehmung über Augen und Ohren, dann über das Fassen, das Berühren, danach über das Krabbeln, das Aufrichten und schließlich das Laufen.

Die Muster seiner Erfahrungen geben dem Kind Sicherheit und Orientierung in der Welt. Das ist der tiefere Sinn von Routinen, Gewohnheiten oder Ritualen im Umgang mit Kleinstkindern. Aus Vorstellung (Imagination) wird Fantasie (Umdeutung der Wirklichkeit nach inneren Bildern). Fantasierend, spielend und später auch gestaltend probieren Kinder alles aus, was möglich oder wirklich sein könnte.

Auf diesem Weg, über das Finden von Bedeutungen für Erfahrungen, schafft sich das Kind ein Bild von der Welt. Dieses Bild ist kein objektives Bild, sondern die Welt, wie sie dem Kind aus seinen konkreten Erfahrungen heraus bedeutsam erscheint. Diese Weltsicht ist auch an das angepasst, was die Umwelt dieses Kindes für bedeutsam hält. Je mehr der Alltag diese bekannten Muster wiederholt, desto mehr erscheint dem Kind die Welt als vertraut, desto

weniger muss es darüber nachdenken, wie etwas zu ordnen oder einzuordnen ist. Das ist sehr praktisch, denn es erlaubt dem Menschen, seine Aufmerksamkeit auf die Dinge zu richten, die eben nicht in die vertrauten Alltagsmuster passen. Zum einen ist dies notwendig, damit man Risiken und Gefahren erkennt, die sich auch in vertrauten Umwelten einstellen. Zum anderen gibt es dem Menschen die Möglichkeit, ein Leben lang neugierig zu bleiben und immer wieder neue Erfahrungen zu machen.

Das Kind speichert in seinem Gedächtnis komplexe Handlungs-, Vorstellungs- und Gefühlsmuster von der Welt, bevor es sprechen lernt. Es kann sich handelnd, imitierend und gestikulierend über diese Muster mit anderen verständigen.

Über solche inneren Szenen, Bilder, ihre Erinnerungen, wie ihre Umerfindungen, können Kinder – einmal der Sprache mächtig – auch nachdenken. So spielen ästhetische Erfahrung (Wahrnehmen, Vorstellen, Fantasieren, Gestalten) und sprachliches Denken unmittelbar zusammen, wenn wir den Kindern und uns selbst gestatten, eigene Wahrnehmungserfahrungen zu machen. Und nur weil sie diese Erfahrungen haben, können sie diese mit einem Wort verbinden. Ein Wort ohne Erfahrungshintergrund ergibt keinen Sinn. In den ersten drei Lebensjahren bilden sich Kinder nahezu ausschließlich durch eigene Erfahrungen, also durch das, was sie tun und erleben. Das heißt nicht, dass diese Erfahrungsprozesse isoliert vom sozialen Kontext verlaufen. Vielmehr bestehen diese Bildungsprozesse aus der individuellen Wahrnehmung und Ausdeutung

dessen, was das soziale und kulturelle Umfeld an konkreten Beziehungs- und Sacherfahrungen präsentiert. Erfahrungen aus **erster Hand** sind diese Bildungsprozesse insofern, als dass das Kind auf seine eigenen Wahrnehmungen, Erlebnisse und emotionalen Bewertungen als Grundlage dieser Bildungsprozesse angewiesen ist. Sie bilden den Ausgangspunkt seines Denkens. Bildung aus **zweiter Hand** meint ein Lernen als Übernahme von dem, was dem Kind erzählt wird. Sie wird erst dann möglich, wenn Kinder einigermaßen die Sprache beherrschen.

2. Bindung

„Bindung ist die Bezeichnung für eine enge emotionale Beziehung zwischen Menschen." (John Bowlby)

Das zuverlässige und einfühlsame Verhalten sowie das persönliche Engagement der pädagogischen Fachkräfte im Interaktionsprozess sind die Voraussetzung für eine qualitätvolle Bildungsarbeit. Denn qualitätvolle Bildungsarbeit ist nur bei ausreichend guter Bindung möglich.

Hierzu gehört auf Seiten des Kindes das sogenannte **Bindungsverhalten**. Die Bindungsbeziehung bildet den Schlüssel zu seinem psychologischen und physiologischen Überleben. Bindungsverhalten entwickelt sich im ersten Lebensjahr und entsteht durch die aktive Anpassung des Kindes an das Verhalten der zur Verfügung stehenden Bindungsperson. Bindung ist existenziell für die gesunde psychische und soziale Entwicklung eines Menschen.

Die **Bindungsqualität**, die aus diesen Bindungsbeziehungen hervorgeht, spiegelt eine zwischenmenschliche Kompetenz wider, in die das Verhalten beider Seiten einfließt. Dabei ist für die spätere Bindungsqualität die **Feinfühligkeit** der Bezugspersonen entscheidend (nach M. Ainsworth, 1978 / 2003).

Unter **Feinfühligkeit** verstehen wir die Fähigkeit und Bereitschaft der Betreuungsperson, die Mitteilungen und das Verhalten des Kindes wahrzunehmen und richtig zu deuten und darauf direkt und angemessen zu reagieren. Grundvoraussetzungen auf Seiten der pädagogischen Bezugspersonen sind hierfür: ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, Empathie, Übersetzungsfähigkeit, Interesse, Respekt und Wertschätzung für die Äußerungen und Bedürfnisse des Kindes.

„Wenn die Bindungsbedürfnisse des Kindes befriedigt werden und es bei der Bezugsperson eine emotionale Sicherheit erleben kann, wird das Bindungssystem beruhigt und der Säugling kann seiner Neugier in Form von explorativem Verhalten nachgehen." (Karl-Heinz Brisch, 1999)

Sichere Bindung ist eine wesentliche Voraussetzung für die neugierige Erforschung der Welt **(Exploration)** und eine gelungene Autonomieentwicklung. Sicher gebundene Kinder entwickeln eine große Zuversicht in Bezug auf die Verfügbarkeit der Bindungsperson. Die Bindungsperson erfüllt in einer solchen Beziehung die Rolle eines „sicheren Hafens". Sicher gebundene Kinder zeigen später in der Regel adäquateres Sozialverhalten im Kindergarten und in der Schule, mehr Fantasie und positive Affekte beim freien Spiel, größere und längere Aufmerksamkeit, ein höheres Selbstwertgefühl und weniger depressive Symptome. Das Kind, das sich mit seinen Stärken und Schwächen angenommen und geliebt fühlt, erlebt Bindungssicherheit und überträgt dies auf (neue) zwischenmenschliche Beziehungen.

Das angeborene Erkundungsverhalten des Menschen, sein Forscherdrang, ist unabdingbar, um sich Wissen und somit die Welt anzueignen. Exploration, das Erkunden der Umwelt, ist Lernen. Komplementär zum Bindungsverhalten (welches Nähe und Sicherheit zu sichern sucht) ist das Explorationsverhalten eine Bewegung hinaus aus dem Bindungssystem.

ErzieherInnen-Kind-Bindungen

Im Vergleich zu Eltern-Kind-Bindungen zeigen ErzieherInnen-Kind-Bindungen eine Reihe von Besonderheiten: In der Regel reguliert die pädagogische Fachkraft eine Gruppe, innerhalb derer sie individuelle Beziehungen zu den Kindern aufbaut. Im Alltag von Kindertageseinrichtungen lassen sich folgende Bindungseigenschaften identifizieren, die in jeder ErzieherInnen-Kind-Beziehung jeweils unterschiedlich ausgeprägt sind: Zuwendung geben, Sicherheit vermitteln, Stressreduktion (Unterstützung bei der Regulation negativer Emotionen), **Explorationsunterstützung** sowie **Assistenz**.

Unter Explorationsunterstützung versteht man, dem Kind beim Erkunden zu ermöglichen, sich immer wieder rückversichern zu können, aber auch, es zu neuem Erkunden zu ermutigen. Assistenz meint zusätzliche Information und Unterstützung des Kindes, wenn dieses bei schwierigen Aufgaben an seine Grenzen gelangt.

Mentalisierungsfähigkeit

Das Konzept der Mentalisierungsfähigkeit ist für unsere Arbeit in den Kinderzentren von wesentlicher Bedeutung. Die Fähigkeit zur Mentalisierung wird in den ersten Lebensmonaten entwickelt. Grundlage hierfür ist eine sichere Bindungsbeziehung zu den Hauptbezugspersonen, das sind in der Regel die Eltern und in unseren Kindertageseinrichtungen die pädagogischen Fachkräfte.

Das Mentalisierungskonzept ist an die **Theory of Mind - Forschung** (ToM) angelehnt und wurde von Peter Fonagy und Mary Target entwickelt. Die Theory of Mind - Forschung befasst sich vorrangig mit der Frage, ab welchem Zeitpunkt Kinder entdecken, dass sie selbst und andere unterscheidbare mentale Zustände haben können.

Unter **Mentalisierung** versteht man die Fähigkeit, das eigene Verhalten oder das Verhalten anderer Menschen durch Zuschreibung mentaler Zustände zu interpretieren. Hierbei wird nicht nur auf das Verhalten des Gegenübers Bezug genommen, sondern insbesondere auf die individuellen Vorstellungen über die Überzeugungen, Gefühle, Einstellungen, Wünsche, die dem Verhalten des Gegenübers zugrunde liegen können. Es bedeutet, eine Vorstellung davon zu besitzen, welche (mentalen, gedanklichen) Gründe für das Verhalten eines Menschen vorliegen könnten. Es geht hierbei also um vermutete geistige Zustände des Gegenübers. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang das Wissen darüber, dass es sich bei den mentalisierten Gedanken lediglich um Repräsentationen der Wirklichkeit handelt.

Der soziale Austausch mit der Bezugsperson ermöglicht dem Kind, Affekte zu unterscheiden, zu verstehen und zu kontrollieren, sowie die eigene Aufmerksamkeit zu steuern. Diese Fähigkeit stellt sich offenbar nicht als Reifungseigenschaft von selbst ein, sondern entwickelt sich in einem gelungenen sozialen Austausch mit den Hauptbezugspersonen. Mit der zunehmenden Fähigkeit des Kindes, sich selbst als Urheber von Handlungen und Reaktionen zu begreifen, stellt sich eine deutliche Tendenz ein, mentale Zustände differenzierter wahrzunehmen. Das Kind entwickelt Konzepte über die unterschiedlichen inneren Zustände, wie etwa Freude, Wut, Trauer.

Die Unterstützung des Kindes, die im sozialen Austausch durch die pädagogischen Fachkräfte unserer Kinderzentren stattfindet, verstehen wir als eine Form von Koregulation, eine Hilfestellung im Prozess der Selbstregulation. Dies ist eine wesentliche Aufgabe in der Beziehungsgestaltung zu Kindern und eine wichtige Grundlage für die Entwicklung resilienten Verhaltens bei Kindern.

Resilienz

Jedes Kind verfügt über besondere Stärken und Fähigkeiten. Es ist unsere Aufgabe, diese wahrzunehmen, zu benennen, im Alltag immer wieder zu bestärken, so dass das Kind diese Kompetenzen als etwas Eigenes, Stärkendes wahrnehmen kann.

Wir sehen in einer solchen pädagogischen Haltung eine Möglichkeit und Chance von Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen.

Pädagogische Fachkräfte stellen wichtige Bezugspersonen für Kinder dar. In ihnen finden Kinder Modelle für positives Bewältigungsverhalten. Somit kommt uns Erwachsenen als Erziehende eine entscheidende Rolle zu. Resilienz entwickelt sich auch durch resiliente Vorbilder. Eine ressourcenorientierte Grundhaltung, welche die kontinuierliche Förderung sowie Stärkung der individuellen Ressourcen der Kinder beinhaltet, ist das Fundament von **Resilienzförderung** in unseren Einrichtungen.

- Warum sind manche Kinder besonders widerstandsfähig und trotz zahlreicher Belastungen nicht unterzukriegen?
- Was lässt diese Kinder mit schwierigen Lebensbedingungen erfolgreicher umgehen als andere?
- Was verbirgt sich hinter diesem Phänomen, welches manche Kinder sozusagen „stark" macht und wie können wir Kinder darin unterstützen, solche entscheidenden Bewältigungskompetenzen zu entwickeln?

Diese Fragen stellt sich die Resilienzforschung.

Resilienz bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebenssituationen umzugehen, nicht daran zu zerbrechen im Sinne seelischer Stabilität.

> „Resilienz kann verstanden werden als die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken." (Corina Wustmann, 2004)

Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine Fähigkeit, die im Verlauf der Entwicklung im Zusammenhang mit der Kind-Umwelt-Interaktion aktiv erworben wird.

Resilienz stellt keine stabile Fähigkeit dar, sondern variiert über Zeit und Situationen. Es gibt keine lebenslängliche Unverwundbarkeit. In Phasen erhöhter Verletzbarkeit, wie Entwicklungsübergängen, sind Kinder besonders anfällig, da sie hier mit neuen Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind, wie z.B. beim Übergang von Familie in Kindertageseinrichtung, von Kindertageseinrichtung in Schule oder in der Pubertät.

Die Grundlagen für die Entstehung von Resilienz liegen in besondereren **„schützenden Faktoren"** innerhalb und außerhalb des Kindes.

Die Resilienzforschung ermittelte eine Reihe wesentlicher Schutzfaktoren, die Kindern und Erwachsenen den Umgang mit belastenden Lebenssituationen und Entwicklungsaufgaben erleichtern:

- mindestens eine stabile Bezugsperson,
- ein wertschätzendes Klima,
- positive Kontakte zu Gleichaltrigen.

Resiliente Kinder verfügen in der Regel im Kleinkindalter einerseits über gut entwickelte Selbsthilfefähigkeiten, andererseits über die Fähigkeit, Hilfe zu erbitten. Im Alter von etwa 10 Jahren besitzen resiliente Kinder gut entwickelte Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten sowie ein positives Selbstkonzept. Darüber hinaus verfügen resiliente Kinder über **Selbstwirksamkeitsüberzeugungen**. Sie glauben daran, mit ihrem eigenen Handeln tatsächlich etwas bewirken zu können.

> „Wer nicht erwartet, mit seiner Handlung etwas zu bewirken, wird gar nicht erst versuchen, etwas zu verändern bzw. zu riskieren, sondern die Situationen meiden und sich selbst negativ einschätzen. Wer dagegen positive Erwartungen hinsichtlich seiner eigenen Selbstwirksamkeit hat, wird diese auch auf neue Situationen übertragen und sich ein gewisses Schwierigkeitsniveau zutrauen" (Corina Wustmann, 2005).

Das Konzept der Resilienz legt den Fokus auf die Bewältigung von Stress- und Risikosituationen. Die Ressourcen und Stärken jedes einzelnen Kindes stehen im Mittelpunkt.

3. Frühkindliche Entwicklung

Entwicklung ist ein über die Zeit ablaufender Prozess, der von verschiedenen Einflüssen immer wieder angestoßen und von diesen in Abfolge und Geschehen bestimmt wird.

Alltägliche Anforderungen und sich im Miteinander ergebende Herausforderungen stellen Kinder vor **Entwicklungsaufgaben**. Eine Entwicklungsaufgabe gilt dann als bewältigt, wenn sich ein Kind so weit entwickelt hat, dass es über erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über sich und seine Umwelt verfügt. Die gängigen **Interaktionsmodelle** erklären Entwicklung sowohl durch spezielle Merkmale der Umwelt und die genetische Ausstattung des Kindes, als auch durch wechselseitige Einflüsse zwischen diesen beiden Aspekten. Sowohl Anlage als auch Umwelt beeinflussen die Entwicklung. Das Kind selbst wie auch seine Umwelt bestimmen den Entwicklungsverlauf aktiv mit. Die Formulierung „das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung" verdeutlicht die Bedeutung von Eigenaktivität in diesem komplexen Reifungsprozess.

Kinder haben eine angeborene Fähigkeit zur Theoriebildung, denn zu allem, was sie wahrnehmen und erfahren, stellen sie eine Theorie auf, die sie im Zuge einer neuen Erfahrung abwandeln oder verwerfen, sobald bessere Erklärungsmöglichkeiten eine andere Theorie wahrscheinlicher erscheinen lassen. Notwendig hierfür sind eine anregungsreiche Umgebung sowie zugewandte und empathische Bezugspersonen.

Jedes Kind entwickelt sich **individuell**, im Ablauf ebenso wie in der **Geschwindigkeit**. Kein Entwicklungsmerkmal ist bei Kindern gleichen Alters gleich ausgeprägt. Wir sprechen hierbei von interindividueller Variabilität. Selbst bei ein und demselben Kind kann nicht von einem identischen Entwicklungsverlauf in verschiedenen Bereichen ausgegangen werden, denn Eigenschaften und Fähigkeiten sind unterschiedlich angelegt und unterschiedlich schnell ausgereift. Hierbei sprechen wir von intraindividueller Variabilität. Entwicklung verläuft häufiger in Sprüngen als kontinuierlich und schließt Rückschläge mit ein.

Entwicklung sozialer Kompetenzen

Kinder kommen in der Regel gut ausgestattet auf die Welt. Sie bringen die notwendigen Kompetenzen und Erfahrungen mit, ihre Entwicklung selbst voranzutreiben. Sie haben die Mittel, in Interaktion zu treten und Kontakt zu regulieren. Sie haben von Anfang an die Fähigkeit zu differenzierter Wahrnehmung, zum Strukturieren und Verarbeiten ihrer Sinneseindrücke. Sie sind neugierig und bildungshungrig, sie wollen so viel wie möglich von der Welt verstehen und setzen all ihre Energie dafür ein. Sie suchen von sich aus nach neuen Eindrücken und Erfahrungen.

Kinder brauchen die **Erfahrung des eigenen Tuns**, um die Welt zu erforschen. Sie brauchen Bewegungsraum, freie Bewegungsentwicklung und Erfahrungen mit allen Sinnen. Sie brauchen vielfältiges Material zum Erkunden und Gelegenheit, sich ungestört in ihre Tätigkeit zu vertiefen, für sich alleine oder zusammen mit anderen Kindern. Sie brauchen Spielraum zur Entfaltung von Selbstständigkeit, von eigenem Willen und eigenen Interessen, Spielraum für Tätigkeiten ohne den Druck, die Erwartungen anderer erfüllen zu müssen.

Das soziale Interesse von Kindern an anderen Kindern

Wer im Alltag mit Kleinstkindern zu tun hat, weiß, dass sich bereits Säuglinge füreinander interessieren. Sie nehmen sich gegenseitig wahr, reagieren aufeinander, wenden sich einander zu und streben zueinander. Sie schenken dem Gegenüber Aufmerksamkeit durch: Hinwenden, Hinhören und Hinsehen, Beobachten, Blickkontakt herstellen, Anlächeln oder Körperbewegungen. Beim Gegenüber erregen sie Aufmerksamkeit durch: Vokalisieren, auffordernde Mimik und Gesten, wie z. B. Zeigen, Nähe suchen und herstellen, Parallelspiel, Nachahmung, Hinbewegen, sich nähern und berühren.

Die Kinder bringen ab etwa **drei Monaten** ihren **Willen zur Interaktion** und ihren Wunsch nach Anschluss und Gemeinsamkeit mit ihren Mitteln zum Ausdruck. Das Interesse aneinander führt zum Erkunden des Körpers des anderen, zum Kontakt herstellen über Gegenstände sowie zum Interesse an der Tätigkeit des anderen. Schon mit sechs Monaten sind Kinder in der Lage, ihre Annäherungsversuche mit der Reaktion

des gleichaltrigen Gegenübers abzustimmen. Sie verfügen über ein Repertoire von Kontakt stiftenden Verhaltensweisen und setzen diese gezielt und vorsichtig ein. Bevor sie z. B. versuchen, das andere Kind zu berühren, nutzen sie das gesamte Repertoire von Annäherung aus der Distanz. Nur wenn das Gegenüber auf diese Initiativen mit Interesse antwortet und bereit ist, Kontakt aufzunehmen, ist es wahrscheinlich, dass das Kontakt suchende Kind das andere auch berührt und das berührte Kind dann ebenfalls mit Anfassen antwortet. Erfolgt eine Aufforderung zur Interaktion, so folgt das aufgeforderte Kind meist dem Kind, das aktiv auffordert. Kinder erforschen so noch unbekannte Bereiche ihrer Umwelt. **Nachahmung** ist ein entscheidendes Mittel, um eine Interaktion zu initiieren und diese aufrecht zu erhalten.

Parallelspiel
Das Nebeneinander-Spielen beinhaltet eine äußerst günstige Ausgangssituation für die Anbahnung von Nachahmung und gegenseitigem Abwechseln beim Einbringen von neuen Initiativen. Aus einer sicheren Ausgangsposition heraus können Kinder selbst den Zeitpunkt wählen, wann sie vom Nebeneinander zum Miteinander übergehen und vielleicht auch wieder zum Nebeneinander zurückkehren wollen. Für ein Kind ist es wichtig festzustellen, dass dieselben Spiele oder Spielsachen für die anderen einen anderen Sinn und andere Eigenschaften haben können.

Freundschaften
Feste Freundschaften sind schon vom ersten Lebensjahr an deutlich zu erkennen: Freunde bevorzugen sich gegenseitig als Partner für Interaktionen. Sie drücken sichtlich positive Gefühle füreinander aus (z.B. Freude und Begeisterung am gemeinsamen Spiel). Sie vermissen sich gegenseitig, wenn die oder der andere nicht da ist. Sie kümmern sich umeinander und sie verfügen über ein breites Spektrum an komplementären und reziproken Verhaltensweisen im Zusammenspiel. Sie animieren und ergänzen sich gegenseitig, sie können bewusst die Rollen tauschen und dabei ihre Ideen miteinander koordinieren und weiterentwickeln. Sie riskieren mehr in Auseinandersetzungen als nicht befreundete Spielpartner und können dadurch ihre Konfliktfähigkeit besser erproben.

Ich-Entwicklung

Die Entdeckung des „ICH“
Das Wissen über uns selbst, über unsere Existenz und über die Gefühle uns selbst gegenüber, steht in Zusammenhang mit unseren Beziehungen zu anderen und den Erfahrungen, die wir in diesen Beziehungen machen. Der erste Schritt zu einem Selbstkonzept ist die Erfahrung des Säuglings, trotz Trennung von der Bezugsperson, zu existieren. Man bezeichnet dies als existenzielles Selbst.

Im zweiten Lebensjahr fühlen sich Kinder durch Kategorien wie „Kind“ oder „Mädchen“ angesprochen und entwickeln ein kategoriales Selbst. Sobald Kinder Vorstellungen und Wissen über sich selbst besitzen, verfügen sie über Selbstrepräsentationen. In der Mitte des zweiten Lebensjahres erkennen sich Kinder selbst im Spiegel. Selbstbewusstheit entsteht, ein Meilenstein im kindlichen Selbstkonzept. Das Ich-Bewusstsein bringt das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Autonomie mit sich. Das Kind beschreibt sich in dieser Phase noch unrealistisch positiv. Wunsch- und Realbild können noch nicht unterschieden werden.

Sprachliche Entwicklung

„Der Säugling ist von Geburt an aktiv und kommuniziert mit seiner Umgebung auf vielfältige Weise. Er sendet stimmliche, mimische und gestische Signale an seine Umwelt und veranlasst sie auf diese Weise, mit ihm in einen Dialog einzutreten. Dies ist der Beginn eines immer komplexer werdenden Prozesses von Kommunikation, Beziehungsaufbau und letztlich einer vertrauensvollen Bindung, die dazu beiträgt, dass sich das Kind sicher und geborgen fühlen und seine Potentiale entwickeln kann. Diese frühen Verständigungsformen, die aus der sozialen Interaktion entstehen, sind eine unabdingbare Voraussetzung für die weitere Sprachentwicklung." (Remo Largo, 2010)

Aus zunächst unartikulierten Lauten wie Schreien und Weinen bilden sich artikulierte Laute und später nachgeahmte ausdruckshaltige Laute. Diese Laute werden in erster Linie verwendet, um einen Affekt, einen emotionalen Zustand oder Wunsch auszudrücken. Damit erhält die Sprache bereits eine kommunikative Funktion. Der entscheidende Motor der Sprachentwicklung für das Kind ist offenbar, die Intentionen des Sozialpartners zu verstehen.

Mitte des zweiten Lebensjahres beginnt in der Regel eine rapide Zunahme der Wortproduktion. Linguisten sprechen diesbezüglich von einer Benennungsexplosion. Das Kind verwendet überwiegend Ein-Wort- und Zwei-Wort-Äußerungen und zuweilen sehr originelle Sprachproduktionen. Es folgt am Ende des zweiten Lebensjahres die Verdinglichung von Eigenschaften, Merkmalen und Vorgängen. Entwicklungspsychologen sehen die Sprache, welche es ermöglicht, sich mit Phänomenen in der Vorstellung weiter zu beschäftigen, als den Ausgangspunkt der kindlichen Ich-Entwicklung. Das Kind benennt sich selbst. Das ist der Beginn der Entwicklung seines Selbstbildes und Selbstkonzeptes.

Die sprachlichen Fortschritte im Laufe des dritten Lebensjahres sind ein Resultat produktiver Wechselwirkungsprozesse zwischen Interaktion und spielerischen Aktivitäten. Die Sätze werden länger, der Wortschatz nimmt deutlich zu. Die Sprache wird zum wichtigsten Mittel der Verständigung. Mit dem vollendeten dritten Lebensjahr beherrschen die meisten Kinder die Umgangssprache, können Anliegen und Wünsche artikulieren und einfache Sachverhalte und Situationen umschreiben.

Spracherwerb als Sprachbildung

„Die Sprache hat eine ihrer Wurzeln im Beziehungsverhalten des Menschen. Aus den frühen zwischenmenschlichen Erfahrungen entwickelt sich die Sprache." (Remo Largo)

In den ersten Lebensjahren handelt es sich beim Spracherwerb um einen impliziten, d.h. einen beiläufigen Lernvorgang, der in Beziehung mit einfühlsamen Bezugspersonen in wiederkehrenden, vertrauten Situationen und Kontexten stattfindet. Bevor Kinder „Mama" und „Papa" sagen, haben sie Mama und Papa in vielen Situationen erlebt und kennen gelernt.

Dieser Prozess beginnt von Seiten der Eltern bereits mit dem ersten Lächeln, das sie ihrem Neugeborenen schenken und den ersten freundlichen Worten, mit denen sie den Ankömmling begrüßen. Im Laufe der Zeit erweitert sich das Kommunikations-Repertoire ständig in Interaktion mit Personen aus dem Umfeld, wenn Erwachsene mit dem Kind sprechen, auch wenn es selbst noch nicht sprechen kann. Das Kind ist auf seine Weise aktiv und merkt sich aus den Lautfolgen, die es ständig hört, besonders die betonten Sprachanteile. In Handlungszusammenhängen begreift es mit der Zeit die Bedeutung und stellt unbewusst Regeln über den Gebrauch von Wörtern auf. So erfinden alle Kinder in den ersten Lebensjahren ihre Sprache quasi neu. Die Sprachwissenschaftlerin R. Tracy nennt den Spracherwerb auch eine aktive Konstruktionsleistung des Kindes. Diese lässt sich gut erkennen, wenn das Kind beispielsweise „ich laufte" oder „viele Baume" sagt und erst nach und nach mit den Unregelmäßigkeiten der Sprache vertraut wird. Das bedeutet, Erwachsene können Kindern keine Sprache beibringen – sie müssen ihnen umfassende Sprachbildung ermöglichen. Dazu gehört in erster Linie ein kommunikationsfreundliches Klima in der Umgebung des Kindes und geschieht normalerweise intuitiv im zugewandten, wertschätzenden Dialog mit den Bezugspersonen.

Dabei setzt das Kind von Anfang an seine Stimme und alle Möglichkeiten seiner Körpersprache ein, um sich bemerkbar zu machen und auf seine Bedürfnisse hinzuweisen. Das empathische Eingehen der Bezugspersonen auf die Signale des Kindes führt zu ersten kleinen Dialogen, die durch die sprachliche Begleitung der Eltern

immer differenzierter werden, noch bevor das Kind erste Worte sprechen kann.

Eine nicht minder bedeutsame Wurzel der Sprache besteht im Denkvermögen des Menschen. Sprache ist mehr als nur Gesprochenes aufzunehmen, um aus Lauten Wörter zu bilden. Der Wortsinn muss auch verstanden werden, eigene Gedanken wollen ausgedrückt sein.

Aufwachsen mit mehr als einer Sprache
Mehrsprachigkeit bedeutet, dass eine Person in zwei oder mehreren Sprachen kommunizieren kann, was demografisch betrachtet, keineswegs eine Ausnahme ist. Dabei ist die Zweisprachigkeit – der Bilingualismus – die häufigste Form. Man unterscheidet zwei Spracherwerbsverläufe: den simultanen Zweitspracherwerb, bei dem beide Sprachen gleichzeitig erworben und meist auf einem ähnlichen Niveau beherrscht werden und den sukzessiven Zweitspracherwerb, bei dem der Erwerb einer zweiten Sprache zeitversetzt nach dem Erwerb einer anderen Erstsprache beginnt.

Für Kinder, die zu Hause mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen, stellt der Wechsel in die Kindertageseinrichtung eine doppelte Herausforderung dar: Zum einen, weil sie sich auf eine fremde Umgebung mit fremden Personen einstellen müssen, zum anderen, weil ihnen auch ihr gewohntes Sprachumfeld, in dem sie als Zweijährige bereits kommunizieren können, nicht zur Verfügung steht.[1] Eine sensible

1 Ausführlicher wird dieses Thema behandelt im Konzept „Meine, deine, unsere Sprache" und im Konzept des DJI „Kindersprache stärken!"

Eingewöhnung hilft den Kindern hier besonders, Vertrauen zu entwickeln und sich bald auch auf die neue Sprache einzulassen.

Wenn die Kinder bei Eintritt in die Kindertageseinrichtung mit der deutschen Sprache noch nicht oder wenig vertraut sind, beschäftigen sie sich erst einmal damit, Mimik und Körpersprache der neuen Bezugspersonen zu „lesen" und sich in die fremde Sprachmelodie einzuhören. So lernen sie mit der Zeit Wörter und ihre Bedeutung im alltäglichen Miteinander verstehen, bevor sie beginnen grammatische Strukturen zu verstehen und anzuwenden. Dabei knüpfen sie an ihren kommunikativen Erfahrungen an, die sie bereits aus ihren Familien kennen und erweitern so ihr Ausdrucksrepertoire. Dies ist eine besondere Herausforderung für pädagogische Fachkräfte, ihre kommunikativen Kompetenzen zur sprachlichen Interaktion einzusetzen.

> „Die frühe Sprachentwicklung von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, verläuft grundsätzlich gleich wie bei einsprachigen Kindern, weist aber gewisse Eigenheiten auf. Die Entwicklung ist häufig asynchron, das heißt die Sprachen entwickeln sich unterschiedlich rasch. Kinder bevorzugen beim Sprechen die Sprache, die sie am meisten hören und die ihre Hauptbezugspersonen sprechen." (Remo Largo, 2010³, S. 399 ff)

Für eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung bedeutet das, die Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Kinder wahrzunehmen, wertzuschätzen, sie bewusst zu nutzen und damit die Ich-Entwicklung zu stärken. Bei Aktivitäten ist deshalb darauf zu achten, dass sich die Kinder nicht nur in ihrem nonverbalen Ausdrucksverhalten angenommen fühlen, sondern dass auch die Sprache(n), die sie aus ihrer Familie mitbringen, gewürdigt werden. Jedes Kind, das ein- oder mehrsprachig aufwächst, soll mit seinem Potenzial wahrgenommen und unterstützt werden. A. Winner (2007) ermuntert dazu, „den Reichtum der sprachlichen Fähigkeiten von Kleinkindern zu entdecken". Kinder orientieren sich an ihren Bezugspersonen, aber auch an anderen Kindern und erleben und erlernen Sprache(n) in alltäglichen Handlungszusammenhängen und im gemeinsamen Spiel. Das Sprach- und Kommunikationsverhalten der sozialpädagogischen Fachkräfte für die Sprachvermittlung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Besonders wichtig sind dabei die Tonlage, die Melodie und der Ausdruck der Stimme. Außerdem müssen die Kinder in allen Entwicklungsstufen zeitlich ausreichend Sprache erfahren.

Von ganz großer Bedeutung für den Spracherwerb ist für ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder gleichermaßen das Herstellen dyadischer Situationen. Diese ergeben sich besonders gut im pflegerischen Bereich, wie z.B. dem Wickeln. Hier kann die Erzieherin ihr kommunikatives Verhalten gezielt an die sprachlichen Fähigkeiten jedes Kindes anpassen und so seine Sprachentwicklung fördern. Dabei müssen Spracherfahrungen mit ganzheitlichem Erleben verknüpft sein.

> „Nur wenn das Kind das Gehörte mit Handlungen und Situationen unmittelbar verbinden kann, lernt es Sprache zu verstehen und schließlich auch zu sprechen. Die Sprache muss also in den Alltag des Kindes eingebettet sein und ständig in einem direkten Bezug zu seinen Erfahrungen stehen." (Remo Largo, 2009)

Motorische Entwicklung

Säuglinge sind von ihrer genetischen Ausstattung her **Traglinge**. Sie von klein auf regelmäßig am Körper zu tragen, regt sie ganzheitlich und vielfältig an und fördert die Integration ihrer über die verschiedenen Sinneskanäle wahrgenommenen Reize.

Die selbstständige Bewegungsentwicklung beginnt zwischen dem fünften und siebten Monat. In der Regel dreht sich das Kind vom Bauch auf den Rücken, später kommt das Wälzen, Robben, Kriechen und Krabbeln hinzu. Hierbei handelt es sich um vererbte Bewegungsmuster. Das gilt auch für den Zeitpunkt, zu dem das Kind zu laufen beginnt. Die motorische Entwicklung ist ein Reifungsprozess mit inneren Gesetzmäßigkeiten, an dessen Ende, um den 15. Lebensmonat herum, das Kind laufen kann.

Bieten die erwachsenen Bezugspersonen Freiräume, Ermutigung und Trost, leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung des kindlichen Körperbewusstseins. Das Kind lernt, seine motorischen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und aufmerksam für Risiken zu werden und wird weiterhin begeistert motorische Herausforderungen annehmen.

Körperbewusstsein
Das Kind nimmt die Besonderheiten seines Körpers wahr und wird sich seines Körpers mehr und mehr bewusst. Mit Hilfe von Körperbewegungen wird das Bewegungsgedächtnis aufgebaut. Sinneswahrnehmungen vermitteln dem Kind das Körpergefühl und ermöglichen Handlungsfähigkeit. Die körperliche Anstrengung, sich einem attraktiven Ort oder Gegenstand selbsttätig zu nähern, wird bei Erreichen mit tiefer Freude belohnt.

Das Körperbewusstsein ist sowohl von geistigen und kommunikativen Prozessen, als auch von der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes abhängig. Denn die Fähigkeit zu zielgerichtetem und zweckmäßigem Handeln entwickelt sich nicht nur über die Erfahrung mit dem eigenen Körper, sondern auch über den Dialog mit der sozialen Umwelt. Somit haben viele Faktoren Einfluss auf die Eigenwahrnehmung des Körpers und das Selbstbild des Kindes.

Bewegung hat eine elementare Bedeutung in der frühen Kindheit und ist Grundlage für die geistige, soziale und persönliche Entwicklung. Vor dem Sprechenlernen ist Bewegung eine der Mitteilungsmöglichkeiten des Kindes. Über Bewegung erfährt es etwas über sich und seine Umwelt. Es tritt in einen Dialog mit seiner Umwelt und verbindet durch Bewegung seine Innenmit der Außenwelt. Mit Hilfe von Bewegung eignet sich das Kind die Umgebung an und Zusammenhänge erschließen sich ihm.

Greifen ermöglicht das Begreifen. Was wir mit unseren Händen fassen, erfassen wir auch über den Kopf. „Begreifen" ermöglicht das eigenständige Sammeln von vielfältigen Erfahrungen. Die Entwicklung vom Krabbeln zum aufrechten Gang ermöglicht dem Kind neue Perspektiven und verändert sein Lebensgefühl. Es kann mehr

Dinge erreichen und sich selbstständiger von seinen Bezugspersonen fort und wieder zurück bewegen.

Über die Bewegung entwickelt sich ein Raumverständnis, das unter anderem eine Grundlage für das spätere Schreibenlernen ist. Der Schweizer Entwicklungspsychologe Piaget erkannte: „Wer nicht rückwärts gehen kann, dem fällt auch das Rückwärts-Zählen schwer. Wer leicht das Gleichgewicht verliert, findet auch nie seine seelische Balance ...". Bewegung, Wahrnehmung und Lernen sind untrennbar miteinander verbunden und für die gesamte Entwicklung wichtig.

Autonome Bewegungsentwicklung
Jedes Kind besitzt sein **eigenes Zeitmaß**. Grundelemente hierbei sind **Achtsamkeit** und **Respekt** sowie Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit und den Eigenrhythmus der individuellen Entwicklung des Kindes. Das Kind kann seine Autonomie, Individualität und Persönlichkeit nur dann positiv entfalten, wenn es die Möglichkeit erhält, in einem geschützten Rahmen seinen eigenen Impulsen zu folgen. Angeleitetes Üben und Forcieren von Bewegungsabläufen, wie z.B. Aufsetzen, Stehen, Laufen, sieht E. Pikler als nicht notwendig an:

> „Um die Entwicklung einer harmonischen und gut koordinierten Bewegungsfähigkeit nicht zu stören, sollte kein Kind in eine Position oder Lage gebracht werden, die es nicht selbstständig erreichen oder verlassen kann." (aus: E. Pikler, „Lasst mir Zeit", 3. Aufl., 2001).

Kinder bewegen sich, weil sie Freude und Lust dabei erfahren. Durch die selbstständig erfahrene Bewegungsentwicklung entwickelt das Kind Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Freude am Ausprobieren und Entdecken. Es entdeckt seine Fähigkeiten, mit Schwierigkeiten und Misserfolgen umzugehen. Voraussetzung hierfür sind emotionale Sicherheit und Verlässlichkeit, eine ausreichend sichere Bindung durch die erwachsenen Bezugspersonen.

Sauberkeitsentwicklung

Der Weg in die „Windelfreiheit" – ein bedeutungsvoller Schritt in der Autonomieentwicklung
Jedes Kind ist einzigartig und hat daher seine eigene individuelle Entwicklungsgeschwindigkeit. Begriffe wie „Sauberkeitserziehung", „trocken werden" oder „Töpfchentraining" suggerieren, diesen Entwicklungsschritt „heraus aus den Windeln" isoliert von der Gesamtentwicklung zu betrachten. Wir verfolgen diesbezüglich eine ganzheitliche Perspektive.

Körperliche Voraussetzungen
Das Erlangen der Kontrolle über Blase und Schließmuskulatur unterliegt Reifungsprozessen, die mit anderen Entwicklungsschritten, wie z.B. der Entwicklung des eigenen Willens und der Handlungskontrolle – der sogenannten **Autonomieentwicklung** – vernetzt sind.

Eine vollständige willkürliche Kontrolle der Schließ- und Beckenbodenmuskulatur ist erst ab dem vierten Lebensjahr möglich.

Somit ist unkontrolliertes Einnässen zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr also keinesfalls als Rückfall oder Entwicklungsverspätung zu verstehen, sondern als völlig normales Ereignis, da das Kind in dieser Altersspanne noch nicht über eine vollständige Kontrolle dieser Körperfunktionen verfügt.

Autonomieentwicklung – Trotz und Eigensinn
Das Gefühl, sich und seine Umwelt kontrollieren zu können, ein Gefühl von **Selbstwirksamkeit**, stellt sich ein, wenn das Kleinkind bereits als Säugling die Erfahrung gemacht hat, dass durch seine Äußerungen von Unwohlsein bis hin zu Angst, prompt und in geeigneter Weise Abhilfe und Trost geschaffen wird. Kinder können sich erst ab der Mitte ihres zweiten Lebensjahres als Verursacher eigener Handlungen wahrnehmen. Somit entwickeln sich auch erst dann erste Empfindungen von Stolz und Scham.

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres entdeckt das Kind seinen eigenen unbedingten Willen, die Welt zu erobern, und zwar mit so wenig Hilfe von außen wie möglich. Dies ist zunächst eher die Fähigkeit, WOLLEN zu können, ohne immer genau zu wissen, WAS eigentlich gewollt wird. Letztlich kann das Kind noch nicht alles, was es will.

In dieser Phase werden Kind sowie Eltern durch die häufig widersprüchlichen Verhaltensweisen verunsichert. Diese sind gerade auf dem Weg in die „Windelfreiheit" vor dem Hintergrund des erwachenden Autonomiebestrebens des Kindes zu verstehen.

Mit dem zunehmenden **Selbst-Bewusstsein** Mitte bis Ende des zweiten Lebensjahres äußert sich der Eigensinn und im dritten Lebensjahr trotzige Provokationen immer deutlicher. Diese sogenannte „**Trotzphase**" ist wichtig und erfordert hohe erzieherische Kompetenzen der Bezugspersonen, da das Kind auf vielfältige Weise Reaktionen provoziert, um seinen Handlungsspielraum auszuloten und soziale Orientierungshilfen zu erhalten. Zuweilen ist das Festhalten an den Windeln für die Kinder in dieser Entwicklungsphase die wesentliche Möglichkeit, ihren Willen zu zeigen und durchzusetzen.

Psychosexuelle Entwicklung
Die Entwicklung der kindlichen Sexualität beginnt bereits im Säuglingsalter. Im zweiten, dritten Lebensjahr lernt das Kind zu unterscheiden, Zusammenhänge herzustellen und seine Welt zu ordnen. Die Kinder beginnen bewusst, ihre Geschlechtsorgane zu untersuchen und zu stimulieren. Sie erkennen, dass sie ein Mädchen oder ein Junge sind. Die sexuelle Identität entwickelt sich. Die Ausscheidungen werden nun für das Kind interessant, es erlernt, wie bereits beschrieben, die eigene Kontrolle über die Schließmuskulatur und macht die Erfahrung, dass das bewusste Loslassen und Zurückhalten lustvoll sein kann.

Wenn die Sauberkeitserziehung zu früh einsetzt , beschämend oder zu streng ist, kann dies bei den Kindern Wut, Scham und Versagensgefühle auslösen und zur Entwicklung dissozialer Impulse führen, die dann immer wieder nach Ausdruck drängen.

4. Pädagogische Praxis

Die Lebenssituationen sowie die damit einhergehenden Wünsche und Bedürfnisse von Familien haben sich in den vergangenen Jahren grundlegend verändert. Eltern fühlen sich zunehmend hohen Erwartungen ausgesetzt und gleichzeitig mit diesen häufig allein gelassen. Sie wünschen sich eine stärkere Wertschätzung und Anerkennung ihres Lebenskonzeptes und insbesondere eine verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die Sinus-Studie 2008 der Konrad-Adenauer-Stiftung zeigt deutlich, dass Eltern Entlastung unterschiedlichster Art benötigen. Die Studie zieht das Fazit: „Wer das Kindeswohl fördern will, kann dies nur tun, wenn er die Situation der Eltern verbessert." Damit einhergehend haben sich auch die Bedürfnisse der Kinder verändert. Zunehmend verbringen sie eine längere Zeit in Betreuungseinrichtungen und sammeln somit verstärkt Erfahrungen in einem außerfamiliären Lernumfeld.

Wir sehen unseren Auftrag darin, Kindern einen angenehmen und inspirierenden Lernort zu bieten und ihnen somit Lust am Lernen zu ermöglichen. Darüber hinaus schaffen wir ihnen Zugang zu anderen Kindern, zu einer Gemeinschaft, in der sie sich wohlfühlen, zu Vorbildern, an denen sie sich orientieren und zu Aufgaben, an denen sie wachsen können. Unser Ziel ist es, den Kindern eine Chancengerechtigkeit sowie einen erfolgreichen und positiven Start ins Leben zu ermöglichen. Dies gelingt am besten unter Einbezug der Eltern und der jeweiligen Lebenssituation der Familie.

Das Kind in der Einrichtung

„Für das aktuelle Wohlbefinden und die weiteren Entwicklungswege eines Kindes ist es von großer Bedeutung, dass es die Kindertageseinrichtung als einen Ort erfährt, der von Vorhersagbarkeit und Kontinuität geprägt ist und wo es sicher sein kann, auf ihm vertraute, liebevolle Erwachsene zu treffen, zu denen es eine Bindung oder bindungsähnliche Beziehung aufbauen kann."
(Susanne Viernickel, 2009)

Kinder benötigen Sicherheit und Zuverlässigkeit sowie eine positive Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber außerfamiliärer Betreuung von Kleinkindern.

Es ist wichtig für Kinder, verlässliche Bezugspersonen zu haben, die sie im Alltag begleiten, unterstützen und einen sicheren Hafen für sie bieten. Eltern und pädagogische Fachkräfte sollten in einem positiven Kontakt miteinander stehen, da insbesondere Kleinkinder sehr sensibel die Kommunikation der Erwachsenen wahrnehmen. Das Wohlbefinden der Kinder wird dadurch maßgeblich beeinflusst. Struktur und Rhythmisierung des Tagesablaufs, feste Rituale, sowie Spiele zu bestimmten Zeiten bieten den Kleinsten einen hohen Wiedererkennungswert und verstärken ein Gruppen- und Zusammengehörigkeitsgefühl. Der biologische Rhythmus der Unterdreijährigen differiert. Unterschiedliche Zeitpunkte und Dauer des Tagesschlafes erfordern flexibles Umgehen.

Kinder benötigen Rituale, die ihnen das Gefühl geben, zur Gruppe zu gehören. Dies meint eine allgemeine Präsenz im Gruppenalltag, vermittelt beispielsweise durch Fotos und tägliche Benennung der jeweils abwesenden Kinder. Dadurch erfahren alle Kinder einer Gruppe Wertschätzung und Akzeptanz.

Kooperation mit Eltern im Dialog

„ 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. (...) Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen im Leben eines Kindes, die Freude, Leid, Erfolg und Misserfolg meist über Jahrzehnte hinweg begleiten und teilen." (Handreichung zum HEBEP, 2010)

Eltern sind somit Experten und wichtigste Bezugspersonen ihrer Kinder. Sie sichern die emotionale Basis für das Kind. Bildung und Erziehung ist die gemeinsame Aufgabe aller an Bildung und Erziehung beteiligten Personen. Dies ist die Grundvoraussetzung für eine gelingende **Erziehungspartnerschaft**.

Der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beinhaltet Leitgedanken, die eine Kooperation „auf Augenhöhe" implizieren. „Eltern werden in dieser Partnerschaft dazu eingeladen, ihre Kompetenzen, Ressourcen und Fähigkeiten aktiv einzubringen." (HEBEP, S.81). Den Eltern obliegt hierbei die „vorrangige Erziehungsverantwortung".

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann sich nur in einem kontinuierlichen Prozess entwickeln, indem sich im Kontakt und in unterschiedlichen Kommunikationssituationen Vertrauen aufbaut. Wichtige Grundlagen hierfür sind eine wertschätzende Haltung, Kenntnis und Akzeptanz unterschiedlicher Familienbilder und Lebenswelten. Partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften wird darüber hinaus dann möglich, wenn es gelingt, die jeweils eigenen Sichtweisen der Eltern kennenzulernen und anzuerkennen. Im Dialog darüber können unterschiedliche und übereinstimmende Vorstellungen zu einem gemeinsamen Ziel in der Zusammenarbeit verbunden werden. Vertrauen, Wertschätzung und Toleranz sind entscheidend, damit Kindertageseinrichtungen zu Orten für Familien werden.

Mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung gilt es erstmals zwei Lebenswelten zu verbinden und zu integrieren. Dies markiert den Beginn des selbstständigen Weges des Kindes durch die institutionalisierte Bildungslaufbahn. Ziel für alle Beteiligten ist es, auf diesem Weg Wohlbefinden und Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Die pädagogische Fachkraft befindet sich in einem sogenannten **Beziehungsdreieck** mit Kindern und Eltern. Eltern, die ihre Kleinstkinder außerhäuslich betreuen lassen, brauchen Vertrauen und Sicherheit in das Tun und Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Ihre Kinder können noch nicht berichten, wie und was sie erlebt haben. Vielmehr müssen die Fachkräfte erfragen und erhören, wie Eltern die Betreuung ihrer Kinder erleben. Nur so gelingt der Aufbau stabiler und tragfähiger Beziehungen auf beiden Seiten. Hier setzt die Besonderheit in der Kooperation, dem Dialog mit Eltern an. Mit dem Dialog entstehen Beziehungen, die gerade Eltern von Kleinstkindern benötigen. Das Gespräch, die Einladung zur Hospitation in das Kinderzentrum, bieten Transparenz, Offenheit und Anregung für beide Seiten. Erziehungsvorstellungen werden miteinander ausgetauscht, diskutiert und wenn nötig, der kleinste gemeinsame Nenner ausgehandelt. Im Mittelpunkt stehen das Kind und das gemeinsame Wirken.

Die Erziehungspartnerschaft beginnt mit der Anmeldung. Vor Beginn der Betreuung lernen die Eltern die Bezugsbetreuer ihres Kindes kennen und haben Gelegenheit zu einem ausführlichen ersten Gespräch.

Hand in Hand ermöglichen Eltern und Erzieher dem Kind diesen ersten **Übergang** vom Elternhaus in die Tagesbetreuung. Kind und Eltern durchleben eine für sie einmalige und einzigartige Situation. Die Gestaltung und Bewältigung von Übergängen, die Fachwelt spricht von **Transitionen**, stellt eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe für das Kind dar, da in einem relativ

kurzen Zeitraum intensive Anpassungsleistungen und Lernprozesse vollzogen werden.

> „Mit Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wahrnehmungsprozesse bezeichnet, die in sozialem Austausch verlaufende, verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Zusammenhängen darstellen." (aus: KiTa spezial 1/2011, S.7)

Die **Transitionsforschung** hat gezeigt, dass in Folge einer erfolgreichen Bewältigung des ersten Überganges von der Familie in eine Tagesbetreuung, das Kind vielfältige Kompetenzen und einen erheblichen Zuwachs an Selbstvertrauen erwirbt. Davon kann es dann in späteren Übergängen deutlich profitieren. Das pädagogische Fachpersonal steht mit den Eltern täglich in Kontakt. Am Ende der Eingewöhnungsphase tauschen sich Eltern und Bezugsbetreuerinnen oder Betreuer in einem Reflexionsgespräch über den Verlauf der Eingewöhnung des Kindes aus. Daneben dienen Tür- und Angelgespräche dem Informationsaustausch beim Bringen und Abholen. Jährliche und bedarfsorientierte Entwicklungsgespräche informieren und beraten die Eltern über die aktuellen Entwicklungsprozesse und -phasen ihrer Kinder. Dabei stehen die individuelle Entwicklung des Kindes, seine Rechte und Bedürfnisse, aber auch die Sorgen und Fragen der Eltern im Mittelpunkt des Dialogs. Eltern werden kontinuierlich fachlich kompetent begleitet.

Elternabende (auch mit externen Referenten zu spezifischen Themen), Themennachmittage, Feste in den Einrichtungen und vieles mehr ermöglichen die gemeinsame Gestaltung der Erziehungspartnerschaft. Das Gremium des Elternbeirats fungiert als Vertreter der Elternschaft gegenüber dem Träger. In den städtischen Kinderzentren findet sich eine sehr heterogene Elternschaft mit unterschiedlichen kulturellen, familiären, ökonomischen Hintergründen und Anliegen.

Die pädagogischen Angebote versuchen den häufig doch sehr unterschiedlichen Interessen, Werteorientierungen und Einstellungen gerecht zu werden. Jede Einrichtung dokumentiert vielfältig ihre Beobachtungen und die pädagogische Arbeit mit den Kindern. Portfolios, Fotowände, Filme, Beobachtungsbögen, Lerngeschichten, Entwicklungsberichte oder Gruppentagebücher ermöglichen den Eltern, etwas über den Alltag ihrer Kinder in der Betreuungseinrichtung zu erfahren.

Die Eingewöhnung

Elementar für einen guten Start in der Betreuungseinrichtung ist eine gelingende Eingewöhungsphase. Voraussetzung hierfür ist eine offene und wertschätzende Begleitung von Kind und Eltern in einem konstruktiven Dialog unter Berücksichtigung der Lebenssituation.

Die Eingewöhnungszeit ist eine sehr sensible Phase, in der eine vertrauensvolle Basis für die Beziehungen zwischen Eltern, Kind und pädagogischer Fachkraft aufgebaut wird. Es ist deshalb notwendig, dass sich Familie und Kinderzentrum ausreichend Zeit für diesen wichtigen Prozess nehmen.

Wir verstehen den Eingewöhnungsprozess als **aktive Anpassungsleistung** der Kinder, welche durch ein Zusammenwirken von Eltern und Kinderzentrum unterstützt und abgesichert werden muss. Diese Anpassung stellt eine große Herausforderung für Kinder und Eltern dar, da sich beide an unbekannte Räume, fremde Erwachsene und Kinder, neue Situationen, veränderte Tagesabläufe und an eine mehrstündige Trennung gewöhnen müssen.

Die Anpassung an eine neue Umgebung und der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zur pädagogischen Fachkraft sind ohne kontinuierliche Gespräche mit den Eltern nicht möglich. Diese fördern den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und einer guten Zusammenarbeit. In dieser Anfangszeit benötigt das Kind die pädagogische Fachkraft als emotionalen Ruhepol und als Begleiter in der noch unbekannten Umgebung. Die Eltern benötigen Informationen über das Befinden ihrer Kinder, um diese bei deren Stressbewältigung zu unterstützen.

Kinder bedürfen für den Aufbau bindungsähnlicher Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften in der Regel zwischen mehreren Tagen bis Wochen. Die Dauer des dafür notwendigen Zeitraumes hängt von der Individualität des Kindes und seinen Vorerfahrungen mit Trennungssituationen ab.

Unser Ziel ist es, die Kinder im Übergang von der Familie in das Kinderzentrum verantwortungsvoll zu begleiten. Hierbei orientieren wir uns an dem „Berliner Modell" (nach Laewen, Andres, Hédervári, 2003).

Die Eingewöhnungsphase gilt als abgeschlossen, wenn das Kind die pädagogische Fachkraft als „sichere Basis" annimmt und Eltern wie pädagogische Fachkräfte konstruktiv miteinander kooperieren.

Beziehungsvolle Pflege – Respektvoller Umgang

Der Alltag in der Kindergruppe ist geprägt von vielfältigen Pflegesituationen. Die Kinder benötigen noch Unterstützung bei der verlässlichen Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse. So begleitet und unterstützt die pädagogische Fachkraft das Kind beim Essen, An- und Umziehen sowie beim Wickeln.

Diese Situationen liefern die Möglichkeit, die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und dem einzelnen Kind zu stärken und Geborgenheit zu schaffen. Die Bezugsperson kann dem Kind ihre differenzierte Aufmerksamkeit ungeteilt zukommen und das Kind aktiv am Prozess teilnehmen lassen. Diese Aufmerksamkeit bildet die Grundlage für den Aufbau der Beziehung. Durch die Interaktion erlernt das Kind auch Fertigkeiten, wie das Erkennen und Anzeigen der eigenen Bedürfnisse. Es lernt, anzuzeigen, ob es sich bei der Pflege wohlfühlt. Dieses Wohlfühlen ist gleichzeitig eine wesentliche Voraussetzung, sich interessiert der äußeren Welt zuwenden zu können.

Indem die pädagogische Fachkraft während der Pflege auf die Signale des Kindes achtet und darauf eingeht, gibt sie dem Kind Gelegenheit, den Verlauf der Pflege und die Art und Weise der Befriedigung seiner Bedürfnisse zu beeinflussen. Das Kind wird in seiner Kooperation zunehmend bewusster und ein aktiv teilnehmender Partner der Pflege. Die Teilnahme wird vom Erwachsenen nicht verlangt, sondern ermöglicht und das Kind dazu ermutigt.

Der Blickkontakt sowie die Ankündigung der Pflegeschritte und verbale Begleitung sind hierbei besonders bedeutsam.

Zusammenwirken und Kooperieren bedeutet, dass das Kind Zeit erhält, mit seinen eigenen Bewegungen auf die begonnene Geste des Erwachsenen zu antworten. Dadurch kann das Kind allmählich immer mehr an den einzelnen Pflegetätigkeiten teilnehmen. Durch das aktive Teilnehmen an Situationen erfährt das Kind, dass es Einfluss nehmen kann und damit angenommen wird.

Bei der Pflege lernt das Kind seinen Körper kennen, es bekommt ein Bild von sich selbst und anderen, entwickelt Selbstwertgefühl, entfaltet Aktivität und seine aktive soziale Eingliederung.

Ernährung

Essen ist eines der Grundbedürfnisse des Menschen. Schon in der Stillzeit erfährt ein Säugling, ob seine Bedürfnisse nach Hunger und Sättigung beachtet werden. Hierbei lernt das Kind, ernst genommen zu werden. So beginnt die Entwicklung seines Selbstwertgefühls und seiner Selbstwahrnehmung durch die Erfahrung der Akzeptanz durch die Bezugspersonen. Die Geschmacksentwicklung und -erweiterung vollzieht sich individuell und unterschiedlich.

Kinder haben Phasen, in denen ihnen bestimmte Lebensmittel nicht schmecken. Wir sind der Auffassung, dass Essen nicht als Belohnung, Strafe oder Trost für das Kind benutzt werden sollte. Kinder lernen bei gemeinsamen Mahlzeiten unterschiedliche Lebensmittel sowie einen ausgewogenen und gesunden Speiseplan kennen.

Wir unterstützen die Kinder in ihrer Entscheidungs- und Wahrnehmungsfähigkeit. Die Entscheidungsfreiheit, zu probieren und/oder zu essen, obliegt dem Kind. Es sollte selbst entscheiden, ob es Hunger hat und essen möchte. Die Kinder entscheiden während der Mahlzeiten, was und wie viel sie essen möchten und übernehmen bereits kleinere Aufgaben im Gruppenleben.

Wir verstehen das gemeinsame Essen auch als einen kommunikativen und atmosphärischen Raum. Hier entstehen die Anfänge sozialer Esskultur. Rituale und eine angenehme Atmosphäre ermöglichen den Kindern, positive Essgewohnheiten zu entwickeln, Genuss und Wohlbefinden selbst zu erfahren und zu regulieren.

Schlaf-Wach-Rhythmus

Die individuellen Schlafbedürfnisse von Kleinkindern sind sehr unterschiedlich. Das nächtliche Schlafbedürfnis von Ein- und Zweijährigen unterscheidet sich kaum, tagsüber differiert es hingegen deutlich. Ebenso differenziert und physiologisch angemessen versuchen wir mit den Schlafzeiten umzugehen. In der Regel vermeiden wir es, unter Dreijährige verfrüht aus dem Mittagsschlaf zu wecken.

Auf der anderen Seite wird kein Kind zum Schlafen genötigt: Immerhin 13 % der Zweijährigen verzichten bereits ganz auf den Tagschlaf. Mit drei Jahren macht nur noch jedes zweite Kind einen Mittagsschlaf (nach Iglowstein, 2003).

Letztlich zeigen in der Regel die Kinder tagsüber ein höheres Schlafbedürfnis, die über eine längere Tagesdauer in den Einrichtungen betreut werden. Der Betreuungsalltag, das Spielen, die vielfältigen sozialen Erfahrungen sowie die unzähligen (Selbst-) Bildungsprozesse kosten die Kinder viel Energie und können müde machen.

Frühkindliche Sprachförderung

In alltäglichen Dialogsituationen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften erweitert sich die Sprachkompetenz vom Tag der Eingewöhnung an durch vorbildhaftes kommunikatives Handeln.

Dabei sind verschiedene Dinge für die Unterstützung der Sprachentwicklung von Säuglingen und kleinen Kindern zu beachten:

Die Sprachentwicklung wird gefördert,

- wenn die pädagogische Fachkraft Alltagssituationen für den persönlichen Dialog nutzt;
- wenn sie dafür eine gute Atmosphäre schafft, indem sie Blickkontakt aufnimmt, ein freundliches Gesicht zeigt und mit einer warmen Stimme spricht. Das Kind kann sich so auf das Kontaktangebot einstellen;
- wenn sie die Signale des Kindes beachtet und wahrnimmt, wann das Kind zur Kontaktaufnahme bereit ist bzw. wann es genug hat und Ruhe braucht;
- wenn sie in sprachrelevanten Situationen seinen Initiativen folgt (z. B. seinem stimmlichen Ausdruck). Hier kann die Fachkraft z. B. die stimmliche Äußerung des Säuglings, den sie gerade wickelt, wiederholend aufgreifen und sprachlich ergänzen: „Oh, das war jetzt anstrengend für dich, ja. Warte, gleich haben wir es geschafft!". Oder das Kind schaut in eine bestimmte Richtung. Hier kann die Fachkraft dem Blick folgen und benennen, was die Aufmerksamkeit des Kindes fesselt. Das Kind erfährt durch das Prinzip Folgen und Benennen, dass es wahrgenommen wird und dass seine Kontaktbedürfnisse befriedigt werden. Die Fachkraft ihrerseits lernt das Kind besser kennen. Auf diese Weise entwickelt sich eine vertrauensvolle Bindung. Und ganz nebenbei lernt es Wörter für Handlungen und Gefühle, mit denen es sich zukünftig mehr und mehr sprachlich ausdrücken und mitteilen kann;
- wenn die Fachkraft ihr eigenes Tun benennt. Damit ist sie vorhersagbar, was eine Voraussetzung dafür ist, miteinander kooperieren zu können. Nur wenn ich weiß, was der andere vorhat, kann ich mich beteiligen. Auf diese Weise entwickeln Kinder auch ihre Fähigkeit zu spielen. Wenn man Kindern im gemeinsamen Spiel zuhört, kann man dieses Prinzip wieder erkennen: Sie sagen beispielsweise. „Ich nehm' das Auto" oder „ich wär' jetzt das Baby" und schon können andere das Spiel mitgestalten und sind im ständigen Dialog miteinander;
- wenn die Fachkraft aufmerksam abwartet, bis das Kind auf ihre Kommunikationsangebote antwortet. Nur so kann sie wahrnehmen, ob und auf welche Weise es reagiert und welche Schlüsse evtl. für seine Entwicklung daraus zu ziehen sind.

In ihrer Vorbildfunktion ist die Fachkraft in der Pflicht, das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten zu reflektieren. Dies kann beispielsweise mithilfe von Ton- oder Filmaufnahmen geschehen oder durch eine kollegiale Reflexion. Dabei können folgende Fragen hilfreich für die Reflexion sein:

- Wie spreche ich selbst: laut, leise, mit hoher, mit tiefer Stimme, wann und auf welche Weise setze ich meine Stimme ein (aktivierend mit hoher Stimmlage, beruhigend mit tiefer Stimmlage)?
- Spreche ich in ganzen Sätzen?
- Höre ich aufmerksam zu ohne zu unterbrechen?
- Stelle ich offene Fragen?
- Kann ich warten und Kindern genug Zeit geben, sich auf mich und meine Kommunikationsangebote einzustellen?
- Nutze ich die Möglichkeit des sogenannten korrektiven Feedbacks? [2]

In alltäglichen Dialogsituationen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften erweitert sich die Sprachkompetenz vom Tag der Eingewöhnung an durch vorbildhaftes kommunikatives Handeln.

Wesentliche Voraussetzungen für eine gelingende Sprachentwicklung sind eine freundliche Atmosphäre, der Aufbau von Blickkontakt zu dem Kind sowie die Beachtung und Deutung der kindlichen Signale.

2 Da sich das Kind die Gesetzmäßigkeiten der Sprache selbst aneignen muss, fördert es seine Sprachentwicklung nicht, wenn es zum Nachsprechen aufgefordert wird. Sinnvoller ist die Anwendung des Prinzips, „ich verstehe dich und wiederhole es richtig". Das Kind sagt z.B. „Ein Wau-Wau!". Die Erzieherin reagiert mit korrektivem Feedback: „Ja, da ist ein Hund. Der Hund macht wau-wau". Oder: „Da Ado". – Ja, da fährt das Auto. Das Auto fährt aber schnell! Wo das wohl hinfährt?"

Beobachten und Dokumentieren

„Kinder haben die Fähigkeit und das Recht, auf eigene Art wahrzunehmen, sich auszudrücken und ihr Können und Wissen zu erfahren und zu entwickeln. Sie wollen lernen und haben ein Recht auf ihre Themen, sowie auf ein genussreiches Lernen. Sie haben ein großes Vergnügen zu verstehen, zu wissen und sich an Problemen zu messen, die größer sind als sie selbst."
(Loris Malaguzzi)

Beobachtungen und deren Dokumentationen sind professionelle Instrumente der Begleitung und Unterstützung von kindlichen Entwicklungs- und Selbstbildungsprozessen. Sie stellen das Kind in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns.

Insbesondere für Kinder unter drei Jahren nimmt eine gezielte Beobachtung und aufbereitete Dokumentation einen wesentlichen Stellenwert ein. Kinder dieser Altersgruppe können sich sprachlich noch nicht ausreichend mitteilen.

Aus den aktuell beobachteten Lernstrategien und Selbstbildungsbemühungen der Kinder lernen wir, wie eine aktive Entwicklungsbegleitung aussehen muss, damit Kinder sich etwas aneignen können und fähig werden, sich zu entscheiden und zu handeln.

Es lohnt sich, die vielen verschiedenen Entwicklungsbereiche immer wieder aufmerksam und ggf. mit verschiedenen Beobachtungsinstrumenten zu erfassen, um den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes mit ressourcenorientiertem Blick zu verfolgen. Eine gezielte Beobachtung und kontinuierliche Dokumentation ermöglichen es den Fachkräften, ein angemessenes pädagogisches sowie situationsorientiertes Handeln – entsprechend den individuellen Bedürfnissen der Kinder – abzuleiten.

Eine Sammlung mehrerer Beobachtungen, in verschiedenen Situationen und Kontexten erfasst, gibt Aufschluss über die Lerninteressen und die individuellen Bildungsprozesse des Kindes.

Welches Thema das einzelne Kind gerade interessiert, mit welcher Entwicklungsaufgabe es sich derzeit beschäftigt, lässt sich besonders bei Kleinkindern durch genaue und aufmerksame Beobachtung und Dokumentation erkennen.

Grundsätzlich gilt: Die Kinder haben das Recht

- über die Beobachtung informiert zu werden und sie zu verweigern,
- selbst etwas dazu zu sagen
- zu sagen, was beobachtet werden soll.

Kinder zwischen null und drei Jahren können teilweise diese Zustimmung oder Ablehnung noch nicht verbal äußern. Aber auch kleinere Kinder signalisieren deutlich, wenn es ihnen unangenehm ist, dass sie beobachtet werden. Diese Signale gilt es wahrzunehmen und zu respektieren.

Besondere Bedeutung kommt den Beobachtungen und Dokumentationen in der Elternkooperation zu. Sie dienen dem Erkennen und Verdeutlichen des allgemeinen Entwicklungstands und -verlaufs des Kindes. Eltern von Kleinstkindern fühlen sich u. a. durch Fotodokumentationen und Lerngeschichten besonders angesprochen, da ihre Kinder noch wenig von den Erlebnissen in der Einrichtung berichten können. Sie werden so an den Lernschritten ihres Kindes beteiligt.

Eine besondere Form der Beobachtung, mit der wir zunehmend arbeiten möchten, ist die Methode Marte Meo.

Marte Meo (lat.: aus eigener Kraft)
ist eine Methode zur Unterstützung der kindlichen Entwicklungsprozesse und zur Erziehungsberatung für Eltern.

Die zentralen Punkte dieser spezifischen Kommunikationsmethode sind nach Maria Aarts, der Entwicklerin von Marte Meo, bei Eltern und Kindern diejenigen Fähigkeiten zu identifizieren, zu aktivieren und zu ermöglichen, welche seelisches Wachstum, konstruktive Interaktion und persönliche Entwicklung fördern. Gerade im Bereich der nonverbalen Kommunikation, die die Fähigkeiten der Übersetzung verlangt, stellt Marte Meo eine hilfreiche Methodik der Beobachtung und Dokumentation dar. Hierbei gilt es, Entwicklungsschritte zu beobachten und durch gezieltes Handeln eine positive Entwicklung zu fördern.

Zentrales Instrument der Methode sind Videoaufnahmen, die Ausschnitte aus Alltagssituationen wiedergeben. Sie werden nach bestimmten Kommunikationskriterien analysiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin erörtert. Hierbei werden die Stärken der Handelnden systematisch erkannt und hervorgehoben, aus denen man die Kraft schöpfen soll, Erziehungsherausforderungen aktiv zu bestehen. Im Vordergrund stehen dabei die Verbesserung der Kommunikation zwischen Erziehenden und Kindern sowie die Unterstützung der Entwicklung durch bewusste Erfahrungselemente.

Raumgestaltung – Ausstattung

Kinder brauchen für ihre Bildungsprozesse und ihr Wohlbefinden neben vertrauten und zugewandten Bezugspersonen eine anregungsreiche Umgebung, in der sie ihre Themen finden, ihre Lernstrategien entwickeln und einsetzen können. Kleinstkinder haben einen ungeheuren Willen, die Welt zu erobern, und zwar mit so wenig Hilfe von außen wie möglich.

Oft wird in der Pädagogik vom „Raum" als drittem Erzieher gesprochen. Dieser Raum sollte alle Sinne des Kindes ansprechen und das unterschiedliche Entwicklungstempo der Kinder berücksichtigen. Der Raum sollte Sicherheit, Freiheit und Rückzugsmöglichkeiten gleichermaßen bieten, um vom Kind als sichere Basis erlebt zu werden.

Bewegung ist in den ersten Lebensjahren der zentrale Bildungsmotor. Durch Bewegung kommt es zu Selbstwirksamkeitserlebnissen, zu Interaktionen und spontanen Spielaktionen, für die Kinder zeitliche und räumliche Freiräume brauchen. Ein formales, standardisiert einsetzbares Angebotsschema, das täglich durchlaufen wird, entspricht nicht der Entwicklung des Kleinstkindes. Beim Strukturieren des Alltags geht es um anregende Impulse, um Antworten auf kindliche Aktivitäten oder Befriedigung von Kontakt- oder Ruhebedürfnis, also pädagogische Reaktionen, die flexibel am Bedarf und an der Situation der Kinder orientiert sind (vgl. Maywald / Schön 2008).

Die Raumgestaltung muss den natürlichen Bewegungsdrang der Kleinsten berücksichtigen. Möblierung und Ausstattung der Räume sind daher möglichst mobil und reduziert vorzunehmen.

Neben der ausreichenden Größe des Raumes, sind die Akustik, die Belüftung, die Beleuchtung, die Wahl des Bodenbelages, die Herstellung von Höhenunterschieden und die Farbgebung grundsätzlich von Bedeutung.

Ebenso sollte das Außengelände anregend und gut strukturiert gestaltet werden, um den Kindern unter Berücksichtigung der besonderen Sicherheitsbedürfnisse das selbstständige Erfahren und Entdecken in unterschiedlichen Bereichen und mit vielfältigen Materialien zu ermöglichen.

Sinnliche Erfahrung – Forschen und Experimentieren

„Ästhetische Erfahrung ist der Beginn aller Erfahrung. Auf ihr bauen alle Formen des Denkens auf." (Gerd Schäfer)

Ästhetik hat in diesem Zusammenhang mit der inneren Ordnung und Wahrnehmung zu tun. Alles, was man wahrnehmen kann, ist demnach in irgendeiner Weise ästhetisch geordnet. Als erstes muss ein Kind seine ästhetischen Erfahrungen ordnen, denn in der frühen Kindheit wird die Welt ausschließlich mit den Sinnen erfasst.

Für die Erforschung der Welt verwendet das Kleinstkind zunächst die Sinne, die ihm mit der Geburt bereits vertraut sind: Hören, Sehen, Körpersinne wie Tastempfinden, Gleichgewichtssinn sowie Wohl- und Missbefinden als erste emotionale Empfindungen.

Über den Mund macht das kleine Kind seine ersten Welterfahrungen. Nach und nach kommen weitere Sinneserfahrungen hinzu. Wiederkehrende Muster von Erfahrungen, im Sinne von **Ritualen**, geben dem Kind Sicherheit und Orientierung.

Im Austausch mit der sozialen Umwelt über diese Alltagserfahrungen und täglichen Erlebnisse entwickeln Kinder ihr Weltbild und lernen davon. Ein stabiler und sicherer Rahmen, eine vorbereitete Umgebung und pädagogisches Fachpersonal, das diesen sozialen Austausch ermöglicht, fördern diese bedeutsamen Bildungsprozesse der frühen Kindheit in unseren Kinderzentren.

Das **Freie Spiel** bedeutet in der Kleinkindpädagogik nach Emmi Pikler, dass sich das Kind in seinem individuellen Zeitmaß, seinem Entwicklungsrhythmus sich selbst und seiner Umgebung widmen kann. Wesentlich hierbei ist eine **vorbereitete Umgebung**, die ausreichend Raum, Sicherheit und auch kleinere Herausforderungen beinhaltet. Das Kind lernt somit in vielfältiger Form sowie ungestört von Erwachsenen und vertieft erste Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Selbstregulation. Es lernt zudem, dass Freude und Zufriedenheit das Ergebnis seiner eigenen Geduld und Ausdauer sind.

Für unsere Arbeit mit Kindern unter drei Jahren bedeutet dies, dem selbstgesteuerten Experimentier- und Forscherdrang Freiraum und Anregung zu bieten. So ermöglichen wir den Kindern, später aus einem individuellen Erfahrungsschatz an Problemlösungsstrategien zu schöpfen.

Quellennachweis

- Beller, K./Beller, S.: Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Modifizierte Fassung vom Juli 2000. Eigenverlag, 6. Aufl., Berlin, 2006.
- Fonagy, P./Target, M.: Psychoanalyse und Psychopathologie der Entwicklung. Klett-Cotta, Stuttgart, 2006.
- Greenspan, S./Shanker, S.G.: Der erste Gedanke: Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens. Beltz, 2007.
- Haug-Schnabel, G./Bensel, J./: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Herder, 2007.
- Haug-Schnabel, G.: Wie Kinder sauber werden können. 4. Aufl. 2005, Osterbrink Verlag.
- Hessisches Sozialministerium: 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. Erstausgabe Dezember 2010.
- http://de.wikipedia.org/wiki/Mentalisierung.
- Kasten, H.: Entwicklungspsychologische Grundlagen: 0-3 Jahre. Cornelsen, 2007.
- Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Huber, 1997.
- kindergarten heute kompakt: Kinder unter drei – ihre Entwicklung verstehen und begleiten. Verlag Herder, 2010.
- kindergarten heute spezial: Sprachentwicklung und Sprachförderung – Grundlagen für die pädagogische Praxis. 1. Aufl., Herder, 2003.
- kindergarten heute spezial: Vom Säugling zum Schulkind – Entwicklungspsychologische Grundlagen. 1. Aufl., Herder, 2004.
- kindergarten heute spezial: Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. 2. Aufl., Herder, 2006.
- kindergarten heute spot: So geht´s – Kleinstkinder in Krippe und KiTa. Herder, 2008.
- KiTa aktuell HRS: Dahmer, A.: Bildung für Kinder unter drei Jahren (S. 44-46) Nr.2/2006.
- Kommunale Kinder-, Jugend- und Familienhilfe: Qualitätsbeschreibung der Kinderkrippen, 1. Aufl. 2007.
- Konrad Adenauer Stiftung: Sinus-Studie 2008: Eltern unter Druck.
- Laewen, J./Andres, B./ Hedervari, E.: Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4. Aufl., Beltz, 2003.
- Laewen, J./Andres, B./ Hedervari, E.: Ohne Eltern geht es nicht. 3. Aufl., Luchterhand, 2000.
- LVR – Dezernat Schulen und Jugend: „Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit und Zugehörigkeit"; 2008.
- Magdeburger Wissenschaftsjournal 2/2004: Braun, A. K.: Wie Gehirne laufen lernen.
- Maywald, J./Schön, B. (Hrsg,): Krippen – Wie frühe Bildung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenem Thema. Weinheim / Basel, Beltz, 2008.
- Neuroforum 2/03: Bock/ J., Braun, A. K. et al.: Frühkindliche emotionale Erfahrungen beeinflussen die funktionelle Entwicklung des Gehirns.
- Niedergesäß, B./Drexler-Wagner, S./Strüber, E./Bastian-Störk, A.: Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Dagmar Dreves Verlag, Lüneburg, 2004.
- Ostermayer, E.: Unter drei – mit dabei. Wege zu einem qualifizierten Betreuungsangebot in der Kita. Don Bosco, München 2007.
- Pikler, E.: Laßt mir Zeit! Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. Pflaum Verlag. München 1988.
- Pikler, E.: Miteinander vertraut werden.
- Schäfer, G.E.: Bildung beginnt mit der Geburt. Beltz. Weinheim/Berlin/Basel 2003, (2. Auflage 2006 bei Cornelsen Scriptor).

– Schneider, K.: Was hast du heute gemacht? Fragen zur Bildung im Krippenalter. In: Berthelsmann Stiftung/IFP: Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, 2006.
– Singer, W. (1/02): Was kann ein Mensch wann lernen? Unter: http://liga-kind.de/fruehe/102_singer.php

– Suess, G.J.: Sicherer Halt für den Aufbruch ins Leben. Neueste Erkenntnisse der Bindungsforschung. Kindergarten heute (11–12), S. 6-12, 2005.
– TPS –Theorie und Praxis der Sozialpädagogik: Bindungen, 3/2009.
– Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Wellner, B.: Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weinheim: Beltz, 2005.
– TPS 7/2008: Gut aufgehoben? Die Jüngsten in der Kita.
– www.uni-magdeburg.de Braun, A.K.: Wie Gefühle unser Gehirn verändern.

Sprachentwicklung

– Jampert, K./Zehnbauer, A./Best, P./Sens, A./Leuckefeld, K./Laier, Mechthild (Hrsg.): Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Deutsches Jugendinstitut / Verlag das netz, 2009.
– Largo, R. H.: Babyjahre. Piper 2010
– Largo, Remo H. / Beglinger, Martin: Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. Piper, 2009
– Schlüter, Andrea / Zimmer, Renate: Sprache fördern. Sonderheft der Zeitschrift „Kleinstkinder in Kita und Tagespflege" – Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern unter 3. Herder, 2010.
– Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.): Meine, deine, unsere Sprache. Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder. 2001.
– Tracy, R./Lemke, V. (Hrsg.): Sprache macht stark. Cornelsen Scriptor, 2009
– Wilmes-Mielenhausen, B.: Sprachförderung für Kleinkinder-Ideen für Krippe, Kita und Tagesmütter. Herder, 2008.
– Winner, A.: Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren. (Cornelsen: Scriptor, 2007).

Impressum

Herausgeber
Kita Frankfurt

Autorinnen
Dagmar Blosfeld, Marita Orfert, Rita Sander, Kristina Müller, Mechthild Jansen-Riffel

Lektorat
Marita Orfert, Kristina Müller

Redaktion
Silke Bott

Konzept & Gestaltung
Visions2Form, Berlin

Projektgruppe
Gloria Abdank, Daniela Albrecht, Angelika Bauer, Ulrike Becker, Bettina Beck-Jöckel, Monika Beckmann, Sylvia Dettler, Barbara Droll, Sabine Durst, Petra Erasmi, Birgit Fuhr, Heidrun Hackel, Ute Häseler, Sabine Hartmann-Kpaléte, Claudia Henschel, Bettina Jönk, Beate Keilmann, Beatrix Kilian, Gisela Krämer, Andrea Metz, Andrea Nickel, Alexandra Olah, Silke Pick, Martina Reutershahn-Leuthner, Ricarda Ries, Elisabeth Scheibinger, Frederike Seitz- Nolte, Christina Späthen, Stefanie Supreeth-Will, Barbara Wade, Barbara Weber, Waltraud Weber, Gundula Weickert-Kalomenopoulos, Renate Weidner, Sonja Wolf, Jutta Wolf-Obohe

Fotos
Wolfgang Uhlig, mail@wolfganguhlig.de
Entstanden in den Städtischen Kinderzentren: Magda-Spiegel-Weg, Idsteiner Straße, Karl-Flesch-Straße, Neuer Wall

Druck
Laserline, Berlin

Bestelladresse
Stadt Frankfurt am Main
Kita Frankfurt
Geschäftsstelle der Regionalleitung
Zeil 5
60313 Frankfurt am Main

Tel.: 069 / 212- 487 93, Email: kitafrankfurt@stadt-frankfurt.de

Bitte senden sie uns einen ausreichend (mind. 1,45 Euro) frankierten und an sie adressierten Rückumschlag mit dem Stichwort: „Broschüre U3“.

©2012 Stadt Frankfurt am Main. Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit Genehmigung möglich.

kita
frank
furt

Kita Frankfurt
Die städtischen Kinderzentren
Gemeinsam leben lernen