UNTER DREIJÄHRIGE

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Anna von Behr

Kinder in den ersten drei Jahren

Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e.V.
2., überarbeitete Auflage, 2011
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Tomasz Trojanowski © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-76-1

Anna von Behr

Kinder in den ersten drei Jahren

Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort zur 2., leicht überarbeiteten Auflage

Die vorliegende Expertise von Anna von Behr wurde im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt, in der WiFF-Expertengruppe „Kinder in den ersten drei Jahren“ ausführlich erörtert und nach der Überarbeitung verabschiedet. Die erste Auflage war in kurzer Zeit vergriffen, die zweite, leicht überarbeitete Auflage liegt nun vor.

Entlang der gängigen Qualitätsdimensionen Orientierungsqualität – Prozessqualität – Strukturqualität beschreibt Anna von Behr die Anforderungen, die sich an frühpädagogische Fachkräfte stellen, die mit dieser Altersgruppe arbeiten. Auf der Grundlage einer umfassenden Recherche in einschlägigen Zeitschriften und aktuellen Buchpublikationen stellt sie die gängigen Empfehlungen der Fachöffentlichkeit dar und identifiziert Punkte, bei denen Klärungsbedarf besteht und Forschungsergebnisse noch ausstehen. Die Recherche wird ergänzt mit Daten aus den Bildungsplänen der Länder sowie aus den Lehrplänen für Fachschulen und Hochschulen, die den Stellenwert der Förderung dieser Altersgruppe vermitteln.

In der Bilanz wird deutlich, dass die übereinstimmenden fachlichen Positionen über die Notwendigkeit einer altersspezifischen Förderung sowohl im pädagogischen Alltag der Einrichtungen als auch in Ausbildung und Bildungsplänen noch nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Ziel der Expertise ist es, einen Überblick über den aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion zu geben und daraus Kompetenzen abzuleiten, die für eine qualifizierte pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren erforderlich sind.

Die Aufbereitung der zentralen Themen soll Anbieterinnen und Anbietern von Weiterbildungen sowie Dozentinnen und Dozenten bei der Entwicklung von qualifizierten Angeboten unterstützen.

München, im April 2011

Angelika Diller
Projektleitung WiFF

Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1 Einleitung 8

2 Stand der Forschung und Fachdiskussion 10

2.1 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte – Qualitätskriterien für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren 10

2.2 Orientierungsqualität in der Arbeit mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren 11

2.2.1 Das Bild vom Kind – vom hilflosen zum kompetenten Säugling 11

2.2.2 Professionelles Rollenverständnis, Selbstreflexion und Supervision 12

2.2.3 Konzeption der Einrichtung 14

2.2.4 Exkurs: Inklusive frühpädagogische Praxis 14

2.3 Prozessqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren 16

2.3.1 Grundbedürfnisse 17

2.3.2 Bindungsbedürfnisse 17

2.3.3 Wissen über die kindliche Entwicklung 20

2.3.4 Die pädagogische Praxis mit Kindern bis zu drei Jahren 24

2.3.4.1 Aufnahme, Eingewöhnung, Übergänge 24

2.3.4.2 Beziehungsvolle Pflege und Sauberkeitsentwicklung 26

2.3.4.3 Sprache und Kommunikationskultur 27

2.3.4.4 Gestaltung des Tagesablaufs 28

2.3.4.5 Beobachtung und Dokumentation 30

2.3.4.6 Raum- und Materialgestaltung 30

2.3.4.7 Zusammenarbeit mit Eltern 31

2.4 Strukturqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren 32

2.4.1 Organisationskompetenz 32

2.4.2 Erzieherinnen-/Erzieher-Kind-Schlüssel und Gruppengröße 32

2.4.3 Gruppenzusammensetzung 33

2.4.4 Flexibilisierte Angebotsformen 33

3 Kinder im Alter bis zu drei Jahren in den Bildungsplänen 34

3.1 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 34

3.2 Bildungspläne der Länder 34

4 Kinder in den ersten drei Lebensjahren als Thema der Ausbildung 36

4.1 Berufsfachschulen 36

4.2 Fachschulen/Fachakademien 36

4.3 Hochschulen 37

4.4 Fazit 38

5 Literatur 39

1 Einleitung

„Neben der Haltung, das Kind als einen eigenständigen, im Spiel sich selbst bildenden Akteur und Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung zu respektieren, ist es also die Aufgabe der Erzieherinnen, die Eigenart frühkindlicher Bildungsprozesse und deren Verflechtung mit den Grundbedürfnissen nach verlässlicher Bindung und angstfreier Selbstentfaltung wahrzunehmen und im erzieherischen Umgang mit dem Kind zu moderieren." Sigrid Ebert (2008 a , S. 187)

Die Debatte um die Förderung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung hat in den letzten Jahren einen viel zitierten Aufschwung erhalten. Im Fokus dieser Debatten standen in der Regel jedoch die Kindergartenkinder – die Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Dies hatte u.a. den Grund darin, dass zumindest in den westlichen Bundesländern Kinder in den ersten drei Lebensjahren die Ausnahme in der institutionellen Betreuung waren (zwischen 21,1% in Hamburg und 5,1% in Niedersachsen[1]). Mit dem geplanten Krippenausbau hat sich dies jedoch geändert:

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) kündigte an, 230.000 zusätzliche Betreuungsplätze für Kinder in den ersten drei Lebensjahren bis zum Jahr 2013 zu schaffen und ab diesem Zeitpunkt den Rechtsanspruch einzuführen. Damit wurde die Diskussion um die pädagogische Qualität der institutionellen Betreuung auf die Kleinsten ausgedehnt.

Zahlreiche Stellungnahmen – unter anderem vom *Deutschen Jugendinstitut* (2009), der *Deutschen Liga für das Kind* (2008) und der *Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin* (DGSPJ) (Horacek u.a. 2008) fordern, dass der quantitative Ausbau nicht ohne qualitativen Ausbau erfolgen darf. Ein zentraler Ansatzpunkt des qualitativen Ausbaus betrifft dabei die Frage der Qualifikation des Personals.

Da in der derzeitigen Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher das Thema „Kinder in den ersten drei Lebensjahren" nicht verbindlicher Bestandteil ist (Thanner 2009), muss das Personal von Kitas, die nun zum ersten Mal auch Kinder im Alter bis zu drei Jahren aufnehmen, entsprechend nachqualifiziert werden.

Die einzige vorliegende Studie zu Weiterbildungsbedarfen für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Jahren beruht auf einer Befragung von Fachverantwortlichen zur Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kitas, die von der *Bertelsmann Stiftung* (2006) durchgeführt wurde. Ergebnis war, dass 45% der Befragten (N=750) die Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern für die Arbeit mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren als nicht so gut bis schlecht bewerteten (Bertelsmann Stiftung 2006, S. 7):

- Fehlen von Kenntnissen der Bedürfnisse von Kindern unter drei Jahren,
- Überholtes Bild des Kindes,
- Mangel an methodisch-didaktischen Kenntnissen für den Umgang mit Kindern im jüngeren Alter.

Zu den wichtigsten Fort- und Weiterbildungsthemen bei Kindern unter drei Jahren wurden für die Begleitung der frühkindlichen Bildung folgende zentrale Themen benannt (ebd., S. 7):

- Wissen zur Entwicklung des Kindes,
- Zusammenarbeit mit Eltern,
- Themen der Didaktik und Methodik (ebd., S. 7).

Die häufigsten Fortbildungsthemen beziehen sich auf folgende Schwerpunkte:

- Eingewöhnung von Kindern,
- Sprachentwicklung,
- systematische Beobachtungen,
- Konzeptionserstellung,
- psychomotorische Entwicklung bzw. emotionale Entwicklung genannt.

Als besonders wichtig schätzten die Befragten die Themen Eingewöhnung, Systematische Beobachtung, Sprachentwicklung, Konzeptionsentwicklung und Zusammenarbeit mit Eltern ein (ebd., S. 8).

Die Länder, Träger und Weiterbildungsanbieter haben auf diesen Nachqualifizierungsbedarf unterschiedlich reagiert sowie kurz- und langfristig angelegte Weiterbildungsangebote entwickelt. In diesem inhaltlichen Segment der frühpädagogischen

1 www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2007/1-kinder-bis-zum-schuleintritt-in-tageseinrichtungen-und-kindertagespflege.html

Weiterbildung besteht aber – wie auch in anderen – wenig Transparenz bezüglich der schon bestehenden Angebote und es gibt keine länder- und trägerübergreifenden einheitlichen Qualitätsstandards, was eine effektive und nachhaltige Weiterbildung zu „Kinder in den ersten drei Lebensjahren" inhaltlich, didaktisch und strukturell beinhalten sollte. Dieser Mangel bewirkte beispielsweise die Gründung des *Netzwerks Fortbildung: Kinder unter drei,* in dem auf Initiative des *Sozialpädagogischen Fortbildungszentrums* (SPFZ), der *Bertelsmann Stiftung* und dem *Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg* (SFBB) die Entwicklung von Qualitätskriterien für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Jahren sowie die Thematisierung von Qualitätskriterien für die Fort- und Weiterbildung in diesem pädagogischen Feld gefördert wurde.[2]

Gleichzeitig sind in den letzten zwei Jahren einige Publikationen erschienen, die den Krippenausbau und dessen Umsetzung in den Einrichtungen inhaltlich begleiten bzw. Empfehlungen über zu beachtende Aspekte aussprechen. Exemplarisch sind hier folgende Publikationen zu nennen:

- „Krippen – wie frühe Betreuung gelingt" (Maywald u.a. 2008),
- „Was Krippenkinder brauchen – Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen" (van Dieken 2008),
- „Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer" (Suess/Burat-Hiemer 2009),
- Praxishandbuch „Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb" (Wehrmann 2009),
- Wissenschaftlich orientierter Sammelband: „Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik" (Weegmann/Kammerlander 2010).

Auch in Fachzeitschriften sind die Kinder im Alter bis zu drei Jahren und deren Bildung, Betreuung und Erziehung fester Bestandteil geworden; zum Teil wird ihnen in jeder Ausgabe ein Dossier gewidmet (Haug-Schnabel/Bensel 2009 a), und es erscheinen jeweils ein Artikel zu einem speziellen Aspekt oder ein ganzes Themenheft – so in folgenden Zeitschriften:

- *Kindergarten heute:* Spezial Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern 2006
- *Klein & groß:* „Klein, aber oho" Betreuung und Bildung für Kinder unter drei Jahren 6/2006
- *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* TPS: „Gut aufgehoben!? Die Jüngsten in der Kita" 7/2008
- Die Zeitschrift *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege* wurde eigens für diese Altersgruppe neu gegründet.

In der Fachdiskussion scheint es Einigkeit darüber zu geben, welche zentralen Aspekte zu berücksichtigen sind, soll eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren gelingen. In der wissenschaftlichen Diskussion hingegen sind „Kinder im Alter bis zu drei Jahren in institutioneller Betreuung" nicht gut vertreten. Zumindest im deutschsprachigen Raum gibt es (noch) keine Studien, die Aussagen zu förderlichen oder schädigenden Bedingungen machen.[3] Ergebnisse der *Entwicklungspsychologie,* insbesondere der *Säuglings- und Bindungsforschung* sind jedoch in der Fachdiskussion rezipiert.

Ziel dieses Dossiers ist es, einen Überblick über den Stand der Fach-Wissenschaftlichen Diskussion zu schaffen bezüglich der Anforderungen, die sich aus der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ergeben.

Das Kapitel 1 zeigt Qualitätskriterien für die Bildung, Betreuung und Erziehung auf, aus denen sich die Anforderungen an die Frühpädagogischen Fachkräfte ableiten lassen. In den Unterkapiteln wird dann auf die Bereiche eingegangen, die für die Orientierungs- und die Prozessqualität relevant sind.

Das Kapitel 2 fasst zusammen, inwiefern Kinder unter drei Jahren in den Bildungsplänen der Länder thematisiert werden.

Das Kapitel 3 stellt die Situation in der Ausbildung dar.[4]

2 kita.bildung-rp.de/Netzwerk_Fortbildung.336.0.html und www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_26755_26756_2.pdf

3 Auf die Ergebnisse der NICHD-Studie aus den USA und ihre Bedeutung für die deutsche Debatte über die Qualifikationen der Frühpädagogischen Fachkräfte wird kurz in Kapitel 1.2 eingegangen.

4 Für zahlreiche Anregungen und Kommentare zu früheren Versionen dieses Dossiers möchte ich mich bei den Mitgliedern der Expertengruppe „Kinder unter drei Jahren" ganz herzlich bedanken: Joachim Bensel, Veronika Bergmann, Inga Bodenburg, Iris Nentwig-Gesemann, Gerhard Suess, Bianca Ribic, Ursula Vornberger. Im besonderen Maße haben Kornelia Schneider und Renate Niesel mit ihrer Expertise und langjährigen Erfahrung meine Arbeit unterstützt.

2 Stand der Forschung und Fachdiskussion

2.1 Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte – Qualitätskriterien für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Nach dem SGB VIII umfasst der Förderungsauftrag für Kinder in Tageseinrichtungen zu gleichen Teilen Bildung, Betreuung und Erziehung. Bei der Frage nach einem spezifischen Anforderungsprofil für Kinder in den ersten drei Lebensjahren ist demnach zu klären, was die Umsetzung dieser Trias für eine pädagogisch hochwertige Arbeit mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet – und wie diese darauf vorbereitet werden können.

Konkret muss demnach ausdifferenziert werden,

- wie die Bildungsprozesse der Kleinsten sich von älteren Kindern unterscheiden, wie sie mit den individuellen Entwicklungsprozessen der Kinder verknüpft sind und welche Rolle die Fachkräfte bei der Begleitung dieser Prozesse haben;
- wie Betreuung als „umfassende Sorge für das leibliche und seelische Wohl bzw. Wohlbefinden der Kinder“ (BMFSFJ 2008, S. 10) von den Fachkräften gestaltet werden soll und welche Bedeutung dabei der Pflege und den zuverlässigen emotionalen Beziehungen zu den Fachkräften zukommt;
- wie die Zusammenarbeit mit den Eltern gewährleistet werden kann und welche besonderen Herausforderungen sich speziell bei Kindern bis zu drei Jahren stellen. (vgl. ebd., S. 8–11)

In der Diskussion um Qualitätskriterien der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung wird zwischen vier Qualitätsdimensionen unterschieden[5]:

- Orientierungsqualität
- Strukturqualität
- Prozessqualität
- Ergebnisqualität.

Für die Weiterbildung von Fachkräften sind dabei die *Orientierungsqualität* und die *Prozessqualität* zentrale Anknüpfungspunkte. Während die Strukturqualität sich auf die Rahmenbedingungen bezieht, mit denen eine Einrichtung arbeitet, steht die Ergebnisqualität für Effekte, die im Zusammenspiel mit den drei anderen Qualitätsdimensionen auf so unterschiedliche Bereiche wie die kindliche Entwicklung, die gelungene Zusammenarbeit mit und die Zufriedenheit der Eltern, die Umsetzung der pädagogischen Zielsetzungen oder auch die Erfüllung lokaler Bedarfe erreicht werden.[6] Weiterbildung kann primär zu einer verbesserten Ergebnisqualität beitragen, wenn sie an den Dimensionen Orientierungsqualität und Prozessqualität ansetzt.

Orientierungsqualität steht hier für die „Vorstellungen, Ziele, Werte, Überzeugungen und Einstellungen, unter denen die an den Erziehungs- und Bildungsprozessen beteiligten Erwachsenen handeln“ (ebd., S. 14). Somit prägt sie die pädagogische Konzeption und zugleich das Klima einer Einrichtung.

Mit *Prozessqualität* ist „die Gesamtheit der Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Gruppe mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht“ (ebd., S. 15) gemeint. Der *Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen* (ebd., S. 15; vgl. auch Viernickel/Schwarz 2009) fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Zu einer angemessenen Prozessqualität gehören eine Betreuung des Kindes und ein Umgang mit ihm, die seiner Sicherheit und Gesundheit dienen, Interaktionsformen, die entwicklungsgemäße Aktivitäten des Kindes anregen, seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen, sowie ein räumlich-materiales Arrangement mit einem reichhaltigen Anregungspotenzial für ein breites Spektrum an Bildungsaktivitäten“.

Beide Dimensionen stehen natürlich in Wechselwirkung und werden maßgeblich von der Strukturqualität beeinflusst. Im Folgenden werden sie jedoch als Raster benutzt, nach dem die zentralen Themen der wissenschaftlichen und fachlichen Diskussion analytisch strukturiert werden (Deutsche Liga für das Kind

5 Viernickel und Schwarz (2009) unterscheiden zusätzlich noch Management- und Organisationsqualität sowie Kontextqualität (S. 13).

6 Vgl.: www.kita-portal-mv.de/de/kita-management/qualitaet/qualitaetsbereiche_in_kitas/merkmal_ergebnisqualitaet

2008). Auf Aspekte der Strukturqualität wird in einem eigenen Kapitel (2.4) kurz eingegangen, insofern sie als Inhalte für Weiterbildung relevant sind.

Wenn von der Gruppe der Kinder in den ersten drei Lebensjahren die Rede ist, bezieht sich diese Begrifflichkeit auf die politische Entscheidung des Ausbaus. Dass diese Kinder eine sehr heterogene Gruppe sind, deren Entwicklungsspannbreite und unterschiedlichen Bedürfnisse eine besondere Herausforderung an die Fachkräfte darstellt, ist impliziert und wird an relevanten Stellen expliziert.

2.2 Orientierungsqualität in der Arbeit mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren

Die Aufnahme von Kindern in diesem Alter ist vermutlich nicht immer eine freiwillige Entscheidung einer Einrichtung, es kann auch vonseiten der Fachkräfte eine ablehnende Haltung geben, wenn sie die außerfamiliäre Betreuung von den Kleinstkindern kritisch sehen und die Mütter dafür abwerten, oder sie können die Arbeit mit den Kleinsten nicht gut mit ihrem beruflichen Selbstbild verbinden (Haug-Schnabel/Bensel 2006, S. 55). Diese Einstellungen sind Bestandteile der Orientierungsqualität einer Einrichtung – wie „normative Orientierungen, Leitvorstellungen, Überzeugungen und Werte, unter denen das konkrete pädagogische Handeln (Prozessqualität) erfolgt bzw. erfolgen soll“ (Viernickel/Schwarz 2009, S. 13).

Dabei ist noch empirisch offen, was eine gute Orientierungsqualität ausmacht und wie diese in der Aus- und Weiterbildung thematisiert bzw. wie Weiterbildung darauf einwirken kann. In der *NICHD Study of Early Child Care* wurde bezüglich der Orientierungsqualität ein Zusammenhang zwischen „nicht-autoritären Erziehungseinstellungen“ („nonauthoritarian“[7]) und positiver Betreuungserfahrung festgestellt (Vandell 1996). Die Frage nach einer guten Orientierungsqualität für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Jahren berührt das Verständnis der Fachkräfte von den Bildungs- und Lernprozessen in dieser Altersstufe sowie die Vorstellung von ihrer Rolle bei diesen Prozessen. Daraus abgeleitet wird im Folgenden kurz auf die wissenschaftliche Diskussion eingegangen, die Kleinstkinder als aktive und kompetente Subjekte konstituiert sowie die Bedeutung von Selbstreflexion und Supervision für die Arbeit mit den Kleinsten erläutert. Anschließend wird die Rolle der Konzeption als ein Instrument dargestellt, Orientierungsqualität zu prägen und Aspekte der Prozessqualität festzulegen. Insofern fungiert das Unterkapitel auch als Überleitung zu den Abschnitten über Prozessqualität.

2.2.1 Das Bild vom Kind – vom hilflosen zum kompetenten Säugling

Die Wahrnehmung von Kleinstkindern war noch in den 1960er-Jahren von der Auffassung geprägt,

„dass sich in der ersten Zeit des Lebens vor allem biologische Reifungsprozesse vollziehen, die weitgehend unabhängig von äußeren Einflüssen vonstattengehen und die man am ehesten unterstützen kann, indem man dafür Sorge trägt, dass das Baby hinreichend Nahrung erhält, dass Hygienemaßstäbe eingehalten werden, dem Kind genügend Ruhe zum Schlafen bleibt und es viel Zeit an der frischen Luft verbringt“ (Pauen/Vonderlin 2007, S. 1).

Dieses Bild eines unfertigen, hilflosen Wesens, welches wie ein unbeschriebenes Blatt auf die Welt kommt und sich dann in Abhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen die Welt aneignet, wurde durch die *Säuglingsforschung* revolutioniert. Mit Hilfe differenzierter Forschungsmethoden, (z. B. Videotechnik), mit der die Augenbewegungen der Säuglinge analysiert werden können, oder einem Spezialschnuller, der messen kann, wie häufig ein Kind pro Minute saugt, konnte gezeigt werden, dass schon Säuglinge mehr von der Welt wissen, als man lange dachte: Mittlerweile wird davon ausgegangen, dass schon drei Monate alte Säuglinge Vermutungen über kausale Zusammenhänge zwischen Ereignissen haben und Kategorien bilden (Gopnik u. a. 2001, S. 96).

7 „Nonauthoritarian“ wird bei Vandell (1996, S. 283) folgendermaßen definiert: „The caregiver with nonauthoritarian beliefs believes that children are basically good, learnactively, and should be allowed to disagree with their parents if they feel their own ideas are better, rather than believing that it is more important to teach children to value obedience and authority”.

Nicht nur die Vorstellung von dem, was die Kleinsten mitbringen, hat sich gewandelt, sondern auch die Meinung, wie sie auf ihre Umwelt zugehen und diese für ihre eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozesse nutzen. Es wird davon ausgegangen, dass von Geburt an Kompetenzen, die Welt wahrzunehmen und zu strukturieren, genutzt werden, um sich aktiv als Subjekt in die eigenen Entwicklungsprozesse einzubringen. Grundlage der frühkindlichen Bildungsprozesse ist die „Wahrnehmung mit allen Sinnen" als Schlüssel zur Weltaneignung. Mit Hilfe der Wahrnehmung beginnen Kinder die Welt zu strukturieren und Zusammenhänge von Ursache und Wirkung zu erfassen; dabei differenzieren sie gleichzeitig ihre Wahrnehmungsfähigkeit aus (Schäfer 2003, S. 26). Kleinstkinder sind von Anfang an darauf aus, die Welt zu verstehen und Beziehungen aufzubauen. Sie sind interessiert an der Kommunikation mit anderen Menschen, senden selbst Signale, nehmen Reize auf und regulieren auf diese Weise – soweit sie können – sich selbst und die soziale Situation (ebd., S. 27).

Diese Forschungsergebnisse haben auch die frühpädagogische Diskussion geprägt, so dass mittlerweile ein Bild vom Kind als „Kompetenter Säugling" (Dornes 1992) und „Forschergeist in Windeln" (Gopnik u.a. 2001) vorherrscht. „Bildung beginnt mit der Geburt" (Schäfer 2003) – dies gilt mittlerweile als Konsens (Schneider 2008, S. 8 ff.; Pauen 2008; Pauen/Träuble 2008, S. 20).

Auf der Ebene der Entwicklungstheorien nehmen „transaktionale systemische Modelle" an Bedeutung zu (Montada 2008, S. 12). Diese gehen von der Annahme systemischer Zusammenhänge zwischen Entwicklungssubjekt und Entwicklungskontexten aus und betonen die Wechselwirkungen sowie die Verschränkung zwischen Subjekt und den unterschiedlichen dynamischen Systemen, an denen das Subjekt beteiligt ist (ebd., S. 9 ff.).

Diese Grundannahme spricht für eine dialogisch orientierte Pädagogik, die die Kompetenzen der Kleinsten und ihre eigenständigen Bildungsprozesse ernst nimmt. Daneben ist natürlich Wissen über die Grundbedürfnisse und Entwicklungsbedingungen von Kindern in den ersten drei Jahren notwendig, um die pädagogische Arbeit daran auszurichten (sie werden im Kapitel 2.3 zur Prozessqualität behandelt).

2.2.2 Professionelles Rollenverständnis, Selbstreflexion und Supervision

Im Positionspapier der *Deutschen Liga für das Kind* (2008) wird „ein reflektiertes Verständnis der eigenen Rolle" im Verhältnis zwischen elterlicher und institutioneller Betreuung als ein Eckpunkt von Orientierungsqualität genannt. Bestandteil eines professionellen Rollenverständnisses ist die *Haltung* der Fachkraft gegenüber Säuglingen und Kleinkindern. In der Fachdiskussion ist der Begriff der Haltung theoretisch oft nicht klar von ähnlichen Begriffen wie Identität oder Selbstverständnis abgegrenzt und lädt dazu ein, ihn mit einer Reihe von „Wunschinhalten" zu füllen.

Ein Beispiel für einen explizierten Ansatz findet sich jedoch bei Gonzalez-Mena/Widmeyer Eyer (2008). Die Autorinnen legen ihrem „Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung" eine Philosophie des Respektes nach Magda Gerber zu Grunde, die auf dem Konzept von Emmi Pikler aufbaut. Mit den *Zehn Prinzipien* formulieren sie eine Philosophie der Säuglings- und Kleinkindpflege sowie der Kleinkinderziehung, die ihrer Meinung nach für die Haltung und das Verhalten der Fachkräfte gegenüber den Kindern gleichermaßen prägend sein sollten. Die zehn Prinzipien fungieren als Grundlage für Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, damit diese durch *„Respekt, einfühlsames und unmittelbares Reagieren* sowie durch *Reziprozität* gekennzeichnet sind" (ebd., S. 31). Dabei wird besonders die Bedeutung von Authentizität der Fachkraft[8] sowie Geduld und Zeit von besonderer Qualität[9] als wesentliches Qualitätsmerkmal betont (Suess/Burat-Hiemer 2009, S. 173 ff.: Aufstellung von wünschenswerten Selbst- und Sozialkompetenzen).

Ein neuer Ansatz, Kriterien für eine professionelle Haltung der Fachkräfte zu beschreiben, ist der *Qualifi-*

8 Prinzip 6 (ebd., S. 34): „Seien Sie hinsichtlich Ihrer Gefühle ehrlich, wenn Sie mit Säuglingen und Kleinkindern zusammen sind. Geben Sie nicht vor, etwas zu empfinden, das Sie gar nicht fühlen, oder etwas nicht zu empfinden, das sie in Wirklichkeit fühlen".

9 Prinzip 2 (ebd., S. 33): „Investieren Sie in Zeit von besonderer Qualität, in der Sie einzelnen Säuglingen oder Kleinkindern voll und ganz zur Verfügung stehen. Geben Sie sich nicht damit zufrieden, Gruppen zu beaufsichtigen, ohne sich (mehr als nur kurz) auf einzelne Kinder zu konzentrieren",
Prinzip 10 (ebd., S. 34): „Kümmern Sie sich um die Qualität der Entwicklung in jeder einzelnen Phase. Drängen Sie Säuglinge und Kleinkinder nicht dazu, Meilensteine der Entwicklung zu erreichen".

kationsrahmen Frühpädagogik B.A. aus dem Programm *Profis in Kitas* der *Robert Bosch Stiftung* (2008, S. 26 f.). Er bezieht sich zwar nicht spezifisch auf die Arbeit mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren, benennt jedoch allgemeine Prinzipien, die als Voraussetzung von Professionalität angesehen werden. Einen besonderen Stellenwert nimmt die Ausbildung eines *forschenden Habitus* ein. Das bedeutet für die Fachkräfte, dass sie „auf der Grundlage von Methodenkompetenz in der Lage [sind], sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick auch vertrauten Situationen zuzuwenden, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und zu reflektieren" (ebd., S. 27). Reflektiertes Fachwissen, reflektierte Praxiserfahrung sowie eine habitualisierte forschende Haltung kann sich auch positiv auf die Orientierungsqualität auswirken. Ein Transfer von Methoden und Haltungen aus der Forschungspraxis kann beispielsweise sinnvoll für einen gelingenden Dialog mit Kindern sowie ein wahrnehmendes und entdeckendes Beobachten sein (Nentwig-Gesemann 2008).

Zusätzlich wird die Fähigkeit, kritisch-analytisch Literatur, Materialien und pädagogisch-didaktische Ansätze für die eigene Arbeit einschätzen und bewerten zu können als anzustrebendes Merkmal eines Kompetenzprofils für Frühpädagoginnen/Frühpädagogen postuliert (Robert Bosch Stiftung 2009, S. 29 f.).

Die Entwicklung eines professionellen Rollenverständnisses „Bezugsperson Erzieherin" ist ein notwendiger Bestandteil des Qualifikationsprofils einer Fachkraft für Kleinstkindpädagogik (Ebert 2008 a, S. 187). Zur pädagogischen Professionalität gehört für sie neben Wissen und Können auch die Persönlichkeitsbildung, um den „emotionalen Herausforderungen von Nähe und Distanz im pädagogisch-pflegerischen Umgang mit den Kindern und in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern" (ebd., S. 192) begegnen zu können. Da dies kein abgeschlossener Prozess ist, hält sie es auch für den pädagogischen Alltag für unverzichtbar, die Erfahrungen und die emotionalen Reaktionen im Zusammenleben mit Kleinstkindern zu bearbeiten:

„Mitleid, Ärger, Trost, Zärtlichkeit, Wut, Freude ... Erzieherinnen werden je nach Persönlichkeit und Berufsrollenverständnis die Bearbeitung ihrer Gefühle entweder bereitwillig leisten, oder ihre Arbeit mit dem einzelnen Kind und dessen individueller Befindlichkeit durch Verallgemeinerung und Theoretisierung zu versachlichen suchen und damit aus dem Blick verlieren" (Ebert 2008 a, S. 190).

Dies deckt sich mit der Meinung von anderen Experten, die regelmäßig Supervision im Krippenbereich fordern, um Fehleinschätzungen und Fehlverhalten im pädagogischen Alltag zu minimieren (Ahnert 2007 a, S. 20). Auch die *Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin* (DGSPJ) empfiehlt, Selbsterfahrung und Supervision sowohl in die Ausbildung als auch in den Berufsalltag zu integrieren (Horacek u.a. 2008, S. 11). Bei Ostermeyer finden sich exemplarisch Anregungen zur persönlichen Reflexion von Fragen, Zweifeln und Vorbehalten, die sich bezüglich der Aufnahme von Kindern unter dem dritten Lebensjahr stellen und folgende Themen aufgreifen: „Wie stehe ich zur Betreuung von Klein(st)kindern in der Kita?", „Welche Ressourcen bringen wir bereits für die Arbeit mit Klein(st)kindern mit?", „Unter-Dreijährige in der Kita – ein neues Rollenbild für die Erzieherin?" (Ostermayer 2007, S. 18 ff.).

Hierbei ist (nach Suess/Burat-Hiemer 2009) insbesondere die Bedeutung des eigenen Bindungshintergrundes der Fachkräfte zu beachten, der auch in der Ausbildung und anschließend in der beruflichen Praxis stärker berücksichtigt werden sollte (ebd. 2009, S.79 ff. und S. 97 ff.). Gerade konflikthafte emotionale Reaktionen auf Kinder, aber auch auf die Eltern sollten hinterfragt und in den zwei Richtungen überprüft werden: „Was sagen sie uns über die Kinder und was haben sie mit uns selbst zu tun?" (ebd., S. 98).

Thema für die Selbstreflexion sollte allerdings nicht nur das Verhältnis der Fachkraft zum Kind, sondern auch zu sich selbst sein. Da der berufliche Alltag den Erzieherinnen und Erziehern viel abverlangt, brauchen sie auch Kompetenzen, um Überlastungen bei sich selbst erkennen und sich vor Burnout schützen zu können. In einem neuen Lehrbuch von Hocke u.a. (2010) wird die Thematik „Belastbarkeit und Selbstschutz" bei den Grundlagen des Berufs von Erzieherinnen und Erziehern behandelt sowie darauf hingewiesen, dass dem Team hier eine besondere Bedeutung zukommt, wenn es darum geht, sich gegenseitig aufzufangen und zu stützen – und dies zusätzlich zum alltäglichen kollegialen Austausch (ebd., S. 32; Ostermeyer 2007, S. 22 f.).

2.2.3 Konzeption der Einrichtung

In den verschiedenen Stellungnahmen sowie in den Checklisten für Kitas, die sich auf die Aufnahme von Kindern unter dem dritten Lebensjahr vorbereiten, spiegelt sich die Konzeption als ein zentrales Instrument für die Orientierungsqualität und Prozessqualität einer Einrichtung (Bostelmann 2008; Deutsche Liga für das Kind 2008; Horacek u.a. 2008; van Dieken 2008; Klein/Vogt 2006; Evans 2005). Da die Konzeptionsentwicklung bzw. Erweiterung der pädagogischen Konzeption zwar das ganze Team betrifft, aber in der Regel in der Verantwortung der Leitung bzw. des Trägers liegt, wird hier nur kurz darauf eingegangen.

Die *Deutsche Liga für das Kind* fordert neben einem schriftlichen Konzept auch ein Leitbild der Einrichtung, das speziell auf die Bedürfnisse der Kinder bis zum dritten Lebensjahr eingehen und regelmäßig auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und fachlicher Erfahrungen überarbeitet werden soll (Evans 2005, S. 16).

Die *Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin* (DGSPJ) empfiehlt, Leitbild und pädagogische Konzeption zwischen Erzieherinnen/Erziehern, Elternvertretung, Fachberaterinnen/Fachberatern und Trägern abzustimmen (Horacek u.a. 2008, S. 11).

Die Autorinnen Schneider und Wüstenberg unterscheiden zwischen der inhaltlichen und der organisatorischen Ebene der Konzeption. Auf der inhaltlichen Ebene geht es um die Realisierung von pädagogischen Qualitätsmerkmalen, während auf der organisatorischen Ebene strukturelle Fragen geklärt werden, die vor allem die Rahmenbedingungen, wie Öffnungszeiten, Alterszusammensetzung, Teamstruktur etc. betreffen, (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 154).[10]

Die Konzeption kann also genutzt werden, um Merkmale der Orientierungsqualität und der Prozessqualität einrichtungsspezifisch zu bestimmen. Häufig werden jedoch die inhaltlich-konzeptionellen Fragen, die die Pädagogik betreffen, zugunsten der organisatorischen Fragen hintangestellt. Dabei bietet sich gerade die Konzeption dafür an, zu reflektieren, welche Bedeutung pädagogische Vorstellungen und organisatorische Konzepte für die Bildungsgelegenheiten der Kinder haben. Aufgrund kontroverser Vorstellungen darüber, worin Bildungsangebote in den ersten Jahren bestehen sollten, wird die Frage berührt, wie die Erzieherinnen und Erzieher selbst ihre Rolle bei der Begleitung der frühkindlichen Bildungsprozesse „zwischen Anleitung und Selbstbildung" sehen und ausfüllen, und was sie darüber wissen, wie weit direkte Anleitung als Lernimpuls angebracht ist oder nicht. Nicht zuletzt müssen die Fachkräfte ihr Verständnis von frühkindlicher Bildung und den Bezug zu bestimmten pädagogischen Konzepten gegenüber Eltern (die eigene Erwartungen und Vorstellungen mitbringen) fachlich begründen und vertreten können (Leu/von Behr 2010, S. 15).

Wichtige Prinzipien beziehungsweise Bestandteile einer Konzeption lassen sich (nach Maywald) folgendermaßen zusammenfassen:

„Orientierung am Wohl (Bedürfnisse und Rechte) der Kinder, der Respekt vor den Familien der Kinder einschließlich ihrer unterschiedlichen Herkunft, der Vorrang pädagogischer Qualität, eine eventuelle Orientierung an pädagogischen Vorbildern (...), der Bezug zum Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes, Aufnahmeverfahren und Eingewöhnung, Öffnungszeiten und Gruppenaufteilung, Raum- und Beziehungsgestaltung, Bildungsangebote für die Kinder, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern sowie der Bezug zum Gemeinwesen im Umfeld der Krippe" (Maywald 2008 a, S. 211).

Im folgenden Kapitel werden Aspekte von Prozessqualität beschrieben, die neben den oben dargestellten Dimensionen von Orientierungsqualität Bestandteile einer Konzeption für Einrichtungen, die (auch) Kinder unter drei Jahren aufnehmen, sein sollten.

2.2.4 Exkurs: Inklusive frühpädagogische Praxis

Vor dem Hintergrund der Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention* gewinnt das Thema Inklusion in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Zwar bezieht sich die UN-Konvention primär auf die Inklusion Behinderter, sie fordert aber prinzipiell ein „inclusive education system". Damit steht die Konvention für

10 Wenn eine Einrichtung, die Kinder unter drei Jahren aufnimmt, schon ein besonderes Profil hat, wie z.B. einen Schwerpunkt auf Naturerfahrung, muss die Konzeption auf die speziellen Herausforderungen des Krippenalters bei diesem pädagogischen Ansatz und dieser Organisationsform eingehen (Haug-Schnabel/Bensel 2009 b, S. 40 ff.).

einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik: von einer „Sonderpädagogik“ für spezielle Zielgruppen zu einer Pädagogik, die heterogene Ausgangslagen und Diversität als Normalfall ansieht und systematisch berücksichtigt.

Anspruch einer inklusiven frühpädagogischen Praxis ist es, gleichzeitig Heterogenität wahrzunehmen, individuelle Förderung zu gewährleisten und Stigmatisierungen aufgrund kategorialer Zuschreibungen zu vermeiden. Es gibt zwar Ansätze der interkulturellen Pädagogik, der geschlechtssensiblen Pädagogik und der Integration für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, auf die zurückgegriffen werden kann, doch zeichnet sich der inklusive Ansatz dadurch aus, dass er *alle* Heterogenitätsdimensionen (wie z.B. Gender, sozio-ökonomischer Status, ethnische Zugehörigkeit, Migrationshintergrund, Behinderung und andere besondere Bedürfnisse) sowie deren Wechselwirkungen in den Blick nimmt, um auf die individuellen Bedürfnisse eines Kindes eingehen zu können (Knauf 2010, S. 191 ff.). Was das für Kinder in den ersten drei Lebensjahren bedeutet, ist erst noch zu entwickeln.

Die Öffnung von Regeleinrichtungen für Kinder unter drei Jahren mit Behinderung ist Konsequenz der UN-Behindertenrechtskonvention, mit der das Recht der Eltern auf ein wohnortnahes Angebot in einer Kindertagesstätte einklagbar geworden ist. Mit dem Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren entstehen zusätzliche institutionelle Anforderungen bezogen auf behinderte bzw. von Behinderung bedrohte Kinder unter drei Jahren, auf die die Fachkräfte vorbereitet werden müssen. Seitz/Korff (2008) haben einen solchen Prozess wissenschaftlich begleitet und stellen in ihrem Bericht die Ergebnisse vor.

Exemplarisch sollen hier zwei Themen angesprochen werden, bei denen pädagogische Fachkräfte häufig davon ausgehen, dass sie für Kinder in den ersten drei Jahren wenig Relevanz haben. Sie werden deshalb oft übersehen, obwohl sie für die Gestaltung der Alltagspraxis von zentraler Bedeutung sind.

Gender

Auch für Kinder unter drei Jahren spielen Geschlechterunterschiede bereits eine Rolle – wenn auch die ersten Hinweise auf Unterschiede und deren Bedeutung in der Regel von den Erwachsenen bzw. den Eltern und Fachkräften kommen (Rohrmann 2010, S. 92). Schon im ersten Lebensjahr unterscheiden Kinder Männer und Frauen, zuerst nach Stimme, am Ende des ersten Jahres auch nach Gesicht. Am Ende des zweiten Jahres haben sie sich weiteres „Wissen“ zur Unterscheidung der Geschlechter angeeignet und beginnen, sich selbst konstant einer Gruppe zuzuordnen. Die Ausbildung geschlechtstypischer Spielpräferenzen und gleichgeschlechtlicher Spielpartner ist ein weiterer Ausdruck dieser Entwicklung (Viernickel/Völkel 2009, S. 71; Becker-Stoll u.a. 2009, S. 62). Da das Arbeitsfeld eindeutig von weiblichen Fachkräften geprägt ist, stellt sich die Frage, wie gesichert werden kann, dass Jungen und Mädchen qualitativ gleichwertige Beziehungen zu den Fachkräften entwickeln können, wie sie bei ihren Explorationsbedürfnissen Unterstützung finden können (vgl. Kapitel 2.3.2, S. 13 zum Thema Bindung) und wie sie in ihrer Entwicklung durch einen geschlechtersensiblen Umgang begleitet werden. Ziel ist es, die geschlechtsbezogenen Aspekte der Identitätsentwicklung nicht zu negieren, sondern so darauf einzugehen, dass die Kinder nicht in stereotype Entwicklungen gelenkt werden.

Kulturelle Unterschiede

Kinder mit Migrationshintergrund besuchen prozentual seltener eine Einrichtung als Kinder ohne Migrationhintergrund – eine Differenz, die umso stärker ausgeprägt ist, je jünger die Kinder sind (Leu 2007). In der Fachdiskussion wird deshalb gefordert, dass die pädagogischen Fachkräfte besser vorbereitet werden müssen, um sensibel auf die kulturelle und soziale Vielfalt in ihren Einrichtungen eingehen und möglichen Vorbehalten aufseiten der Eltern begegnen zu können. Dabei geht es um mehr als um Grundsätze der Interkulturellen Pädagogik. Entgegen der Vorstellung, dass der kulturelle Kontext bei der frühkindlichen Entwicklung noch keine große Rolle spielt, gibt es gerade bei dieser Altersgruppe eine Reihe von Schlüsselsituationen im pädagogischen Alltag, in denen scheinbar selbstverständliche Praktiken der Erzieherinnen und Erzieher zu Verunsicherungen bei den Eltern führen, beispielsweise in der Pflege, bei der Eingewöhnung oder der Sauberkeitserziehung. Auch für die Kinder ist mit dem Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung oft eine Akkulturationsleistung verbunden, die über Mehrsprachigkeit hinausgeht (Becker-Stoll u.a. 2009, S. 60).

Für die Erzieherinnen und Erzieher ist es deshalb wichtig, Wissen über unterschiedliche kulturell geprägte pädagogische Praktiken in Familien mit Kindern unter drei Jahren zu erwerben und so für kulturelle Vielfalt in ihrer pädagogischen Praxis sensibilisiert zu sein, ohne vereinfachende, übergeneralisierende kulturelle Stereotypien zu reproduzieren. Ein dynamischer Kulturbegriff, der über die ethnische Zugehörigkeit hinausgeht, ist hierbei essenziell, ebenso eine Sensibilität für die Gefahr der Kulturalisierung und ein Verständnis vom Zusammenhang sozialer, kultureller und bildungsbezogener Unterschiede. Gleichzeitig brauchen sie Kompetenzen, wenn es darum geht, ihren eigenen pädagogischen Standpunkt fachlich zu begründen – gerade auch wenn dieser als im Konflikt mit dem Postulat der Sensibilität für kulturelle Vielfalt erlebt wird.

Die Autorinnen Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer (2008) geben Hinweise für ein „kulturell angemessenes praktisches Vorgehen" für so unterschiedliche Bereiche wie: Kommunikation, Förderung von Individualität vs. Gruppenzusammengehörigkeit/Kollektivität, Füttern, Pflege und Sauberkeitserziehung, Spiel und Gestaltung der Umgebung. Bei Gonzalez-Mena (2008) finden sich zusätzlich ausführlichere Beschreibungen von Unterschieden in kulturellen Praktiken, die in der Kindertagesbetreuung zum Alltag gehören, wie: Aspekte von Kommunikation, Zusammenarbeit mit Eltern, Schlafen und Essen, Bindung und Trennung, Lernen und Spiel sowie Erziehung und Disziplin. Anregungen finden sich auch bei Rogoff (2003) und Keller (2007). Bei allen Ausführungen und Praxisbeispielen wird besonderer Wert auf einen wertschätzenden Dialog mit den Eltern und auf einen selbstreflexiven Umgang mit der eigenen kulturellen Prägung gelegt. (vgl. Borke/Döge/Kärtner 2011)

2.3 Prozessqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Prozessqualität bezeichnet „die Qualität der Betreuung und Pflege der Kinder, die Anregungen und Bildungsangebote sowie die Aktivitäten und Interaktionen" (Maywald 2008 b, S. 42).

In der Fachliteratur besteht weitgehend Konsens über die zentralen Dimensionen der Prozessqualität für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren und wie diese auszugestalten sind (Wüstenberg/Schneider 2008, Deutsche Liga für das Kind 2008; Horacek u.a. 2008; Haug-Schnabel/Bensel 2006).

Viernickel und Schwarz (2009, S. 10) fassen diese Dimensionen folgendermaßen zusammen:
„Eine hohe Prozessqualität ist gegeben, wenn die pädagogischen Fachkräfte sensibel und einfühlsam mit den Kindern umgehen und auf ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen eingehen, entwicklungsangemessene Materialien auswählen und bereit stellen, Impulse für selbstgesteuertes Lernen und Anregungen in verschiedenen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen geben und wenn sie bestimmte lern- und persönlichkeitsförderliche Strategien der Interaktion mit den Kindern anwenden. Daneben gelten auch der konkrete Umgang mit den Eltern und ihre Beteiligungsmöglichkeiten sowie die Interaktionen zwischen den Kindern und unter den Kolleginnen als Merkmale der Prozessqualität."

Aus dieser Definition abgeleitet gliedert sich das Kapitel in einen ersten Teil zu Wissen über die *Grundbedürfnisse,* spezieller dann zu *Bindungsbedürfnissen* und *kindlicher Entwicklung* sowie in einen zweiten Teil zu Konsequenzen für Gestaltung der *pädagogischen Praxis.*[11] Der Fokus in diesem Kapitel liegt auf den Aspekten einer Prozessqualität, die sich aus besonderen Anforderungen der pädagogischen Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren ergeben – allgemeine Aspekte wie Feuerschutzverordnungen und Erste-Hilfe-Kenntnisse werden nicht behandelt (Landschaftsverband Rheinland 2006).

11 Dem entsprechen die Inhalte, die Ebert (2008 b, S. 11) als sinnvolle Bestandteile einer „Weiterbildung Krippenpädagogik" nennt: „Eine Vertiefung fachwissenschaftlicher Grundlagen (...), die Aneignung spezifischer Konzepte und Methoden an Beispielen von best-practice-Modellen. Angefangen von einem Konzept zur Alltagsgestaltung, das an der Lebenswelt der Jüngsten und deren vitalen Bedürfnissen orientiert ist und Fragen zur Körperpflege, gesunden Ernährung und Bewegung sowie Gesundheitsrisiken und Gesundheitsvorsorge einschließt, über Methoden zur Förderung und Unterstützung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen bei Kindern dieser Altersstufe im Kontext von Spiel und Pflege bis hin zu speziellen Aufgaben wie die der Gestaltung der Eingewöhnung, die Zusammenarbeit mit den Eltern und übergreifenden Aufgaben, die sich auf die Qualitätsentwicklung der Einrichtung als Ganzes und deren Verortung im Sozialraum beziehen."

2.3.1 Grundbedürfnisse

Eine vielzitierte Aufzählung der Grundbedürfnisse von Kindern stammt von Brazelton und Greenspan (2002) und beinhaltet sieben Aspekte (zitiert nach Becker-Textor 2009, S. 4):

- Das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen
- Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit
- Das Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen
- Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen
- Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen
- Das Bedürfnis nach stabilen und unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität
- Das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft.

Aus dieser Aufzählung lässt sich das Postulat ableiten, dass sich die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter bis zu drei Jahren an diesen Bedürfnissen orientieren und ihre pädagogischen Konzepte daran ausrichten müssen (Maywald 2008 b, S. 39). Dabei lassen sich nach Decy und Ryan (vgl. Becker-Stoll/Wertfein 2008, S. 4 f.) drei psychische Grundbedürfnisse unterscheiden:

- das Bedürfnis nach Bindung, das bedeutet, sich sicher gebunden zu fühlen;
- das Bedürfnis nach Kompetenz als dem Wunsch nach einer effektiven Interaktion mit der Umwelt;
- das Bedürfnis nach Autonomie als ein Grundanliegen nach selbstbestimmter Interaktion mit der Umwelt.

Analog hierzu verweist Ahnert (2006, S. 77) darauf, dass es für entwicklungsfördernde Beziehungskontexte notwendig ist,

„das Konzept der emotionalen Sicherheit um Erziehungsprinzipien zu erweitern, die sich den entwickelnden Kompetenzen und Bedürfnissen des Kindes fortlaufend anpassen. Dazu gehören neben der (1) Aufrechterhaltung von Bindungssicherheit und liebevoller Zuwendung (2) die Achtung vor der Individualität und den zunehmenden Autonomiebestrebungen des Kindes, (3) Orientierung an verbindlichen Verhaltenserwartungen, (4) Bereitstellung vielfältiger Anregungs- und Fördermöglichkeiten sowie (5) die Ermutigung zur Partizipation an der gemeinsamen Lebensgestaltung“.

Da die Erkenntnisse der Bindungsforschung mittlerweile breit in der Öffentlichkeit rezipiert und insbesondere im Kontext der außerfamiliären Betreuung von Kindern bis zu drei Jahren häufig zitiert werden, geht das folgende Kapitel noch einmal speziell auf die Bindungsbedürfnisse von Kleinstkindern ein.

2.3.2 Bindungsbedürfnisse

Kinder lernen *in* sozialen Beziehungen und *durch* soziale Beziehungen – dies gilt als unbestritten (Ahnert 2007 b, S. 40), ebenso die Bedeutung einer sicheren Bindung[12] an primäre und sekundäre Bezugspersonen als Voraussetzung für eine positive Entwicklung von Kindern (Becker-Stoll/Wertfein 2008; BMFSFJ 2008). Aufseiten der Bindungsperson sind Feinfühligkeit und Kontingenz in der Reaktion auf die Bedürfnisse des Kindes entscheidende Faktoren bei der Ausbildung der Bindungsbeziehung (Ahnert 2005, S. 19 ff.).

Es ist belegt, dass die Beziehung von Kindern zu Erzieherinnen und Erziehern[13] bindungsähnliche Eigenschaften aufweisen (Ahnert 2007 b, S. 31), kontrovers wird jedoch noch die Frage erörtert, wie lange ein Kind die Ausschließlichkeit der Bindungsbeziehung zur primären Bezugsperson braucht und ab wann die Bindung sicher genug für eine zusätzliche außerfamiliäre Betreuung ist (Horacek u.a. 2008, S. 6).

In der Bindungstheorie nach Bowlby ist das Bindungsverhalten angeboren und wird durch ein entgegengesetztes Verhaltenssystem – dem Explorationsverhalten – komplettiert:

„Hat das Baby zu einer Person eine Bindung aufgebaut, so kann es von dieser aus seine Umwelt erkunden und Explorationsverhalten zeigen. Kommt das Kind dann bei seinen Erkundungsversuchen in eine Überforderungssituation (Erschrecken, Angst, Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Unwohlsein), wird sein Bindungsverhalten aktiviert, und es wird zur ‚sicheren‘ Basis der Bindungsperson zurückkehren“ (Becker-Stoll/Textor 2007, S. 17; vgl. auch Becker-Stoll 2008).

12 Für eine allgemeine Einführung in die Bindungstheorie vergleiche auch Hédervári-Heller 2008 a und Belsky u.a. 2007.

13 Einen guten Überblick über den aktuellen Stand der Fachdiskussion zur Erzieherinnen-Kind-Beziehung gibt das gleichnamige Buch von Becker-Stoll/Textor 2007.

Die *Deutsche Liga für das Kind* (2008) misst der Bindungsqualität von Kindern zu den Fachkräften in den ersten drei Jahren als ein entscheidendes Qualitätskriterium besondere Bedeutung zu. Neben dem Personalschlüssel, der die strukturelle Voraussetzung für den Aufbau von Bindung darstellt, gelten kindorientierte Verhaltensweisen wie Feinfühligkeit, Zuwendung, intensive Kommunikation und Anerkennung als Indikatoren für eine gute Erzieherin-/Erzieher-Kind-Bindung (BMFSFJ 2008, S. 13). Erzieherinnen und Erzieher müssen sich daher Kompetenzen aneignen, um nonverbales Ausdrucksverhalten in dieser Altersgruppe zu erkennen beziehungsweise zu verstehen und die richtigen Konsequenzen daraus ableiten zu können (Horacek u.a. 2008, S. 11).

Fünf Merkmale einer sicheren Bindung sind (nach Ahnert 2007 b, S. 33 ff.) auch im Alltag der pädagogischen Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren wichtig:

1. Zuwendung durch liebevolle und emotional warme Kommunikation
2. Sicherheit durch Verfügbarkeit (z.B. Blickkontakt) auch bei Eigenaktivität
3. Stressreduktion durch Hilfe im Umgang mit negativen Emotionen, z.B. Trauer, Angst und Enttäuschung
4. Explorationsunterstützung durch Ermutigung zum neuen Erkunden
5. Assistenz bei schwierigen Aufgaben durch zusätzliche Information und Unterstützung.

Wie stark diese Merkmale in einer individuellen Erzieherin-/Erzieher-Kind-Bindung ausgeprägt sind, ist unterschiedlich und wirkt auf die Sicherheit der Bindung. Dabei stehen die Fachkräfte im Alltag vor der Anforderung, die individuelle Reaktion auf die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes mit der allgemeinen Betreuung der Gruppe zu vereinen. Ergebnisse einer Metaanalyse (vgl. Ahnert, Pinquart und Lamb 2006) machen Folgendes deutlich:

„Sichere Erzieherinnen- und Erzieher-Kind-Bindungen entstehen (...) in jenen Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieherverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die Dynamik in dieser Gruppe reguliert. Die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines jeden einzelnen Kindes müssen dabei unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient werden“ (Ahnert 2007 b, S. 35; vgl. auch Becker-Stoll/Wertfein 2008, S. 7).

Weitere Einflussfaktoren auf die Erzieherin-/Erzieher-Kind-Bindung sind pädagogische Konzepte, die Größe der Kindergruppen, aber auch die Geschlechterzusammensetzung der Gruppe, sowie die altersabhängigen Bedürfnisse der Kinder im Betreuungsprozess (Ahnert 2007 b, S. 37 ff.).[14] Ahnert bezieht sich dabei auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass eine bestimmte pädagogische Programmatik zu einfühlsamerem Verhalten bei Erzieherinnen und Erziehern führt (Stichwort Orientierungsqualität) sowie bei größeren Gruppen die gruppendynamischen Faktoren die Ausbildung der individuellen Erzieherin-/Erzieher-Kind-Bindung stärker beeinflussen und diese sowohl fördern als auch behindern können (ebd., S. 37). In Bezug auf die Geschlechterzusammensetzung stellt sie zum einen fest, dass die Erzieherin-/Erzieher-Mädchen-Beziehungen leichter hergestellt werden als die Erzieherin-/Erzieher-Jungen-Beziehungen und die Mädchen auch eher eine sichere Bindung zu den Erzieherinnen haben. Zum anderen lassen sich Unterschiede im Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher bezüglich Assistenz und Explorationsunterstützung beschreiben – und zwar nicht nur bezogen auf das zunehmende Alter der Kinder, sondern auch geschlechtsspezifisch. Unabhängig vom Geschlecht verschiebt sich insgesamt mit zunehmendem Alter der Kinder ihr Bedürfnis nach Sicherheit und Stressreduktion zu mehr Assistenz und Explorationsunterstützung. Die Kinder entwickeln eigene Strategien der Stressreduktion und werden so unabhängiger von den Erzieherinnen und Erziehern (Ahnert 2007) (vgl. Kapitel 2.3.3 zur kindlichen Entwicklung).

Für die Praxis ergeben sich daraus (nach Ahnert 2005, S. 44 f.) entsprechende Schlussfolgerungen:

„Um einer Tendenz entgegenzuwirken, die Jungen aus den Bildungsinstitutionen schon frühzeitig heraus sozialisiert, weil sie sich dort nicht angenommen fühlen, müssen geschlechtsspezifische Tendenzen in der Erziehungsarbeit – möglicherweise durch berufsbegleitende Supervision – bewusst gemacht und ausbalanciert werden.“

14 Diese Ergebnisse sind nicht spezifisch für die Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen.

Mit den Autonomiebestrebungen des Kindes kann es zusätzlich zu Belastungen der Erzieherin-/Erzieher-Kind-Beziehung kommen („Trotzverhalten"). Ein professioneller Umgang damit rückt das Verstehen der kindlichen Motive und einen angemessenen Umgang damit in den Vordergrund (Ahnert 2005, S. 24).

Suess und Burat-Hiemer (2009, S. 96) thematisieren zudem die Beziehung mit den Eltern, es

„treffen auch die Eltern und Pädagoginnen aufeinander und damit die Bindungsmodelle von 3 Erwachsenen. Und die aufeinandertreffenden Bindungsmodelle spielen für all die unterschiedlichen Begegnungen eine Rolle, insbesondere jedoch für bindungsrelevante Situationen im Umgang mit dem Kind, und wirken sich auf die Qualität des Miteinanders aus."

Gerade die bisherigen Bindungserfahrungen der Kinder mit ihren Eltern prägen die Art des Beziehungsaufbaus und die Intensität der Bindung mit den Fachkräften in der Tageseinrichtung. Bis zu 60 % der Kinder in Deutschland sind unsicher gebunden (Ahnert/Gappa 2008, S. 80). Beobachtungen haben ergeben, dass sicher gebundene Kinder weniger aggressives bzw. feindseliges Verhalten gegenüber anderen Kindern sowie weniger emotionale Isolation und Abhängigkeit von den Erzieherinnen und Erziehern zeigen. Sie sind sozialkompetenter, konzentrierter beim Spiel und haben eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen (Becker-Stoll/Textor 2007, S. 27). Dabei können Erzieherinnen und Erzieher durchaus eine kompensatorische Funktion haben. Der Aufbau einer Bindungsbeziehung zu Kindern mit verschiedenen Bindungstypen stellt für die pädagogischen Fachkräfte eine Anforderung dar, die nicht nur Wissen über die verschiedenen Bindungstypen und ihren Ausdruck in Verhaltensweisen (z.B. abweisendes oder anklammerndes Verhalten) in der frühen Kindheit voraussetzt, sondern auch Selbstreflexion über die eigenen Bindungserfahrungen und die emotionalen Reaktionen, die ein Kind mit seinem Bindungsverhalten bei einer Fachkraft auslöst (vgl. das Kapitel 2.2.2 zu Selbstreflexion).

Hierbei ist zu beachten, dass „Bindungsqualitäten (...) Qualitäten von Beziehungen und keine individuellen Charakteristika von Kindern [sind]. Ein Kind kann gleichzeitig unterschiedliche Bindungsqualitäten zu unterschiedlichen Personen aufrecht erhalten" (Suess/Burat-Hiemer, 2009, S. 69). Insofern wird davor gewarnt, Kinder auf der Grundlage der Bindungstypen in ihrem Bindungsverhalten diagnostizieren zu wollen. Acht „Qualitätsanforderungen an eine professionelle Gestaltung der Beziehung zwischen Frühpädagogin und Kind" schließen (nach Fröhlich-Gildhoff 2009 d, S. 26) die Merkmale für eine sichere Eltern- oder auch Erzieherin-/Erzieher-Kind-Bindung ein:

1. Sicherung von Kontinuität und Verlässlichkeit
2. Akzeptierende und wertschätzende Grundhaltung
3. Balance zwischen Autonomie und Sicherheit
4. Garantie von Trost
5. Systematische Beobachtung und Verstehen des Bindungs- und Interaktionsverhaltens
6. Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen
7. Annehmen der Vorbildfunktion
8. Kontinuierliche Selbstreflexion.

Im Extremfall kommen in eine Krippe auch einzelne Kinder, die durch ihre bisherige Sozialisation in der Familie ein desorganisiertes Bindungsverhalten oder eine Beziehungsstörung haben. Soll das Kind die Chance haben, in der Kindertageseinrichtung eine neue Beziehungserfahrung zu machen, indem es eine tragfähige Bindungsbeziehung zu einer Erzieherin oder einem Erzieher aufbauen kann, stellt dies hohe Ansprüche an die professionelle Kompetenz. Die Fachkraft muss die innere Bedeutung des Verhaltens des Kindes verstehen und einordnen sowie die verschiedenen Hinweise für einen vorsichtigen Beziehungsaufbau deuten können. Um sich auf die emotionale Beziehung einzulassen, sind Selbstreflexion und professionelle Distanz notwendig, damit es bei Frustrationen nicht zu einem Beziehungsabbruch kommt. Im Umgang mit Eltern sind Fachwissen und eine sensible Gesprächsführung unerlässlich, vor allem wenn Eltern auch beraten werden sollen. Bei Beziehungsstörungen muss die Zusammenarbeit mit familienunterstützenden Institutionen oder dem betreuenden Kinderarzt gesucht werden (Baer/Frick-Baer 2009, S. 42; Horacek u.a. 2008, S. 13; Haverkock/Pauli-Pott 2007, S. 163).

Die Trennung von den Kindern stellt nicht zuletzt auch die Fachkräfte vor emotionale Herausforderungen, mit denen sie professionell umgehen müssen. Die tagtägliche Verabschiedung, ritualisiert durch die Abholphase, in der Eltern und Erzieherinnen und Erzieher gegenseitig Informationen austauschen, ver-

setzt Fachkräfte in die Situation, dass sie „sich plötzlich wieder auf sich selbst konzentrieren, anstatt auf die physiologischen und psychologischen Bedürfnisse vieler Kinder gleichzeitig und sie fühlen sich vielleicht für ein Weilchen leer und zurückgelassen. Gleichzeitig gilt es, zur Reflexion des Tagesablaufs und der eigenen Verhaltensweisen zu kommen, neu zu planen für den Tag und die Woche danach" (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 193).

Der Aspekt der Trennung findet in der Literatur zum Aufbau von Bindungsbeziehungen wenig Erwähnung. Dabei benötigen die Fachkräfte nicht nur Kompetenzen im Aufbau von Bindung, sondern auch in der Verarbeitung der Abschiedserfahrung von den Kindern nach dem geleisteten emotionalen Investment. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Erzieherinnen und Erzieher von Anfang an auf Distanz gehen, um sich den Trennungsschmerz zu ersparen. Auch hier kommt einer kontinuierlichen Supervision eine zentrale Bedeutung zu.

Die endgültige Verabschiedung der Kinder von den Erzieherinnen und Erziehern beim Verlassen der Gruppe bzw. Einrichtung kann für beide Seiten mit Trauer verbunden sein. Eine Gestaltung des Übergangs durch Abschiedsrituale kann hierbei hilfreich sein (Becker-Stoll u.a. 2009, S. 53; Friederich 2008, S. 183 ff.).

2.3.3 Wissen über die kindliche Entwicklung

Um in der pädagogischen Arbeit auf den Entwicklungsstand des Kindes eingehen zu können sowie die „Zone der nächsten Entwicklung"[15] (vgl. Vygotskii 2002) im Blick zu haben und die Interaktion darauf abzustimmen, bedarf es natürlich eines fundierten Wissens über die frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsaufgaben (Beller/Beller 2006, S. 39; Ahnert 2005, S. 42). Dabei ist zu beachten, dass es eine große Spannbreite intraindividueller Unterschiede in der Entwicklung von Kindern geben kann. Beim gleichen chronologischen Alter kann es eine Bandbreite von fast drei Entwicklungsjahren geben (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 118). Das gilt auch für Krippen. Diese Variabilität stellt für Fachkräfte besondere Anforderungen, wenn es darum geht, auch Entwicklungsverzögerungen angemessen einschätzen zu können. In der entwicklungspsychologischen Fachliteratur gibt es unterschiedliche Modelle, um Entwicklungsschritte und Entwicklungsphasen darzustellen, die sich hinsichtlich der Ordnungskategorien und Beschreibung der Altersspannen unterscheiden. Für Fachkräfte ist es daher wichtig, die jeweilige Funktion und das dahinterliegende Entwicklungsmodell einer Entwicklungstabelle einordnen zu können, bevor sie sich entscheiden, ihre pädagogische Praxis an einer bestimmten Tabelle zu orientieren.

In der Praxis ist die Arbeit mit der *Entwicklungstabelle von Kuno Beller* weit verbreitet; diese Tabelle verzichtet bewusst auf eine zeitliche Festlegung der Entwicklungsschritte und beschreibt stattdessen zehn aufeinander aufbauende Entwicklungsphasen in ihren unterschiedlichen Bereichen: Körperpflege, Umgebungsbewusstsein, Sozial-Emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, Kognition, Grobmotorik und Feinmotorik (Beller/Beller 2006). In den einzelnen Entwicklungsbereichen werden Entwicklungsrichtungen von hilflos zu kompetent, von passiv zu aktiv, von amorph zu differenziert, von einfach zu komplex oder von unselbstständig zu selbstständig, von unvertraut zu vertraut, von unkontrolliert zu kontrolliert und von konkret zu symbolisch beschrieben (ebd., S. 39).

Bei „Birth to three matters" wird die kindliche Entwicklung in großen Entwicklungsbereichen und Entwicklungsthemen repräsentiert:[16]

- 0 bis 8 Monate: Kopf heben, Schauen und Kontakteln („Heads Up, Lookers and Communicators"): Eine Zeit, in der die Säuglinge Kontrolle über ihren Körper gewinnen, mit Tönen und Lauten kommunizieren und auf Menschen und ihre Umgebung antworten.

15 Vygotskii entwickelte das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung" (ZNE), um das Augenmerk auf das potentielle Entwicklungsniveau eines Kindes zu lenken, welches dieses mit Unterstützung eines Erwachsenen oder älteren Kindes erreichen könnte. Voraussetzung hierfür ist die Wahrnehmung des aktuellen Entwicklungsniveaus, ein Wissen darüber, was die „Zone der nächsten Entwicklung" beinhaltet und eine Vorstellung davon, wie das Kind unterstützt werden kann, um das bereits angebahnte nächste Entwicklungsstadium zu erreichen.

16 Ein weiteres Beispiel einer praxisnahen Darstellung von Entwicklungsschritten findet sich bei Ostermayer 2007.

- 8 bis 18 Monate: Sitzen, Stehen, Auskundschaften („Sitters, Standers and Explorers"): Der Zugewinn an Mobilität ermöglicht den Kleinkindern die unabhängige Erforschung ihrer Umgebung; die Beherrschung der Umgebung und der Sprache weitet sich aus.
- 18 bis 24 Monate: Bewegen, Durcheinanderbringen, Spielen („Movers, Shakers and Players"): Die Kleinkinder zeigen zunehmend Unabhängigkeit, haben immer mehr Spaß an Bewegung, Kommunikation und spielerischem Lernen.
- 24 bis 36 Monate: Gehen, Reden, Tun als ob („Walkers, Talkers and Pretenders"): Diese Entwicklungsperiode zeichnet sich durch wachsende Autonomie aus. Kinder werden durch die Entwicklung ihrer physischen und kommunikativen Möglichkeiten selbstbewusster und lernen, etwas vorzugaukeln (Abbott/Langston 2007, S. 72).

Alterstypische Entwicklungsthemen werden im fachwissenschaftlichen Kontext häufig als Entwicklungsaufgaben („developmental issues") bezeichnet. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht davon aus, dass die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Anforderungen mit einem Zuwachs an Kompetenzen einhergeht, die dann wiederum Voraussetzung für die weitere positive Entwicklung sind. Dabei haben die Aufgaben einen motivationalen Aspekt, da es immer um ein Zusammenspiel zwischen individueller Leistungsfähigkeit, kulturellen Erwartungen und individuellen Zielsetzungen geht (Becker-Stoll u.a. 2009, S. 23; Koglin/Petermann 2010 a, S. 310).

Für Kinder in den ersten drei Lebensjahren nennt Fröhlich-Gildhoff (2009 a, S. 17) exemplarisch folgende Entwicklungsaufgaben:

Aufgaben des Säuglingsalters (bis ca. ein Jahr):
- Aufbau sensumotorischer Schemata
- Erster Aufbau von Bindungsrepräsentationen
- Auf- und Ausbau von physiologischen Regulationsfertigkeiten.

Aufgaben des Kleinstkind-/Krabbelalters (bis ca. 3 Jahre):
- Aufbau eines differenzierten Emotionsspektrums
- Aufbau von frühen Denk- bzw. Problemlösungskompetenzen
- Erwerb von sprachlichen Kompetenzen.

Eine andere weit verbreitete Form der Darstellung von Entwicklung ist die Benennung von „Meilensteinen". Sie geht in der Regel einher mit der Unterscheidung zwischen der motorischen, der kognitiven, der emotionalen und der sozialen Entwicklung (Pauen/Vonderlin 2007). Auch wenn diese Entwicklungsbereiche getrennt beschrieben werden, bestehen doch enge Zusammenhänge (ebd., S. 6). Die Entwicklung der Denkfähigkeit ist an die Entwicklung der Bewegungsfähigkeit und Wahrnehmungsverarbeitung sowie an die Handlungsmöglichkeiten des Kindes gebunden. Dabei sind immer Emotionen beteiligt. Ein guter Überblick über die wichtigsten Entwicklungsmeilensteine von Kindern bis zu drei Jahren entsprechend des entwicklungspsychologischen Forschungsstandes ist bei Pauen (2008) zu finden.[17]

Die bedeutendsten Ergebnisse zur kognitiven Entwicklung bei Kleinstkindern betreffen die Fähigkeit zu kategorisieren, kausale Annahmen zu überprüfen und bereichsspezifisches Wissen aufzubauen. So wird davon ausgegangen, dass Babys schon frühzeitig globale Unterscheidungen zwischen Lebewesen und unbelebten Gegenständen treffen und bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres feinere Unterschiede machen (Pauen 2008, S. 11 f.). Mit sieben Monaten interessieren sie sich bereits für den Zusammenhang von Ursache und Wirkung – insbesondere bei der Bewegung von Dingen. Sie bilden Erwartungen, überprüfen diese und passen gegebenenfalls die bereits gebildeten Kategorien und „Hypothesen" den Ergebnissen an (Gopnik u.a. 2001).

Kinder verfügen (nach Pauen 2008, S. 12) möglicherweise schon von Geburt an über ein bestimmtes Kernwissen – das heißt, die postnatale Wissensentwicklung läuft bereichsspezifisch ab bzw. das bereits erworbene Wissen fungiert als Anker für neues Wissen. Als Kernwissen bezeichnet sie in erster Linie bestimmte Gesetzmäßigkeiten in den Bereichen Physik, Mathematik und Psychologie, das zunehmend differenziert wird.

Bestimmte Merkmale der sozial-kognitiven Entwicklung sind um den neunten Monat beobachtbar. Dann ist ein Kind in der Lage, sich gemeinsam mit einer anderen Person auf einen Gegenstand zu bezie-

17 Für einen praxisorientierten Überblick über die Entwicklung und Themen von Zweijährigen vergleiche Viernickel/Völkel 2006.

hen („joint attention"). In Situationen von triadischer Aufmerksamkeit erfasst ein Kind offensichtlich auch den mentalen Zustand der anderen Person. Hierin werden die Anfänge einer „theory of mind" gesehen, die auch eine kognitive Grundlage für den Spracherwerb bilden,

„denn die Bedeutung von Worten erschließt sich Kindern nur im kommunikativen Kontext. Ihre wichtigste Aufgabe besteht darin, aus dem Wortgebrauch anderer, ihren eigenen Wahrnehmungen und dem Wissen darum, worauf sich ein Gegenüber gerade bezieht, die Bedeutung von Sprache zu erschließen (Pauen/Vonderlin 2007, S. 21).

Die analytische Trennung von Entwicklungsbereichen wird mit Bezug auf die Praxis in der Kleinkinderziehung von vielen Autorinnen und Autoren kritisch betrachtet. Im Zusammenhang mit dem *Zehnten Kinder- und Jugendbericht* wurde (von Schäfer 1999) herausgearbeitet, dass die sinnliche Wahrnehmung und ihre Verarbeitung die entscheidende Rolle für die Denkentwicklung spielt und Wahrnehmung ein ganzheitlicher Prozess ist, an dem alle Sinnesorgane, bewertende Gefühle, Denken und Erinnerungen beteiligt sind und sich gegenseitig in der Präzisierung von Wahrnehmungen unterstützen.

Neben dem Wissen über die Entwicklungsschritte in den einzelnen Bereichen sind (nach Viernickel 2006, S. 14) auch zwei Prinzipien der frühkindlichen Entwicklung zur Kenntnis zu nehmen: die *Ganzheitlichkeit früher Entwicklungsprozesse* sowie die *Hierarchie von Entwicklungsfunktionen,* da die Grundlage für Prozesse der Verarbeitung und Bildung in der Vernetzung von Wahrnehmungsvorgängen, emotionalen Bewertungen und motorischen Reaktionen liegt: „Geistige Funktionen sind also auf sensomotorischen Prozessen aufgebaut und eng mit emotionalen Erfahrungen verbunden" (ebd., S. 15). Die frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse sind als „aktive, ganzheitliche, komplexe und stark leiblich gebundene Prozesse" zu verstehen, sodass eine einseitige Förderung bestimmter Bereiche nicht sinnvoll erscheint (ebd., S. 16). Dementsprechend formuliert Viernickel als ganzheitliche Entwicklungsthemen der ersten drei Jahre den Aufbau sicherer Bindungsbeziehungen, das Erlangen von Autonomie und Kontrolle sowie das Zurechtfinden in der sozialen Welt der Gleichaltrigen (ebd., S. 16–19).

In der Entwicklung des Kleinkindalters kann (nach Ahnert) zwischen einer Frühphase (0 bis 18 Monate) und einer Spätphase (19 bis 36 Monate) unterschieden werden. Für die Frühphase geht sie davon aus,

„... dass die frühe Betreuungspraxis (bis zum 18. Lebensmonat) eine dyadisch orientierte Interaktion des Kindes mit wenigen Betreuungspersonen erfordert, die sich auf Tempo und Struktur der Informationsverarbeitung der Kinder dieses Alters einstellen. Diese Betreuungspersonen müssen auch versuchen, eine Sicherheitsbasis zu vermitteln, damit die emotionale Entwicklung des Kindes von sicheren Bindungsbeziehungen profitiert und die Emotionen des Kindes darüber auch regulierbar werden. Damit sich jedoch sichere Bindungsbeziehungen herausbilden können, sollten die Erzieherinnen und Erzieher möglichst prompt auf Distress-Signale des Kindes reagieren und versuchen, die negativen Emotionen des Kindes positiv zu regulieren" (Ahnert 2005, S. 35; eine ausführlichere Darstellung zur Entwicklung von Affektregulation und der damit verbundenen Rolle der Fachkraft findet sich bei Fröhlich-Gildhoff 2009 b, S. 69 ff.).

Die Individualität des Kindes muss dementsprechend in der alltäglichen Betreuung berücksichtigt werden – unbeliebtes Essen oder erzwungener Mittagsschlaf können beispielsweise Angstreaktionen auslösen sowie zur Herausbildung desorganisierter Beziehungsmerkmale gegenüber den Erziehenden führen. Zur Unterstützung des Aufbaus handlungsbasierter Wissensstrukturen empfiehlt sie anregende Betreuungsangebote, die Handlungsmuster herausfordern. Für die Betreuungspraxis in der Spätphase des Kleinkindalters geht Ahnert (2005, S. 36) davon aus, dass

„die Intelligenzentwicklung des 2–3 jährigen Kindes eine intellektuelle Auseinandersetzung mit mentalen Widersprüchen und Konflikten [erfordert], die sich durch die alterstypischen Besonderheiten in der Denkentwicklung ergeben. Anregungsreiche Curricula sind deshalb von großer Bedeutung, die nicht dem Zufall überlassen bleiben dürfen, sondern pädagogisch konzipierte Angebote früher Bildung darstellen müssen. Bei ihrer Umsetzung ist die Zone der nächsten Entwicklung zu beachten. Allerdings müssen auch Exploration und Selbsterkundung des Kindes zugelassen werden. Dabei wird die Kindergruppe zu einem besonderen Anziehungspunkt in der sozialen Welt des Kindes und die Peers gleichzeitig auch zu einer wichtigen Entwicklungsressource."

Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies, dass verstärkt „Gruppenmanagement" von ihnen gefordert ist, dass sie mit Konfliktverhalten und Aggressionen in der Gruppe umgehen müssen sowie mit einem Codex von Normen und Regeln auf die prosoziale Verhaltensentwicklung der Kinder einwirken. Hierzu gehört auch die Gestaltung von Rahmenbedingungen wie die Stabilität der Gruppe (ebd.; für eine weitere Darstellung von Entwicklungsthemen, die insbesondere das Spielverhalten betreffen, vgl. Maier 2008).

Da für viele Kinder der Eintritt in die Krippenbetreuung gleichzeitig auch ein Eintritt in die soziale Welt einer Gruppe von (mehr oder weniger) Gleichaltrigen ist, gewinnt das Wissen über die Bedürfnisse nach Peer-Kontakten für frühpädagogische Fachkräfte an Bedeutung. Neben den Kontakten und Beziehungen, die die Kinder zu Erwachsenen aufbauen, sind Kontakte zu anderen Kindern mit zunehmendem Alter ein zentraler Kontext für die sozial-emotionale Entwicklung. Ein Überblick über die Entwicklungsschritte, Mittel und Themen der Peerkontakte und zur Bedeutung des Spiels in seinen unterschiedlichen Gestalten findet sich bei Viernickel/Völkel (2009), die beschreiben, welche Wege der Verständigung und Interaktion die Kinder in ihrer nonverbalen Phase gehen – vom parallelen Spiel über Imitation und den Austausch von Gegenständen zu Peer-Interaktionen, in denen die Kinder sich wechselseitig aufeinander beziehen (ebd., S. 49 ff.). Grundlage der Peer-Interaktion sind (nach Vierwinkel und Völkel; vgl. auch Becker-Stoll u.a. 2009, S. 102 ff.) die folgenden Meilensteine der sozial-emotionalen Entwicklung

- „(...) im ersten Lebensjahr lächeln Säuglinge andere Säuglinge an, äußern ihnen gegenüber Laute, versuchen sich anzunähern und den anderen zu berühren.
- Mit etwa neun Monaten beginnen Kinder miteinander Spielobjekte auszutauschen, ahmen sich gegenseitig nach und spielen erste, einfache gemeinsame Spiele.
- Am Anfang des zweiten Lebensjahres beginnen Kinder symbolisch zu spielen und steigen damit in die Welt der Fantasie ein.
- Außerdem zeigen Kinder im zweiten Lebensjahr bereits deutliche Vorlieben für ein oder zwei andere Kinder, die ihnen vertraut sind und treten mit diesen verstärkt in einen sozialen Austausch.
- Etwa ab 18 Monaten entwickeln Kinder die Fähigkeit, Mitleid für andere zu empfinden und ihnen Trost zu spenden (Empathie). (...)
- Fortgeschrittenes Symbolspiel in Form von einfachem Rollenspiel tritt bei unter Dreijährigen, wenn auch noch selten, auf" (Viernickel/Völkel 2009, S. 58).

Dabei kann die frühpädagogische Fachkraft den Eintritt in die soziale Welt der Peer-Kontakte fördernd unterstützen, indem sie bei der Raumgestaltung und Ausstattung der Einrichtung darauf achtet, dass die Rahmenbedingungen für Kontakte in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen günstig sind – beispielsweise Rückzugsmöglichkeiten für das Spiel zu zweit zu schaffen oder (Verkleidungs)utensilien für das Symbolspiel in der Einrichtung zur Verfügung zu stellen (Viernickel/Völkel 2009, S. 56 f.). Auf die besondere Bedeutung des frühkindlichen Spiels in den unterschiedlichen Phasen der sozialen Entwicklung gehen Bodenburg und Kollmann ein und geben Hinweise, wie die frühkindlichen Spielaktivitäten begleitet werden können. Dabei weisen sie auch darauf hin, dass der Prozess der Differenzierung – das individuelle Spiel oder das Spiel in unterschiedlichen Kleingruppen – ein wichtiges Merkmal des pädagogischen Alltags mit den Kleinsten ist und entsprechend in der Planung berücksichtigt werden muss (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 194 ff.; vgl. auch Becker-Stoll u.a. 2009, S. 114 ff.). Konflikte zwischen den Kindern gehören zwar genauso zum Alltag wie das harmonische Spiel und sind oft Ausdruck von Frustrationen an der Schwelle von Entwicklungsschüben, sollten aber von den Fachkräften sorgfältig beobachtet und eventuell moderiert werden. Bevor Konflikte zu einem Stressfaktor werden, können die Erzieherinnen und Erzieher die Situation nutzen, um einerseits wertschätzend mit den Gefühlen der Kinder umzugehen und ihnen andererseits Hilfestellung bei der Affektregulation und Erfahrung mit positiver Konfliktbewältigung zu vermitteln (Bodenburg/Kollmann 2009 ,S. 112 f. und S. 118 ff.).

Besonderes Augenmerk sollte auf die Entwicklung der Peerkontakte der Zweijährigen gelegt werden, wenn diese in Kindergartengruppen integriert werden, da sie als die Jüngsten von unübersichtlichen Gruppenstrukturen schnell überfordert sind und oft nicht ausreichend Gleichaltrige vorfinden. Aber auch in Krippengruppen müssen Erzieherinnen und Erzieher be-

sonders sensibel sein und dürfen die „großen“ Kleinen nicht überschätzen (Suess/Burat-Hiemer 2009, S. 192).

Der Sensomotorik – dem Zusammenspiel der Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung – kommt in der frühkindlichen Bildung ein weiterer besonderer Stellenwert zu, da Prozesse der Wahrnehmung und damit der kindlichen Weltaneignung allgemein eng an die Möglichkeiten der Bewegung gekoppelt sind.

Wahrnehmung und Bewegung sind Grundlage kindlichen Handelns: „In der frühen Kindheit sind Wahrnehmen, Bewegen, Denken, Fühlen und Sprechen besonders eng miteinander verbunden. Frühkindliche Erziehungs- und Bildungsprozesse sind daher in hohem Maße auf eine anregende Bewegungsumwelt angewiesen“ (Zimmer 2009, S. 1). Die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeiten im Zusammenhang mit der Bewegungsentwicklung sowie die Bedeutung der Raumgestaltung für eine förderliche Umgebung sind praxisnah bei Viernickel und Völkel (2009) dargestellt. Bodenburg und Kollmann (2009) arbeiten in ihrem Lehrbuch „Frühpädagogik – arbeiten mit Kindern von 0–3 Jahren“ die unterschiedlichen aufeinander aufbauenden Bewegungsmuster und Bewegungsabläufe heraus. Die Beschreibung von Bewegungsbedürfnissen der Kinder in unterschiedlichen Phasen kombinieren sie mit Hinweisen („Planungsgesichtspunkte“), wie Fachkräfte durch die Gestaltung der Umgebung und ihr eigenes Interaktionsverhalten auf die jeweiligen Bedürfnisse eingehen können (Bodenburg/Kollmann (2009, S. 103ff; vgl. auch Fröhlich-Gildhoff 2009 c, S. 58 ff. sowie das Kapitel 2.3.4.5 zur Raumgestaltung).

Die meisten Darstellungen frühkindlicher Entwicklung beginnen mit der Geburt, doch gibt auch die Pränatalpsychologie Hinweise auf die Bedeutung prä- und perinataler Erfahrungen für die Entwicklung eines Kindes. Hierfür sensibilisiert zu sein, kann für Erzieherinnen und Erzieher hilfreich sein, insbesondere wenn es darum geht, die Entwicklung eines Kind individuell zu verstehen und einzuordnen (Kasten 2008, S. 43 ff.; Bodenburg/Kollmann 2009, S. 93 ff.).

2.3.4 Die pädagogische Praxis mit Kindern bis zu drei Jahren

Was ergibt sich aus dem Wissen über die Grundbedürfnisse, die Bindungsbedürfnisse und die Entwicklung von Kindern bis zu drei Jahren für die Gestaltung der pädagogischen Praxis? In Bezug auf die sozial-emotionale Sicherheit und die Identitätsentwicklung stehen die Gewährleistung einer Eingewöhnungs- und Einlebezeit, die Beziehungskontinuität, die Berücksichtigung des individuellen Tagesrhythmus jedes Kindes und die Gestaltung der Pflegesituation als Zuwendungszeit im Zentrum (Becker-Stoll/Wertfein 2008, S. 6).

Im Hinblick auf die Bedürfnisse nach Erkundung und Aneignung der Welt geht es um Aspekte einer anregungsreichen, erfahrbaren und gestaltbaren Bildungsumwelt:

- überschaubare bzw. vertraute Raum- und Zeitstrukturen,
- eine möglichst überschaubare und stabile Gruppe,
- anregende Sinnesangebote und ausreichend Freiräume zum Experimentieren mit Kopf, Fuß und Hand,
- soziale und interaktive Anregungen durch gemeinsames Handeln, Spielen, Sprechen und Denken,
- eine kontinuierliche Betreuung durch zuverlässige stets ansprechbare Bezugspersonen und viel Zuwendung, z. B. durch beziehungsvolle Pflege (Becker-Stoll/Wertfein 2008, S. 7).

In den folgenden Unterkapiteln werden die zentralen Bestandteile der pädagogischen Praxis, die für die Prozessqualität relevant sind, thematisiert: Aufnahme und Eingewöhnung, Beziehungsvolle Pflege und Sauberkeitsentwicklung, Sprache und Kommunikation, Gestaltung des Tagesablaufs, Raumgestaltung, Gruppenzusammensetzung und Zusammenarbeit mit Eltern.

2.3.4.1 Aufnahme, Eingewöhnung, Übergänge

Soll ein Kind in eine Krippe aufgenommen werden, betrifft dies nicht nur das Kind selbst, sondern auch seine Eltern sowie die pädagogischen Fachkräfte und die Gruppe. Eine Analyse dieses Beziehungssystems ist Grundlage für die konkrete Planung des Aufnahmeverlaufs. Dabei geht es insbesondere darum, die Situation des Kindes und der Eltern sowie des Teams der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Gruppe zur Kenntnis zu nehmen, und bei der Durchführung der Aufnahme zu berücksichtigen (Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 17). Besondere Bedeutung kommt der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Tagesbetreuung zu. Sie wird gewöhnlich als „Eingewöhnung“ bezeichnet. Es geht jedoch darum,

dass sich das Kind und die Eltern mit der Einrichtung und mit den neuen Bezugspersonen vertraut machen können sowie die Fachkräfte mit dem neuen Kind und seinen Eltern, sodass das Kind sich einleben kann und vor einer abrupten Trennungserfahrung bewahrt wird, die zu einer unnötigen oder gar bleibenden Verunsicherung führen kann. Auch für die Eltern ist die Übergabe ihres Kindes in die außerfamiliäre Betreuung in der Regel die erste emotional herausfordernde Trennungserfahrung (Andres 2008, S. 16).

Bei der Gestaltung des Übergangs von der Familie in eine Kindertageseinrichtung werden die Eltern in erster Linie als Unterstützer ihres Kindes bei der Bewältigung der komplexen Anforderungen gesehen, die mit der Eingewöhnung verbunden sind. Bei der pädagogischen Begleitung darf jedoch nicht übersehen werden, dass Eltern selber einen Übergang meistern müssen. Beim ersten Kind, das eine Krippe oder Kita besuchen soll, ist möglicherweise der Übergang von der Paarbeziehung zur Elternschaft nicht vollständig abgeschlossen. Die Eltern befinden sich noch am Beginn ihrer Entwicklungsaufgabe „Eltern sein" und stehen bereits vor der nächsten Anforderung, nämlich zusätzlich Eltern eines Kitakindes zu werden. Damit ist die Aufgabe verbunden, ein positives Selbstbild als Eltern eines Krippen-/Kitakindes zu entwickeln. Das ist verbunden mit starken Emotionen, wie Freude, Unsicherheit, Erleichterung, vielleicht auch mit Schuldgefühlen.

Auf der Beziehungsebene gilt es eine vertrauensvolle Beziehung zu den Fachkräften aufzubauen und die Beziehung(en) des Kindes zu der beziehungsweise den Bezugspersonen ohne Konkurrenzgefühle zu akzeptieren. Gleichzeitig richten die Fachkräfte Erwartungen an Eltern, die von Eltern eines Familienkindes nicht erwartet werden. Außerdem müssen im täglichen Leben die Anforderungen von Familie und Partnerschaft, Erwerbstätigkeit und Tageseinrichtung in Einklang gebracht werden. Die Anforderungen werden noch komplexer, wenn Eltern mit dem System von Bildung, Erziehung und Betreuung in den ersten Lebensjahren und seinen Inhalten nicht vertraut sind.

Eltern sind mehrfach gefordert. Sie müssen die Entwicklung ihres Kindes unterstützen und eigene Entwicklungsanforderungen meistern. Intensive Kommunikation und Partizipation sind nötig, sodass für Kind und Eltern ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Krippe oder Kita entstehen kann. Dabei können bereits erfahrene Eltern in der Einrichtung eine wichtige Ressource für neue Eltern sein (Griebel/Niesel 2010).

Es gibt verschiedene Modelle zur systematischen Gestaltung dieses *Miteinander vertraut Werdens.* Entscheidend ist, dass zu Beginn das Kind nur gemeinsam mit einer bisher gewohnten Hauptbezugsperson (in der Regel *eine* Person der Eltern) Zeit in der Einrichtung verbringt und erst dann ohne seine bisher vertrauten Bezugspersonen gelassen wird, wenn ausreichend Kontakt zur neuen Bezugsperson in der Kindertagesstätte aufgebaut wurde. Neben der engen Zusammenarbeit mit den Eltern ist es ein Grundprinzip, dem Kind einen sanften Übergang aus der Familie in die Krippe zu ermöglichen (Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 18; Ostermayer 2007, 54 ff.). Entscheidend für die Fachkräfte ist dabei die Frage: „Woran erkennt man, dass ein Kleinstkind in der Außerhausbetreuung angekommen ist und sich wohl fühlt?" (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 115) Als klares Signal wird „das konzentrierte und kreative Spiel" sowie „ein offener und vertrauensvoller Umgang, anfangs allein mit der Bezugserzieherin, bald erweitert auf die anderen Erzieherinnen" genannt (ebd., S. 114ff; vgl. Riemann 2006).

Die Eingewöhnung eines Kindes ist nicht die individuelle Aufgabe einer Erzieherin/eines Erziehers, sondern dies betrifft das gesamte Team, das sich in dieser Phase bezüglich der Arbeitsabläufe aufeinander abstimmen muss (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 188; Ostermeyer 2007, S. 58).

Das bekannteste und wohl auch am meisten verbreitete Konzept ist das sogenannte *Berliner Eingewöhnungsmodell,* das 1990 zum ersten Mal veröffentlicht wurde. Dieses Modell wurde am *Berliner Institut für angewandte Sozialisationsforschung* (INFANS) entwickelt und beruht auf der Bindungstheorie sowie auf internationalen Forschungsergebnissen zur außerfamiliären Betreuung von Kindern sowie zu den Erfahrungen von Erzieherinnen und Erziehern (Hédervári-Heller 2008 b, S. 97; Laewen u.a. 2006; Laewen u.a. 2003). Das *Berliner Modell* besteht aus fünf aufeinander aufbauenden Stufen:

1. Rechtzeitige Information der Eltern
2. Eine dreitägige Grundphase (Tag eins bis drei)
3. Eine vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit (vierter Tag)
4. Eine Stabilisierungsphase (vierter oder fünfter Tag)
5. Eine Schlussphase (dritte bis vierte Woche) (Hédervári-Heller 2008 b, S. 97).

Am Anfang bleibt ein Kind jeweils für ein bis zwei Stunden pro Tag in der Einrichtung. Nachdem das Kind das neue Umfeld und die Fachkräfte kennengelernt hat, wird die Trennung von der Bezugsperson versucht. Je nachdem, wie das Kind auf die Trennung reagiert, wird der Trennungsversuch abgebrochen und einige Tage später wiederholt. In der Stabilisierungsphase halten sich die Eltern zunehmend zurück und die Trennungsphasen werden verlängert. In der Schlussphase ist das Kind über längere Zeiträume alleine in der Einrichtung und hat die Erzieherinnen und Erzieher als „sichere Basis" akzeptiert (ebd.).

Das sogenannte *Münchner Eingewöhnungsmodell* (nach Beller) ist weniger formalisiert, basiert aber auf ökopsychologischen Modellen zur Gestaltung von Übergängen und betont stärker die Funktion der anderen Kinder für das Einleben in der Gruppe und in der Einrichtung (Beller 2002; Winner/Ernst-Doll 2009).

2.3.4.2 Beziehungsvolle Pflege und Sauberkeitsentwicklung

Ein Spezifikum in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist die Bedeutung, die der Körperpflege und später der Sauberkeitsentwicklung zukommt. Die ungarische Kinderärztin Emmi Pikler (1902–1984) hat dafür den Begriff „beziehungsvolle Pflege" geprägt und darauf hingewiesen, dass die Wickelsituation weit mehr ist als das notwendige Eingehen auf ein körperliches Bedürfnis des Kindes, das möglichst schnell und effektiv erledigt werden muss. Nach Pikler ist die Pflegesituation eine Bildungssituation, in der die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin gestärkt werden kann, wenn diese feinfühlig als Kommunikations- und Interaktionssituation gestaltet wird.

„Um eine Pflegesituation beziehungsvoll im Sinne von Emmi Pikler zu gestalten, muss die Bezugsperson zunächst mit dem Kind Kontakt aufnehmen, eine innere Verbindung herstellen und halten, mit ihm ‚im Dialog' sein. Dieser Dialog wird geführt mit Worten und dem Klang der Stimme, mit Blicken, Mimik, Gesten und Berührungen. Die Betreuerin stellt ein Band der Aufmerksamkeit zwischen sich und dem Kind her. Sie antwortet als erwachsene Person auf die Reaktionen und Äußerungen des Kindes, und das Kind reagiert wiederum auf den erwachsenen Menschen" (Staatsinstitut für Frühpädagogik 2008, S. 10).

Die Wickelsituation gilt als Schlüsselsituation, in der das wachsende kindliche Bedürfnis nach Autonomie und Eigenaktivität berücksichtigt werden muss. In einer entwicklungsorientierten Erziehung erlebt das Kind über das Eigenentscheiden und Mitmachen Selbstwirksamkeitsgefühle (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 137). Weitere Aspekte der Bedeutung der Pflege für das Kind sind im Bereich sensumotorischer Erfahrungen wie „kennen lernen und fühlen des Körpers, Förderung der sensumotorischen Wahrnehmung, Erlernen des Körperschemas, Motorische Aneignung" sowie im Bereich Kognition wie „Interesse und Aufmerksamkeit, Reihenfolge von Handlungsabläufen, Zeitliche und räumliche Orientierung, Kooperation mit dem Erwachsenen und Kompetenzen der Kommunikation" (Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 34).

Ab dem zweiten Lebensjahr beginnen Kinder aus eigener Motivation heraus, „sauber zu werden". Die Erkenntnis, dass es dafür keine erzieherischen Maßnahmen braucht, sondern dass es dem kindlichen Bedürfnis entspricht, diese Selbstständigkeit zu erlangen, sobald die dafür notwendigen physiologischen Reifungsprozesse abgeschlossen sind, hat dazu geführt, dass nicht mehr von „Sauberkeitserziehung" sondern von „Sauberkeitsentwicklung" gesprochen wird (van Dieken 2008, S. 110; Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 137).

Diese Entwicklung soll nicht von außen forciert werden, sondern den Impulsen der Kinder folgen und sie dabei unterstützen (Horacek u.a. 2008, S. 12). Das eigene Bedürfnis der Kinder, trocken zu werden, wird oft durch die Vorbildfunktion älterer Kinder unterstützt. Weitere Möglichkeiten von Erzieherinnen und Erziehern, die Sauberkeitsentwicklung in einer Einrichtung zu unterstützen, sind (nach van Dieken 2008, S. 112) folgende:

- Ein ansprechend gestalteter Sanitärbereich;
- Möglichkeiten zu vielerlei Körpererfahrungen;
- auf die Signale des Kindes zu achten, dass es auf die Toilette oder den Topf gehen will;
- das Kind zum Toilettengang zu motivieren;
- das Kind zu fragen, ob es einen Versuch ohne Windel machen will;
- wenn „etwas danebengeht", Mut zu neuen Versuchen machen – nicht schimpfen und tadeln;
- wenn der Toilettengang erfolgreich gemacht ist, das Kind loben, seine Leistung anerkennen.

Das Thema Pflege und Sauberkeitsentwicklung betrifft den Intimbereich der Kinder und damit auch die

Frage nach der frühkindlichen Sexualität. Hier ist es wichtig, den Kindern eine positive Beziehung zu ihrem eigenen Körperempfinden zu vermitteln und eigene Explorationen nicht zu unterbinden. Insbesondere dieser Aspekt der pädagogischen Arbeit mit Kleinstkindern als Körperwesen kann für die Fachkräfte eine Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit bedeuten, die zur professionellen Biografiearbeit gehört. Bei ausgeprägten Widerständen sollte die Pflege von einer anderen Fachkraft übernommen werden (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 86).

Exkurs: Sexuelle Übergriffe und Kindeswohlgefährdung

Sexuelle Übergriffe und Kindeswohlgefährdung haben in letzter Zeit in der Öffentlichkeit und Fachwelt große Aufmerksamkeit erhalten und dazu geführt, dass die Körperpflege in einem anderen Licht betrachtet wird. Die Pflegesituation kann Erwachsene wegen der Intimität der Situation dazu verführen, sexuell übergriffig zu werden.[18] Fachkräfte sollten um diese Gefahr wissen und sich mit diesem Thema im Team befassen sowie sich kundig machen, wohin sie sich wenden können, wenn ein Verdacht auf Anzeichen sexueller Misshandlung aufkommt. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema im Team kann auch dazu führen, Rahmenbedingungen und Leitlinien festzulegen, die sicherstellen, dass die Kinder in der Einrichtung selbst vor Übergriffen geschützt sind – indem beispielsweise die Pflegesituation geschützt und gleichzeitig transparent ist (Herzig 2008, S. 38 ff.). Entsteht bei einer Fachkraft ein Verdacht auf sexuelle Gewalt und/oder Kindeswohlgefährdung im familialen Umfeld, ist mit der Verabschiedung des § 8a des SGB VIII ein geregeltes Verfahren angezeigt, an welchem sich die Erzieherinnen und Erzieher orientieren müssen (Kobelt-Neuhaus 2008, S. 30). Wenn sich ein Verdacht erhärtet, erfordert dies (nach Johns 2008, S. 25):

- „gewichtige Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung wahrzunehmen,
- zusammen mit einer ‚insoweit erfahrenen' – also einer kinderschutzerfahrenen Fachkraft – die Gefährdung einzuschätzen,
- dabei die Eltern sowie das Kind einzubeziehen, soweit hierdurch der wirksamste Schutz des Kindes nicht infrage gestellt ist,
- die Eltern zu motivieren, Hilfen anzunehmen,
- das Jugendamt zu informieren, wenn die Eltern die Hilfen nicht annehmen oder die Hilfen die Gefährdung nicht abwenden."

Die rechtlichen Vorgaben zu diesem Themenbereich konkretisieren Maucher und Wüstenberg (2008, S. 4 ff.) in zehn konkreten Schritten des Vorgehens, wenn einer Kindertagesstätte Anhaltspunkte vorliegen geben dazu ein Fallbeispiel und stellen Checklisten für Risiko- und Schutzfaktoren zur Abschätzung der Gefährdung vor. Auch wenn diese nicht speziell für die Altersgruppe der unter Dreijährigen konzipiert sind, enthalten sie wichtige Hinweise für einen professionellen Umgang der Fachkräfte mit diesem Thema (Koglin/Petermann 2010 b, S. 732 ff.).

2.3.4.3 Sprache und Kommunikationskultur

In den ersten drei Jahren werden die Grundlagen des Wortschatzes und der Grammatik der Muttersprache gelegt. Deshalb gebührt der sprachlichen Entwicklung und ihrer Förderung in institutionellen Settings besondere Aufmerksamkeit (Weissenborn 2005, S. 9).

Grundlage der frühkindlichen Sprachbildung ist, dass Kinder von sich aus sprechen lernen wollen, weil sie verstanden werden und andere verstehen möchten. Sie setzen von Anfang an ihre Fähigkeiten ein, um Kommunikation herzustellen und aufrechtzuerhalten. Die Sprachbildung beginnt mit diesen Kommunikationsanstrengungen, die sich der Körpersprache bedienen. Kinder werden in ihrer Sprachentwicklung vor allem dadurch unterstützt, dass ein Kind etwas zu sagen hat und dass sich die erwachsenen Bezugspersonen auf die Kommunikationsmodi des Kindes einlassen und diese positiv verstärken. Es geht darum, in Alltagssituationen positive Erfahrungen mit Sprache als Mittel der Verständigung zu ermöglichen (Haug-Schnabel/Bensel 2008 a, S. 42; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 29). Es kommt weniger darauf an, das (anfangs zum Teil unbeholfen wirkende) Spre-

18 Es ist bislang nicht bekannt, wie viele Kinder sexuellen Übergriffen durch Fachkräfte in Einrichtungen ausgesetzt sind. Insgesamt machen Frauen als Täterinnen einen sehr geringen Prozentsatz aus und da die Beschäftigten in Krippen zu fast 100 % Frauen sind, ist nicht davon auszugehen, dass es sich hier um ein weit verbreitetes Problem handelt. Ein sensibilisierter Umgang mit dem Thema ist dennoch empfohlen, da sich Kindertageseinrichtungen mehr für männliche Fachkräfte öffnen und gleichzeitig den Eltern diesbezüglich Bedenken nehmen möchten.

chen von Kindern zu berichtigen (etwa durch korrigierendes Nachsprechen-Lassen) als darauf, sich auf Dialoge mit Kindern einzulassen.

„Regelrechte Intensivkurse zum Spracherwerb finden in Zweiergesprächen während alltäglicher Interaktionen wie Wickeln, Anziehen, Bilderbuch anschauen oder beim Essen statt – gerade Mahlzeiten können spannende Lerneinheiten in Sachen Sprache und Gesprächsführung sein: vom handlungsbegleitenden Sprechen werden mehr Informationen und diese dauerhafter gespeichert als in einem neutralen Sprachkontext" (Haug-Schnabel/Bensel 2008 a, S. 43).

Die Kunst der Erwachsenen besteht darin, die nonverbalen Äußerungen des Kindes zu verstehen, angemessen darauf zu reagieren und selbst mit Worten und mit dem Körper so zu sprechen, dass sie vom Kind verstanden werden. Sprachförderung beginnt also lange bevor die Kinder selbst anfangen, erste Worte zu gebrauchen. Um den unmittelbaren Spracherwerb (d. h. den Einsatz der Sprache mit Worten als Mittel der Verständigung) gut unterstützen zu können, sollten Fachkräfte die wichtigsten Erscheinungsformen und Etappen des Sprachverstehens und der Sprachproduktion in den ersten Jahren kennen.[19]

Schon von Geburt an nutzen Babys ihre Mimik, Gestik, Körpersprache und Stimmlage, um zu kommunizieren. In den ersten 15 Monaten lernen sie, dass es bei der Kommunikation um das Senden von Nachrichten mit einer Absicht an einen Empfänger geht, und dass hierfür die Sprache das Werkzeug ist (van Dieken 2008, S. 118).

Um den ersten Geburtstag herum verstehen Kinder, dass ein Zusammenhang zwischen sprachlichen Äußerungen und Handlungen besteht und am Ende des zweiten/Anfang des dritten Lebensjahres entwickeln Kinder die Fähigkeit, Worte als Werkzeuge des Denkens zu nutzen (Winner 2008, S. 16 f.). Dies fällt oft mit einer Explosion des Wortschatzes zusammen, aus Worten werden Sätze, die mit steigendem Alter komplexer werden.

Die Förderung von Sprachentwicklung in der Kinderbetreuung verlangt von den Erzieherinnen und Erziehern, dass sie die kommunikativen Kompetenzen der Kinder auch schon in der vorsprachlichen Phase wahrnehmen und den weiteren Aufbau unterstützen, nicht nur durch sprachliche Herausforderungen und Begleitung, sondern auch mit bewegungsrhythmischer und musikalischer Förderung durch Lautklänge. Sie haben die Aufgabe, vielfältige Kommunikationsgelegenheiten zu schaffen. Dabei sind sie selbst sowohl Sprachvorbild als auch Vorbild für Kommunikationsweisen (vgl. List 2010). Die Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren stellt zusätzliche Anforderungen an das Fachwissen und die Praxis von Erzieherinnen und Erziehern und wird hier nicht weiter behandelt (zur Einführung vgl.: van Dieken 2008, S. 123; Weissenborn 2005, S. 2 ff.).

Im WiFF Wegweiser Weiterbildung „Sprachliche Bildung"[20] sind weiterführende fachliche Hintergründe zu diesem Thema beschrieben – allerdings nicht nur auf Kinder in den ersten drei Jahren bezogen. In einem Kompetenzprofil werden konkrete Handlungsanforderungen für die Umsetzung der sprachlichen Bildung aufgeführt und die dazu benötigten Kompetenzen definiert sowie Hinweise für die kompetenzorientierte Durchführung einer Weiterbildung gegeben.

2.3.4.4 Gestaltung des Tagesablaufs

Bei der Tagesgestaltung für Kinder bis zu drei Jahren in institutioneller Betreuung ist ein Gleichgewicht zwischen wiederkehrenden Abläufen und Strukturen, die dem Kind Orientierung und Sicherheit geben, zu finden sowie ein flexibles Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse erforderlich (Ostermeyer 2008, S. 34; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 25). Außerdem sind die unterschiedlichen Körperrhythmen der Kinder zu berücksichtigen sowie der institutionelle Tagesablauf an individuelle Bedürfnisse nach Nahrung, Bewegung, Anregung, Spiel, Ruhe und Entspannung anzupassen. Dies ist für *alle Situationen* des Alltags in der Krippe von Bedeutung, so für

- Ankunft/Begrüßung
- Essen
- Wickeln/Körperpflege und Hygiene
- Schlafen und Ausruhen
- Spiel und Erkundung – selbstgewählt und als Angebot
- Abholen/Abschied.

19 Einen Überblick dazu vermittelt beispielsweise Weissenborn 2005, S. 10.

20 www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html

Entscheidend ist, dass der Tagesablauf Raum lässt für die Bedürfnisse jedes Kindes, für Selbstbestimmung von Ruhe und Aktivität, für Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Kommunikation sowohl in Versorgungs- und Pflegesituationen als auch in Spielsituationen sowie für die Kooperation mit den Eltern.

Begrüßung und Verabschiedung
Diesen Situationen kommt besondere Bedeutung zu, da hier jeweils Zeit für den kindlichen Umgang mit der Situation eingeplant werden muss. Begrüßung und Verabschiedung bieten die Möglichkeit des Informationsaustauschs zwischen Eltern und Fachkräften.

Die Bedeutung der Rituale
Ein anderer wichtiger Bestandteil des Alltags sind alltägliche Rituale – beispielsweise zu Beginn und am Ende des Tages, zum Essen und Schlafen – sowie wiederkehrende Feste wie Geburtstag, Ostern oder Advent (van Dieken 2008, S. 95 ff.; Cantzler 2008 b).

Essen
Die Nahrungsaufnahme befriedigt ein körperliches Grundbedürfnis, ist aber zugleich für die Kleinsten mit einer sinnlichen und kommunikativen Erfahrung verbunden, bei der sie nicht nur ihre motorischen Fertigkeiten ausprobieren können (van Dieken 2008, S. 145; Horacek u.a. 2008, S. 12). Auch von Kindern bis zu drei Jahren soll die Essenssituation selbstbestimmt erlebt werden – d. h. Kinder können selbst entscheiden, was und wie viel sie essen möchten, und somit können sie dies besser einschätzen lernen (Rupp-Glogau 2008, S. 36; van Dieken 2008; Ostermayer 2007) – vorausgesetzt, dass die Ernährungsangebote sich an etablierten Standards der Kleinkindernährung orientieren, beispielsweise an denen des *Deutschen Forschungsinstituts für Kinderernährung* (Horacek u.a. 2008, S. 14). Für die Gestaltung der Mahlzeiten gibt der *Landschaftsverband Rheinland* (2006, S. 32) folgende Anregungen:

- „Kindern das Vertrauen geben, dass sie selbst wissen, wann sie Hunger haben und wann sie satt sind.
- Kinder sollen Freude am Essen haben – daraus folgt:
- Den Kindern wird während der von den Erzieherinnen/Erziehern festgelegten Essenzeiten die Entscheidung überlassen, ob und wie viel sie essen.
- Kleinkinder, deren Stoffwechsel sich von dem der Erwachsenen deutlich unterscheidet, sollten auch bestimmen, wann sie essen.
- Kinder füllen ihren Teller mit kleinem und gut handhabbarem Auffüllbesteck selbstständig auf.
- Kein Kind muss probieren.
- Kein Kind muss aufessen.
- Die Erzieherinnen sorgen für gute Rahmenbedingungen, das heißt, für einen ansprechend gestalteten Essbereich in ruhiger Atmosphäre, um Kindern Esskultur nahe zu bringen.“

Mit Kindern, die noch gefüttert werden müssen, wird die Essenssituation als eine „Situation intensiver und individueller Zuwendung, eine Zeit der Nähe und Wärme, für Körperkontakt und Genuss“ gestaltet (Ostermayer 2007, S. 147). Konkrete Empfehlungen zur Nahrungszubereitung gibt Grimpe (2008, S. 44), und Empfehlungen für ein gesundes Essverhalten finden sich bei Haug-Schnabel/Bensel (2008 b).

Schlafen
Auch beim Schlafen wird Wert auf die Selbstbestimmung des Kindes gelegt. Aufgabe der Einrichtung ist es, bei der Raumgestaltung auf gemütliche Schlafplätze zu achten, die die individuellen Ruhebedürfnisse der Kinder berücksichtigen. Auch bei eingeplanten Ruhepausen im Tagesablauf ist es wichtig, dass Kinder das Gefühl haben, schlafen zu dürfen und nicht schlafen zu müssen (Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 33). Erzieherinnen und Erzieher müssen es dabei versuchen, die individuellen Schlafbedürfnisse mit den Bedürfnissen der Gruppe auszubalancieren und unterschiedliche Schlafrhythmen verschiedener Kinder flexibel zu koordinieren. Bei der Raumgestaltung geht es also darum, nach Möglichkeit Bereiche zu schaffen, in denen den individuellen Ruhe- und Schlafbedürfnissen nachgegangen werden kann (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 91 f.). Ein Wissen um und ein Eingehen auf die gewohnten Schlafrituale sowie auf andere individuelle Bedürfnisse erleichtern es dem Kind, sich sicher zu fühlen, dass es in der Einrichtung einschlafen kann (Ostermayer 2007, S. 148 f.; zum Thema Schlafbedürfnisses von Kleinstkindern: Haug-Schnabel/Bensel 2008 c). Auch ein Austausch und eine Kooperation mit den Eltern können hier hilfreich sein, um das Schlafen in der Einrichtung zu erleichtern (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 90).

2.3.4.5 Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation sind Grundlagen für die Praxis der feinfühligen Interaktion der Fachkräfte mit den Kindern, für die Planung und Umsetzung von Bildungsanregungen sowie für die Entwicklungsgespräche mit Eltern. Somit erfüllen Beobachtung und Dokumentation eine zentrale Funktion, insbesondere für die angemessene individuelle Bildungs- und Entwicklungsbegleitung eines Kindes sowie für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 145). Voraussetzung hierfür ist einerseits die „beobachtende Wahrnehmung des Kindes, gerichtet auf seine Möglichkeiten und auf die individuelle Vielfalt seiner Handlungen, Vorstellungen, Ideen, Werke, Problemlösungen und Ähnliches" (Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 21), andererseits das Wissen über wichtige Entwicklungsveränderungen in den ersten drei Jahren, um das Beobachtete einordnen und als Impuls für die Unterstützung des Kindes nutzen zu können (Beller/Beller 2006, S. 44). In diesem Sinne sollten Beobachtung und Dokumentation integraler Bestandteil des Kita-Alltags sein.

Zur Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen gibt es verschiedene Instrumente – beispielsweise die *Bildungs- und Lerngeschichten* (Leu u.a. 2007), die *Entwicklungstabelle* von Kuno Beller (Beller/Beller 2005), die *Beobachtungsbögen von infans* (z.B. in Laewen/Andres 2002), die *Leuvener Engagiertheitsskala* (Laevers 1997). Mit Ausnahme der Entwicklungstabelle sind diese jedoch nicht speziell für Kinder unter drei Jahren entwickelt worden[21] und müssen zum Teil an die Praxis der Arbeit für diese Altersgruppe angepasst werden.

Von besonderem Interesse sind Verfahren, die darauf ausgerichtet sind, mit Kindern und Eltern in Dialog zu kommen. Das stellt besondere Anforderungen an Fachkräfte, die mit jungen Kindern arbeiten, die sich noch nicht oder nur wenig mit Worten ausdrücken können. Da Beobachtungen immer von einer subjektiven Sichtweise geprägt sind, ist der Austausch darüber sehr wichtig (Dieken 2008, S. 79; Ostermeyer 2007, S. 156), um mögliche andere Sichtweisen von anderen Erwachsenen – seien es Kolleginnen/Kollegen oder Eltern – in Betracht ziehen zu können, aber auch mit dem Kind, um sicher zu stellen, dass es sich richtig gesehen fühlt.

Beobachtung und Bildungsdokumentation dienen grundsätzlich dazu, die Kinder in ihren Interessen, Stärken, Arbeits- und Kommunikationsweisen besser kennenzulernen, um sie entsprechend individuell unterstützen zu können. Für Kinder bis zu drei Jahren, die am Anfang ihrer Identitätsentwicklung stehen, ist diese Würdigung besonders wertvoll, weil sie dazu beiträgt, dass sie ein Selbstbewusstsein von sich als kompetent lernende Person mit unverwechselbaren Eigenarten entwickeln können. Außerdem ist Bildungsdokumentation in den frühen Jahren die einzige Möglichkeit für Eltern, um mitzubekommen, was ihr Kind in der Einrichtung erlebt und tut, solange es noch nicht selbst davon erzählen kann.

2.3.4.6 Raum- und Materialgestaltung

Die Raumgestaltung für Kinder bis zu drei Jahren soll darauf eingehen, dass Kinder sich und ihre Umwelt zuerst durch Bewegung und mit allen Sinnen körperlich erfahren. Anregungsreiche Raumausstattung und Materialangebote, welche die Sinne ansprechen, zum Experimentieren einladen und gleichzeitig Sicherheit und Orientierung geben, sind ausschlaggebende Qualitätsmerkmale von Kindertageseinrichtungen für Kinder bis zu drei Jahren (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 213). Außerdem muss das Raumkonzept einer Einrichtung die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen hinsichtlich Bewegung, Aktion und Ruhe berücksichtigen (Evans 2005, S. 16). Schneider und Wüstenberg (2008, S. 213–214) fassen Kriterien guter Raumqualität folgendermaßen zusammen:

„Pro Gruppe stehen mindestens ein Gruppen- und ein Nebenraum zur Verfügung. Hinzu kommen ein Schlafraum und weitere Spielflächen sowie Sanitärräume. Gruppen- und Nebenraum umfassen zusammen mindestens 74 qm (bzw. mindestens 5 bis 6 qm pro Kind). In dem Gruppenraum sind sowohl ausreichend Freiflächen (‚Rennstrecken' für Kleinkinder und Treffpunkte für die gesamte Gruppe) und Möglichkeiten zum Springen und Klettern als auch Rückzugs- und Ausruhbereiche vorhanden. Im Wasch- oder in einem Gruppenraum ist auch im Winter das Spielen mit Wasser und Sand möglich. Das Außengelände lässt vielfältige Sinnes- und Bewegungserfahrungen zu

21 Eine der wenigen Ausnahmen ist *Das Portfolio-Konzept für die Krippe* (Bostelmann 2008). Dieser altersspezifische Leitfaden für die Bildungsdokumentation ist jedoch wenig auf die individuell unterschiedliche Entwicklung von Bildungsinteressen und Fähigkeiten abgestellt.

und ermöglicht Entdeckungen. Die unterschiedlichen Aktionsräume (Bewegen, Konstruieren, Experimentieren, Malen und kreatives Gestalten, Musik, Rollenspiel) sind für die Kinder leicht erreichbar und übersichtlich gestaltet."

Wenn in den Räumen Kinder unterschiedlicher Altersstufen betreut werden, muss auch die Raumgestaltung und die Ausstattung mit Materialien entsprechend vielfältig und differenziert sein sowie auf die unterschiedlichen Aktivitäten der Kinder eingehen (Horacek u.a. 2008, S. 9). Auch die Möglichkeit, dass Kinder die Räume – entsprechend ihrer Bedürfnisse und Möglichkeiten – verändern oder durch das Hinterlassen von Gegenständen „personalisieren", sollte gegeben sein. So bauen Kinder auch zu den Räumen eine Beziehung auf (Mienert/Vorholz 2007, S. 22).

Detailliertere Beschreibungen von vielfältigen Möglichkeiten der Raumgestaltung finden sich bei Bodenburg/Kollmann (2009), van Dieken (2008, S. 86 ff.) und Ostermeyer (2007, S. 93 ff.). Weitere Ausführungen zur verantwortungsvollen und entwicklungsgerechten Gestaltung der KiTa-Räume finden sich beispielsweise bei Kretzschmar (2008), auch Einzelveröffentlichungen widmen sich ausschließlich diesem Thema (van der Beek 2006; Gerwig 2009).

2.3.4.7 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern als eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gilt als ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal in der Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 215, Deutsche Liga für das Kind 2008; Horacek u.a. 2008). Begründet wird dies zum einen mit den Bedürfnissen der Kinder und denen der Eltern, zum anderen mit den Anforderungen, die sich mit Blick auf eine gelingende Entwicklungs- und Bildungsbegleitung ergeben. Für Kinder ist es schon beim Übergang von der Familie in eine Krippe wichtig, von den Eltern und den Fachkräften unterstützt zu werden, damit sie diese Herausforderung als bewältigbar erleben. Aber auch nach der „Eingewöhnung" fühlen sich Kinder in einer Einrichtung wohler, wenn das Verhältnis zwischen Eltern und Erzieherinnen/Erziehern von Vertrauen und Interesse geprägt ist (Ostermayer 2007, S. 162; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 35). Konkurrenzgefühle von Eltern gegenüber Fachkräften angesichts einer guten Bindung des Kindes zur Erzieherin oder zum Erzieher können das Kind in Loyalitätskonflikte bringen (Ahnert/Gappa 2008, S. 92). Wenn Eltern sich von der institutionellen Betreuung unterstützt fühlen und Vertrauen in die Güte haben, wirkt das auch positiv auf die Betreuungsqualität, für die sie selbst verantwortlich sind (Ahnert 2005, S. 40). Für die Bildungs- und Entwicklungsbegleitung geht es darum, die bisherigen familiären Sozialisationsbedingungen und auch die Problemfelder zu kennen, zu verstehen und darauf eingehen zu können (ebd., S. 35). Zusätzlich wird argumentiert, dass eine höhere Passung – bezogen auf Erziehungsstrategien – zwischen Elternhaus und außerfamilialer Betreuung positiv auf den erzieherischen Prozess wirkt (BMFSFJ 2008, S. 11).

Dass auch bei der Ausbildung der Erziehungspartnerschaft Selbstreflexion eine wichtige Voraussetzung ist, zeigen Forschungsergebnisse von Ahnert und Gappa (2008), nach denen diese eher subjektiv und intuitiv gestaltet werden und von der Erzieherin-/Erzieher-Kind-Beziehung beeinflusst sind:

„Wäre die Gestaltung reflektiert, hätten wir Erziehungspartnerschaften finden müssen, die unabhängig von den Charakteristiken des Kindes sind und folglich keine systematischen geschlechtsspezifischen Unterschiede aufzeigen. Eine durch professionelles Reflektieren entwickelte Erziehungspartnerschaft würde zweifelsohne die Chance bieten, auch mögliche Beziehungs- und Entwicklungsprobleme des Kindes gemeinsam aufzudecken und sie anzugehen." (ebd. S. 91)

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen/Erziehern beginnt mit der „Eingewöhnung" des Kindes, der ein Aufnahmegespräch vorausgeht, und basiert auf den Prinzipien des Vertrauens und der Transparenz (Horacek u.a. 2008). Dazu gehört der kontinuierliche Austausch zwischen Eltern und Fachkräften durch verschiedene Gesprächsformen: Erstgespräch, Tür- und Angelgespräche, regelmäßige Entwicklungsgespräche, Elternabende sowie bei Bedarf auch Beratungs- und Konfliktgespräche. Bei Kindern in den ersten Lebensjahren sind sowohl Eltern als auch Fachkräfte gegenseitig darauf angewiesen, voneinander zu erfahren, wie es dem Kind geht und was es gerade mit Vorliebe macht. Aus diesem Grund sollte täglich die Möglichkeit für ein kurzes informelles Gespräch gegeben sein. Als Haltung wird gefordert, dass beide Parteien sich als Experten in ihrem jeweiligen Bereich sehen: die Eltern als Experten für ihr Kind, die bisherige Biografie des Kindes, den soziokulturellen Hintergrund, die Rolle in der Familie und die Fach-

kräfte als Experten für pädagogisches Fachwissen, für die institutionellen Erfahrungen des Kindes und deren Einordnung. Unter Umständen verlangt dies von den Fachkräften auch Kompetenzen in Gesprächsführung mit Eltern diverser kultureller Hintergründe (Ostermayer 2007, S. 160 ff.; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 35; Schweitzer 2006)

2.4 Strukturqualität in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Auch wenn Weiterbildung keinen Einfluss auf die Gestaltung der Strukturqualität nehmen kann, sollten Erzieherinnen und Erzieher mit der Diskussion und bestehenden Richtlinien zu bestimmten Merkmalen vertraut sein. Als Strukturqualität werden „die situationsunabhängigen, zeitlich stabilen Rahmenbedingungen in den Betreuungsangeboten für Kinder, wie z.B. Gruppengröße, Erzieherin-/Erzieher-Kind-Schlüssel, Ausbildung und berufliche Erfahrung sowie verfügbare Räume und deren Ausstattung“ verstanden (BMFSFJ 2008, S. 14; Viernickel/Schwarz 2009). Die professionelle Gestaltung der Strukturqualität führen Becker-Stoll u.a. (2009) als eine Schlüsselqualifikation von frühpädagogischen Fachkräften auf, wobei „die Erzieherin [in ihrer Rolle] als Organisatorin und Arrangeurin von Lernumgebung und Zeitstruktur“ angesprochen ist (ebd., S. 163).

Im Folgenden wird kurz auf die *Organisationskompetenz* sowie auf die Merkmale *Erzieherin-/Erzieher-Kind-Schlüssel* und *Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung* und *flexibilisierte Angebotsformen* eingegangen. Da die Ausbildung/Qualifikation der Fachkräfte von der Nutzung vorhandener *Qualifizierungsmöglichkeiten* abhängt, ist auch ein Wissen über Qualifizierungsmöglichkeiten sowie *regionale Bildungsnetzwerke* anzustreben.

2.4.1 Organisationskompetenz

Um die Arbeit in einer Einrichtung so zu gestalten, dass den Bedürfnissen der Kinder Rechnung getragen wird, ohne das Team zu überfordern, muss der pädagogische Alltag gut organisiert und geplant sein. Insbesondere größere und altersgemischte Gruppen verlangen von den Fachkräften, dass die Abläufe des Tages so gut aufeinander abgestimmt sind und sie den unterschiedlichen Altersgruppen mit ihren entwicklungsspezifischen Anforderungen gleichermaßen gerecht werden (Becker/Stoll u.a. 2009, S. 164 f.). Hierzu gehören die Arbeitszeitorganisation mit Aufgabenteilung innerhalb des Teams, die Raumgestaltung und Ausstattung der Einrichtung, die direkte Planung von Erfahrungsangeboten sowie der Zusammenarbeit mit Eltern, beispielsweise bei der Durchführung einer Elternversammlung (Bodenburg/Kollmann 2009, S. 254 ff.).

2.4.2 Erzieherin-/Erzieher-Kind-Schlüssel und Gruppengröße

Der Erzieherin-/Erzieher-Kind-Schlüssel und die Gruppengröße gehören neben der Ausbildung der Fachkräfte zum so genannten „Eisernen Dreieck“ der Strukturqualität – d.h. zwischen diesen Merkmalen und der Prozessqualität besteht ein bedeutsamer Zusammenhang (Viernickel/Schwarz 2009, S. 10). Gerade im Krippenbereich ist „die Fachkraft-Kind-Relation der wichtigste Prädiktor für ein positives Erzieherverhalten“ (ebd., S. 2) und es lassen sich „Schwellenwerte“ des Erzieherin-/Erzieher-Kind-Schlüssels ausweisen, ab denen mit einem negativen Einfluss auf die Prozessqualität gerechnet werden muss.

Diese liegen bei Kindern unter drei Jahren zwischen 1:3 und 1:4 (ebd.).[22]

Die *Deutsche Liga für das Kind* schlägt folgenden Erzieherin-/Erzieher-Kind-Schlüssel vor, verbunden mit entsprechenden Anpassungen bei Altersmischung bzw. bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen Deutsche Liga für das Kind 2008, S. 4):

- Kinder im ersten Lebensjahr 1:2
- Kinder von 1–2 1:3
- Kinder von 2–3 1:5.

De facto besteht hinsichtlich der gesetzlichen Vorgaben zum Personalschlüssel in den Bundesländern eine Vielzahl unterschiedlicher Regelungen und eine

22 Siehe ebd. zur Begriffsklärung Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation sowie der komplexen Berechnung derselben.

große Intransparenz bezüglich der Umsetzung in der Praxis (Viernickel/Schwarz 2009, S. 18).

Für die Gruppengröße empfiehlt die *Deutsche Liga für das Kind* (2008) bei altershomogenen Gruppen „sechs Kinder pro Gruppe bei unter Zweijährigen; acht Kinder pro Gruppe bei Kindern zwischen zwei und drei Jahren" und in der altersgemischten Gruppe „15 Kinder pro Gruppe (darunter nicht mehr als fünf Kinder unter drei Jahren)" (ebd. S. 4; vgl. auch Buchebner-Ferstl u. a. 2009, S. 45).

2.4.3 Gruppenzusammensetzung

Wenn Kinder bis zu drei Jahren in eine institutionelle Betreuung kommen, ist dies für viele auch eine Veränderung, weil sie vorher noch nicht so lange mit anderen Kindern Zeit verbracht haben. Je nachdem wie alt das Kind ist und wie ausgeprägt sein Interesse an der sozialen Interaktion mit anderen Kindern ist, muss die Einrichtung dies in der Gruppenzusammensetzung berücksichtigen. Eine ausgewogene Altersstruktur und Verteilung von Jungen und Mädchen sowie Erfahrungen mit Gleichaltrigen und anderen Altersstufen sind Qualitätsmerkmale der Betreuung von Kleinstkindern (Wüstenberg/Schneider 2008, S. 155). Grundsätzlich wird zwischen zwei Organisationsformen unterschieden: der *Betreuung in einer Krippengruppe* und der *Betreuung in einer altersübergreifenden Gruppe* (van Dieken 2008, S. 25 f.). Empirisch gesicherte Ergebnisse, welche Form zu einer besseren Ergebnisqualität führt, gibt es nicht, aber feststeht, dass die pädagogische Arbeit mit den Kleinsten in einer bestimmten Organisationsform auch bestimmte Anforderungen an die Fachkraft stellt. Für die Kinder hat eine Betreuung mit altersgleichen oder altersfernen Spielpartnern Vor- und Nachteile (Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 118 f.).

Als *Vorteile einer altersgemischten Gruppe* kann Folgendes angesehen werden:

- Erinnern an das Zusammenleben in Großfamilien,
- Erleben von verschiedenen Rollen bei sich selbst im Kontakt mit Kindern verschiedenen Alters,
- Wahrnehmen von Zukunftsmodellen im Verhalten der älteren Kinder,
- Einüben von prosozialem Verhalten gegenüber jüngeren Kindern,
- Möglichkeit, über einige Jahre hinweg eine konstante Bezugsperson zu haben.

Mögliche *Probleme einer altersgemischten Gruppe* sind (nach Bensel/Haug-Schnabel 2008, S. 119 f.; Landschaftsverband Rheinland 2006, S. 14 f.):

- eventuelle konflikthafte Gruppenprozesse zwischen den Altersgruppen,
- die Unruhe in der Gruppe sowie auf der strukturellen Ebene,
- die Gruppengröße,
- der schlechtere Betreuungsschlüssel,
- die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Pädagogischen Konzeptes.

Aber auch innerhalb der Organisationsformen altershomogener und altersheterogener Gruppen gibt es (nach Wüstenberg/Schneider 2008, S. 157 f.) verschieden Modelle:

- Modell 1: Krabbel- oder Krippengruppe in der Kita
- Modell 2: Aufteilung der Altersmischung von zwei bis sechs Jahren in zwei altersspezifische Gruppen
- Modell 3: Offenes Konzept mit einer „Nestgruppe"
- Modell 4: Zwei eng kooperierende alterserweiterte Gruppen
- Modell 5: Aufnahme einer Gleichaltrigen-Gruppe sehr junger Kinder (ca. 12 Monate).

Bei der in der Praxis verbreiteten Form der Aufnahme von Zweijährigen in den Kindergarten besteht die Gefahr, dass die Zweijährigen einfach in den schon bestehenden Betrieb „integriert" werden, ohne dass dieser an ihre Bedürfnisse angepasst wird (Bensel/Haug-Schnabel 2006; Viernickel/Völkel 2006).

2.4.4 Flexibilisierte Angebotsformen

Eine besondere Anforderung für die Strukturqualität für Kinder bis zu drei Jahren ergibt sich aus den sogenannten flexiblen Betreuungsmodalitäten, die im Kontext der flexibilisierten Arbeitsverhältnisse von Eltern zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dabei ist abzuwägen, wie die Bedürfnisse der Kinder nach Kontinuität in der Gruppe sowie zu ihren Bezugspersonen mit den Anforderungen der Eltern nach flexibler Betreuung zu vereinbaren sind. Unter einer flexiblen Kinderbetreuung wird ein Spektrum an Leistungen subsummiert, das atypische Öffnungszeiten, lange Öffnungszeiten, flexible (aber regelmäßige) Nutzung der Öffnungszeiten, unregelmäßige Inanspruchnahme

von Betreuungsplätzen, Notfallbetreuung/Backup-Programme und zusätzliche Serviceleistungen beinhaltet (Landschaftsverband Rheinland 2008, S. 6).

In der wissenschaftlichen Recherche und Analyse zur „Flexible[n] Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit" (ebd., S. 11 ff.) weisen die Autoren/Autorinnen verschiedene Aspekte flexibilisierter Angebotsformen aus und geben Empfehlungen, wie diesen zu begegnen sei. Sie thematisieren die Bedeutung der

- Kontinuität und Voraussagbarkeit auf der Ebene der Erzieherin-/Erzieher-Kind-Beziehung (ebd. S. 12 ff.),
- Kontinuität auf der Ebene der Peerbeziehungen (ebd., S. 15 ff.),
- Wiedererkennbarkeit des Tagesablaufs (ebd., S. 21),
- Absprachen mit den Eltern/Beitrag der Eltern (ebd., S. 24 ff.).

Die mit der Flexibilisierung einhergehenden Veränderungen der Arbeitsstrukturen und Arbeitsinhalte betreffen auch die „klassischen" Aufgabenfelder einer Krippe wie Eingewöhnung, Tagesstruktur, Raumgestaltung, Bildung und Förderung, Elternarbeit sowie neue Aufgaben wie Buchungsberatung. Gerade für die klassischen Aufgaben gilt es, die Implikationen der flexiblen Betreuung konzeptionell zu fassen, um den pädagogischen Ansprüchen auch unter flexibilisierten Bedingungen gerecht werden zu können (ebd., S. 30 ff.).

3 Kinder im Alter bis zu drei Jahren in den Bildungsplänen

3.1 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

Der Beschluss der Jugendministerkonferenz (JMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) zu einem *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* hat die Erstellung von Rahmenplänen festgeschrieben, gleichzeitig aber auch formuliert, dass die Länder den Altersbereich der Kinder bestimmen, für den diese Pläne gelten. Im gemeinsamen Rahmen wird auch sonst nicht auf besondere Herausforderungen eingegangen, die sich aus der institutionellen Betreuung von Kindern bis zu drei Jahren für Einrichtungen ergeben.[23]

3.2 Bildungspläne der Länder

Von den 16 Bundesländern geben zwölf an, ab der Geburt des Kindes gültig zu sein, und damit auch die Kinder unter drei Jahren mit einzuschließen. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt in den Plänen allerdings auf der Kindergartenzeit, also auf den Drei- bis Sechsjährigen. Bildungsprozesse von Kindern im Alter bis zu drei Jahren werden lediglich in vier Rahmenplänen explizit berücksichtigt: *Bayern, Brandenburg, Hessen und Thüringen.*

Bayern

Im *bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan* werden in den einzelnen Bildungsbereichen spezifische Anregungen für Kinder unter drei Jahren gegeben: Praxisbeispiele und Spielvorschläge ergänzen Informationen zu Entwicklungsprozessen. Im Bildungsbereich *Mathematik* wird die Förderung des Formenverständ-

23 Vgl.: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf

nisses durch das Ertasten, Sortieren, Zuordnen von Formen beschrieben.

Unter Emotionalität/Konflikte/Soziale Beziehungen wird auf mögliche Konflikte eingegangen und geraten, diese aufzugreifen, um bei den Kindern effektives Konfliktverhalten aufzubauen.

Im Bereich *Informations- und Kommunikationstechnik* wird ein Überblick über die Vorlieben von Ein- bis Dreijährigen für auditive, visuelle, interaktive und audiovisuelle Medien gegeben ebenso Hinweise, welche Medien von den Kindern bereits mit Aufmerksamkeit und Konzentration genutzt werden können.

Im Kapitel *Umwelt* wird der emotionale Umgang von Kindern zur Umwelt beschrieben und angeregt, dies zu nutzen, indem man ihnen beispielsweise die Verantwortung für eine Pflanze übergibt.

In den Bereichen *Musik* und *Bewegung/Rhythmik* wird die Bedeutung des gemeinsamen Singens und Musizierens betont und darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren das Hören von Musik oft spontan und ohne Anleitung in Bewegung umsetzen. Hier ist es wichtig, auf eine entsprechende Raumgestaltung zu achten. Zusätzlich wurde die Handreichung „Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ entwickelt, um den bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für diese Altersgruppe zu konkretisieren (Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik 2010).

Brandenburg

In Brandenburg werden die Kinder bis zu drei Jahren im Bereich *Sprache/Kommunikation/Schriftkultur* und *Musik* explizit erwähnt. Dabei wird auf aktuelle Erkenntnisse zur Sprachentwicklung verwiesen und die Wichtigkeit einer Bilderbuchkultur betont. Bei *Musik* werden zusätzlich zum Forschungsstand Hinweise gegeben, wie die musikalische Bildungsfähigkeit pädagogisch begleitet werden kann. Im Anhang befindet sich eine Tabelle zu *Validierten Grenzsteinen der Entwicklung,* die den Erzieherinnen und Erziehern helfen soll, Risiken in Bildungsverläufen von Kindern ab drei Monaten frühzeitig zu erkennen.

Thüringen

Der *Thüringische Bildungsplan* gliedert seine Bildungsbereiche in *basale, elementare* und *primare* Bildungsbedürfnisse. Die Kinder im Alter bis zu drei Jahren sind den basalen Bildungsprozessen zugeordnet. Innerhalb der basalen Bildungsangebote werden *personale, sachliche* und *soziale* Dimensionen von Kindern berücksichtigt. Die personale Dimension bezieht die Perspektive des Kindes, seine Vorerfahrungen, Interessen und Bedürfnisse mit ein. Soziale Beziehungen und Kontakte, die das Kind umgeben und auf diese Weise dessen Bildung fördern und unterstützen, werden in der sozialen Dimension zusammengefasst. Die dritte Dimension von Bildung ist die sachliche: die Umwelt, Räume, Spielzeuge.

Hessen

In Hessen ist über die Altersgruppe der Kinder bis zu drei Jahren wenig zu finden. Der Schwerpunkt liegt eher beim Übergang zur Grundschule und der gezielten Förderung kurz vor Schulbeginn. Der Bildungsplan beschreibt jedoch auch ein Eingewöhnungsprogramm für den Übergang Familie–Kindertagesstätte mit folgenden Bestandteilen:

- Vorbereitung der Eingewöhnung
- Gemeinsame Zeit des Kindes mit seiner primären Bezugsperson in der Kindertagesstätte
- Beginn und Aufbau der Beziehung Kind–Einrichtung–Erzieherin/Erzieher
- Phase vor der ersten Trennung/allmähliche Ausdehnung
- Abschluss: Kind lässt sich in Stresssituationen von Fachkraft beruhigen.

Auch für Hessen liegt eine Handreichung vor, die auf einer Kooperation zwischen Hessen und Bayern basiert und daher mit der bayerischen korrespondiert (Hessisches Sozialministerium 2010).

Niedersachsen

Der *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder* wird derzeit überarbeitet, um die Gruppe der Kinder im Alter bis zu drei Jahren stärker zu berücksichtigen.

In *Hessen* und *Bayern* wurden Handreichungen erarbeitet, die sich ausdrücklich auf die Jüngsten beziehen. Sie sind allerdings noch nicht veröffentlicht. Weitere Bundesländer werden voraussichtlich diesem Beispiel folgen.

4 Kinder in den ersten drei Lebensjahren als Thema der Ausbildung

Laut *Zahlenspiegel* 2007 gibt es zwar Unterschiede im Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte für Kinder unter und über drei Jahren, doch im Krippenbereich überwiegt nicht mehr das formal geringer qualifizierte Personal: In der Arbeit mit Kindern im Alter bis zu drei Jahren gibt es folgende Anteile der Qualifikation:

- 4,9 % des Personals haben einen Hochschulabschluss,
- 58,6 % des Personals haben eine Ausbildung als Erzieherin oder Erzieher,
- 20,9 % sind Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten,
- 8,3 % haben einen anderen (fachlichen) Abschluß,
- 4,1 % sind im Praktikum bzw. in der Ausbildung,
- 3,1 % des Personals sind ohne Ausbildung.

Im Vergleich dazu arbeiten im Bereich der Kindergartenerziehung und der Erziehung in alterserweiterten Gruppen

- 2 % des Personals mit Hochschulabschluss,
- 68,6 % Erzieherinnen und Erzieher,
- 19,4 % Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten,
- 3,3 % mit einem anderen (fachlichen) Abschluss, und
- 4,5 % sind im Praktikum bzw. in Ausbildung,
- 2,0 % sind ohne Ausbildung.[24]

Als Forschungslücken zeigen sich fehlende Ergebnisse zu folgenden Fragen:

- Inwiefern gibt es in der Ausbildung zur Kinderpflegerin/zum Kinderpfleger im Vergleich zu der zur Erzieherin/zum Erzieher einen Unterschied hinsichtlich der Beachtung der besonderen Bedürfnisse von Kindern unter drei Jahren?
- Was hätte das ggf. für Konsequenzen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für die unterschiedlichen Zielgruppen?

4.1 Berufsfachschulen

Da es an wissenschaftlichen Publikationen zur Ausbildung an Berufsfachschulen fehlt, geben momentan nur die Rahmenlehrpläne der Länder für Berufsfachschulen für Kinderpflege bzw. Sozialassistenz darüber Auskunft, ob und wie das Thema „Kinder in den ersten drei Lebensjahren" behandelt wird. Die Umsetzung dieser Vorgaben an den einzelnen Schulen und deren Orientierung an dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen und Fachdiskussion müsste erst erhoben werden.

Im Vergleich zur Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher fällt auf, dass der Bereich „Kinder in den ersten drei Lebensjahren" nur in zwei Lehrplänen explizit innerhalb der Lernfelder bzw. Fächer genannt wird. In sieben Bundesländern gibt es ein Lernfeld zum Bereich *Säuglingspflege*. In anderen Lernfeldern, z.B. *Bewegung,* kann vermutet werden, dass es hier ebenfalls einen Schwerpunkt zu Kindern in den ersten drei Jahren gibt, da dies aber nicht expliziert ist, bleibt die inhaltliche Ausgestaltung unter Berücksichtigung der Entwicklung von Kindern bis zu drei Jahren unklar (eigene Recherche, 2010).

4.2 Fachschulen/Fachakademien

Ähnlich wie bei den Berufsfachschulen geben auch die Rahmenlehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien der Länder für Fachschulen/Fachakademien wenig konkreten Aufschluss darüber, inwiefern Kinder im Alter bis zu drei Jahren Thema der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sind.

Die offenen Formulierungen der Lerninhalte ermöglichen es den Fachschulen, ein eigenes Profil zu entwickeln. Auch die Umsetzung im Rahmen der schulischen Strukturen – im Pflichtunterricht, im Wahlpflichtbereich oder bei Übungen – differiert und erschwert es, verbindliche Aussagen zum Stand der Ausbildung auf Bundes- oder Landesebene zu machen.

24 Die Zahlen beziehen sich auf Westdeutschland, da in Ostdeutschland das Personal fast komplett aus Erzieherinnen und Erziehern besteht. Quelle: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Kapitel-07,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf, S. 189.

Ausnahmen sind beispielsweise der Lehrplan von *Thüringen* – der allerdings im Wahlbereich das Lerngebiet „Basale Bildung" mit 120 Stunden aufführt, das spezifisch auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren eingeht – oder der Lehrplan von *Hessen,* in dem der Lernbereich „Sozialpädagogische Theorien und sozialpädagogische Praxis" die Zielgruppe der Kinder bis drei Jahren explizit erwähnt wird („Einrichtungen wie z.B. Krippe, Krabbelstube" oder „Bewegungsentwicklung des Säuglings vom Liegen zum Stehen"). Der aktualisierte Lehrplan für Fachschulen des Sozialwesens in *Nordrhein-Westfalen* (2010)[25] nennt systematisch in verschiedenen Lernfeldern, dass die Inhalte sich auf Kinder „ab 0 Jahren" beziehen. Zusätzlich sind 80 Stunden im Bereich „Ernährung und Pflege" hinzugefügt worden (ebd., S. 23) sowie im Fach Sozialpädagogische Theorie und Praxis die Themen „Bedeutung von Bindung und beziehungsorientierte Pflege und Versorgung" (ebd., S. 30), „Pädagogisch und beziehungsorientierte Gestaltung von Pflegesituationen" (ebd., S. 30 f.) aufgenommen wurden.

In einer Dokumentenanalyse hat Thanner (2009) untersucht, welche Inhalte zur pädagogischen Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren an Fachschulen vermittelt werden. Als thematische Schwerpunkte hat sie die folgenden Oberthemen gefunden:

Anzahl der Fachschulen (n=120)

– Entwicklungspsychologie	102
– Bildungs- und Beziehungsverhalten	78
– Pädagogische Angebote	67
– Rolle der Erzieherin in der Krippe	56
– Bildungsprozesse im frühen Kindesalter	53
– Struktur- und Rahmenbedingungen	48
– Sozialpädagogische Handlungskonzepte	46
– Methoden in der Frühpädagogik	43
– Pflege und Gesundheit	41
– Zusammenarbeit mit den Eltern	34
– Der pädagogische Alltag	31
– Bedürfnisse von Kindern unter drei	27
– Bildungs- und Erziehungsplan	20
– Qualität in Kinderkrippen	18
– Konzepte zur Betreuung unter Dreijähriger	17.

Dabei wird das Themengebiet „Entwicklungspsychologie" oft nur abstrakt umrissen und auch das am zweithäufigsten genannte, „Bindungs- und Beziehungsverhalten" findet sich oft in sehr allgemein formulierten Ausbildungsinhalten wieder. „Zusammenarbeit mit den Eltern", „Der pädagogische Alltag", „Bedürfnisse von Kleinkindern", sowie die „Qualität" und „Konzepte" werden insgesamt noch wenig behandelt – so kommt Thanner (2009, S. 85 f.) zu dem Schluss,

„dass die Themen, die eindeutig spezifisch für Kinder unter drei Jahren sind, noch in der Minderzahl sind. Dazu gehören das Arbeitsfeld ‚Krippe', Säuglingspflege und -ernährung, Bindungstheorie, Sauberkeitsentwicklung, das Pikler-Konzept, die Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell, das Erkennen und Beantworten der Signale des Säuglings (responsives Verhalten). Wesentliche theoretische Grundlagen für die Entwicklung einer Kleinstkindpädagogik wie z.B. Ergebnisse der modernen Säuglings- und Hirnforschung, die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewegung für die Denkentwicklung (Psychomotorik), die Bedeutung eines eigenen Rhythmus und von Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Identitätsentwicklung in den ersten Jahren, kleinkindtypische Verständigungsweisen (nonverbale, körpersprachliche Kommunikation, Beobachtung, Parallelspiel, Nachahmung und die Entwicklung von gemeinsamen Aktionen durch Handeln), die Bedeutung von Gleichaltrigen-Kontakten und Ko-Konstruktion unter Kindern sind im Großen und Ganzen noch unterbelichtet oder treten gar nicht auf."

Demnach besteht noch erheblicher Handlungsbedarf, Kinder bis zu drei Jahren systematisch in der Ausbildung zu verankern (Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010; Harms/Schwarz 2010; Mengesdorf-Götz 2008).

4.3 Hochschulen

Auch in der hochschulischen Ausbildung sind Kinder bis zu drei Jahren nicht systematisch berücksichtigt. Zu diesem Schluss kommen Fröhlich-Gildhoff und Viernickel (2010), die Curricula und Modulhandbücher von 53 Studiengängen vergleichend analysiert haben (vgl. auch Harms/Schwarz 2010). Ergebnis ihrer Analyse ist, dass Kinder bis zu drei Jahren

25 Abrufbar unter: www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/e/sozialpaedagogik.pdf (12.07.2010).

- nur in einem Studiengang (dem berufsintegrierenden Studiengang an der *Alice Salomon Hochschule* ASH Berlin) als eigenständiger Themenbereich verankert sind;
- in zwei Studiengängen (Präsenzstudiengang an der ASH Berlin und PH Heidelberg) als Querschnittstruktur konzipiert sind;
- in drei Studiengängen in thematisch einschlägigen Modulen aufgeführt sind,
- in 33 Studiengängen in Modulen mit einem expliziten Bezug auf diese Altersgruppe vertreten sind
- und in drei Studiengängen nicht im Qualifizierungsprofil erwähnt werden (ebd., S. 117).

Als inhaltliche Themen werden in den Modulhandbüchern schwerpunktmäßig Entwicklungspsychologie (41 Modulhandbücher), Sprachentwicklung von Kleinstkindern (22), Bindungstheorien (15) und Eingewöhnung von Krippenkindern (15) genannt. Säuglings- und Kleinkindforschung wird in 13 Modulhandbüchern genannt. In nur vier Modulhandbüchern ist das Thema Gesundheit sowie Qualitätsentwicklung verankert, die Pflege von Kindern bis zu drei Jahren sogar nur in zwei Modulhandbüchern. Die Möglichkeit eines Praktikums taucht nur drei Mal auf (Harms/Schwarz, 2010, S. 316).

Das Fazit von Fröhlich-Gildhoff und Viernickel (2010, S. 120) zur hochschulischen Ausbildung lautet dementsprechend,

„dass zur Zeit (...) weder die Beschäftigung mit den der pädagogischen Arbeit mit Null- bis Dreijährigen zu Grunde liegenden Theorien und Konzepten noch der Erwerb spezifischer Wissensbestände und Kompetenzen für die hiermit verbundenen Anforderungen und Aufgaben systematisch verankert sind."

Als positive Ausnahmen sind die *Alice Salomon Hochschule* in Berlin zu nennen, die in ihrem berufsbegleitenden Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter" die Möglichkeit anbietet, Kinder in den ersten drei Lebensjahren als Schwerpunkt zu wählen, sowie der Studiengang Frühkindliche- und Elementarbildung an der *Pädagogischen Hochschule Heidelberg,* in dem die Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit zwei bis drei Veranstaltungen pro Inhaltsbereich des Studiums behandelt werden (für eine Beschreibung der Studiengänge vgl. Fröhlich-Gildhoff/Viernickel 2010, S. 120 ff.). An der *Hochschule Esslingen* sind im Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit" Kinder in den ersten drei Lebensjahren in drei Modulen Schwerpunkt („Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozesse von Kindern", „Institutionen für Kinder und ihre pädagogischen Ansätze" und „Kindertageseinrichtungen und Schulen als Lebens- und Bildungsorte für Kinder").[26]

4.4 Fazit

Auch wenn eine umfassende Bestandsaufnahme zur Situation in der Ausbildung noch aussteht, wird deutlich, dass eine systematische Ausbildung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren nicht vorausgesetzt werden kann. Für die Weiterbildung bedeutet dies, dass zu Beginn jeweils erhoben werden muss, was die Fachkräfte schon mitbringen und in welchen Bereichen noch grundlegende Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden müssen.

26 www.hs-esslingen.de/de/31952

5 Literatur

Abbott, Lesley/Langston, Ann (2007): Die wichtigsten Jahre 0 – 3. In: Frühförderung interdisziplinär, 26. Jg., H. 2, S. 66–77

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

Ahnert, Lieselotte (2006): Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In: Fried, Lilian/Roux, Susanne (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 75–85

Ahnert, Lieselotte (2007 a): Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Expertise für die Enquete-Kommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen: „Chancen für Kinder – Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen." Düsseldorf

Ahnert, Lieselotte (2007 b): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, S. 31–41

Ahnert, Lieselotte/Gappa, Maike (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 74–95

Andres, Beate (2008): Mutter, Vater, Kind und Kita. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 16–19

Baer, Udo/Frick-Baer, Gabriele (2009): Stefan schlägt, Lisa kann nicht spielen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 42–43

Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar/Berlin

Becker-Stoll, Fabienne (2008): Sicher gebunden – neugierig auf die Welt. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 4, S. 10–14

Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg im Breisgau

Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin

Becker-Stoll, Fabienne/Wertfein, Monika (2008): Bildung von Kindern unter drei Jahren. Studie zur Qualitätssicherung in Kinderkrippen. München

Becker-Textor, Ingeborg (2009): Die Kleinen kommen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch

Beek, Angelika von der (2006): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar/Berlin

Beller, Kuno E. (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Frühe Kindheit 2/02, abrufbar unter: www.liga-kind.de/fruehe/202_beller.php

Beller, Kuno/Beller, Simone (2006): Beobachtung in den ersten drei Lebensjahren. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Leitfaden für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder. Köln, S. 39–44

Beller, Kuno E./ Beller, Simone (2005): Entwicklungstabelle (5. Auflage). Berlin

Belsky, Jay/Gervai, Judit/Grossmann, Karin/Lamb, Michael E./MacLeod, Mary/Sanders, Matthew/Ijzendoorn, Marinus (2007): Attachment relationships. In: EARLY CHILDHOOD IN FOCUS 1, Quality of Care for Young Children, H. 1, S. 33

Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2006): Im Kommen: Der Kindergarten für 2- bis 6-Jährige. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Leitfaden für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder. Köln, S. 45–47

Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fun-

dierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 103–142

Bertelsmann Stiftung (2006): Ergebnistelegramm und Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung. Befragung von Fachverantwortlichen zur Qualifizierung von Mitarbeiterinnen in Kitas für Unter-Drei-jährige und Tagesmüttern. Gütersloh

Bodenburg, Inga/Kollmann, Irmgard (2009): Frühpädagogik – Arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren. Ein Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. Troisdorf (mit zusätzlichem Arbeitsheft)

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern unter drei Jahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 16. München

Bostelmann, Antje (2008): Quantität vor Qualität. In: Klein & Groß, H. 10, S. 22–25

Buchebner-Ferstl, Sabine/Dörfler, Sonja/Kinn, Michael (2009): Kindgerechte außerfamiliale Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche. Working Paper Nr. 72. Österreichisches Institut für Familienforschung der Universität Wien. Wien

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2008): Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren – elterliche und öffentliche Sorge in gemeinsamer Verantwortung. Berlin

Cantzler, Anja (2008 a): Windeln wechseln und beziehungsvolle Pflege. In: Kindergarten heute, H. 8, S. 45–47

Cantzler, Anja (2008 b): So strukturiert wie nötig, so flexibel wie möglich. In: Kindergarten heute, H. 4, S. 45–48

Deutsche Liga für das Kind (2008): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. Berlin

Deutsches Jugendinstitut (2008): Stellungnahme des Deutschen Jugendinstitutes zum Entwurf eines Gesetzes zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. München

Dieken, Christel van (2008): Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau

Dornes, Martin (1992): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main

Ebert, Sigrid (2008 a): Krippenerziehung als Profession. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 178–197

Ebert, Sigrid (2008 b): Anforderungsprofil für pädagogische Fachkräfte, die mit unter Dreijährigen arbeiten. Unveröff. Ms.

Evans, Elisabeth (2005): Weg mit den Muggelsteinen? In: Welt des Kindes, H. 6, S. 14–16

Fleer, Marilyn/Pramling-Samuelsson, Ingrid/Pramling-Samuelsson, Ingrid (2008): Play and Learning in Early Childhood Settings. International Perspectives. Dordrecht

Friederich, Hedi (2008): Beziehungen zu Kindern gestalten. Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009 a): Einführung: Entwicklung und Entwicklungsmodelle. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph/Castello, Armin: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Köln/Kronach, S. 9–29

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009 b): Emotionale Entwicklung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph/Castello, Armin: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Köln/Kronach, S. 67–79

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009 c): Motorische Entwicklung. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Mischo, Ch./Castello, A.: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Köln/Kronach, S. 58–66

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009 d): Bindung wagen und Exploration unterstützen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 22–26

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Viernickel, Susanne (2010): Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren in der Erzieherinnenausbildung und in den neuen frühpädagogischen Studiengängen. In: Becker-Stoll, Fabienne/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Berlin, Mannheim, S. 108–129

Gerwig, Kurt (2009): KiTas kleinkindgerecht bauen und ausstatten. Anregungen und Tipps für die Neu- oder Umgestaltung von KiTas. Fachliche Begleitung: Kornelia Schneider. Kaufungen (Informationen und Bestelladresse unter: www.krippenfilm.de)

Gopnik nach Gonzales-Mena, Alison/Kuhl, Patricia/Meltzoff, Andrew (2001): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. 2. Aufl. Kreuzlingen/München

Gonzalez-Mena, Janet (2008): Diversity in Early Care and Education. Honoring Differences. New York

Gonzalez-Mena, Janet/Widmeyer Eyer, Dianne (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Freiamt

Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2010). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin

Grimpe, Elke (2008): Ernährungsberatung für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. In: Frühe Kindheit, H. 1, S. 44–45

Harms, Henriette/Schwarz, Stefanie (2010). Gut ausgebildet für die Jüngsten? Die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für die Arbeit mit Kindern von null bis drei Jahren. In Weegmann, Waltraut/Kammerlander, Carola (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart, S. 311–322

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2006): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Freiburg im Breisgau

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2008 a): ''Sprich mit mir!''. In: Kindergarten heute, H. 4, S. 42–43

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2008 b): Es geht um viel mehr als nur ums Sattwerden. In: Kindergarten heute, H. 9, S. 41–43

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2008 c): ''Nicht ohne meinen Teddy!''. In: Kindergarten heute, H. 6/7, S. 41–43

Haug-Schnabel, Gabriele /Bensel, Joachim (2009 a): ''Beim Wickeln hast du Zeit nur für mich!''. In: Kindergarten heute, H. 2, S. 42–44

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2009 b): „Ich will auch mit in den Wald!" In: Kindergarten heute, H. 1, S. 40–42

Haverkock, Antje/Pauli-Pott, Ursula (2007): Bindungs- und Beziehungsstörungen. In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, S. 147–163

Hédervári-Heller, Éva (2008 a): Die Bindungstheorie. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 65–73

Hédervári-Heller, Éva (2008 b): Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 97–102

Herzig, Sabine (2008): Sexualisierte Gewalt durch Fachkräfte. Auch ein Thema in der Kita? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 38–40

Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Was können sie, was wollen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0–10 Jahren. Wiesbaden

Hocke, Norbert/Knauf, Helen/Pausewang, Freya/ Roth, Xenia (2010): Erziehen, Bilden und Betreuuen als Beruf. In: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin/Düsseldorf, S. 16–43

Horacek, Ulrike/Böhm, Rainer/Klein, Renate/Thyen, Ute/Wagner, Frank (2008): Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) zu Qualitätskriterien institutioneller Betreuung von Kindern unter 3 Jahren (Krippen)

Irskens, Beate (2006): Einjährige sind keine Dreijährigen! In: Kindergarten heute, H. 6/7, S. 20–24

Johns, Irene (2008): Sich als „Frühsensoren" qualifizieren. Was Erzieherinnen zum Kinderschutz beitragen können sollten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 25–27

Kasten, Hartmut (2008): Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Keller, Heidi (2007): Cultures of Infancy. Mahwah, New Jersey U.S.A.

Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2006): Werden wir den Bedürfnissen von Zweijährigen gerecht? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 8–9

Knauf, Helen (2010): Bildungsbereich Medien (Frühe Bildung und Erziehung). Göttingen

Kobelt-Neuhaus, Daniela (2008): Kindeswohl – gefährdet oder nicht? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 30–31

Koglin, Ute/Petermann, Franz (2010 a): Psychologie. In: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin/Düsseldorf, S. 286–345

Koglin, Ute/Petermann, Franz (2010 b): Kindesmisshandlung und psychologische Notfallsituationen. In: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch

für Ausbildung und Studium. Berlin/Düsseldorf, S. 732–741

Kretzschmar, Jan (2008): Kleine Leute in großen Räumen. In: Kindergarten heute, H. 1, S. 46–48

Laevers, Ferre (1997): Die Leuvener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Erkelenz

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Berlin

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervari, Éva (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Berlin

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervari, Éva (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Landschaftsverband Rheinland (2006): Leitfaden für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder. Eine Arbeitshilfe für Jugendämter, Träger, Einrichtungen, Fachberatung. Köln

Landschaftverband Rheinland (2008): Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit. Wissenschaftliche Recherche, Expertenhearing, Resümee. Köln

Leu, Hans Rudolf (2007): Segregation – schon im Kindergarten? In DJI Bulletin, H. 80, S. 23–24

Leu, Hans Rudolf/ Flämig, Katja/ Frankenstein, Yvonne/ Koch, Sandra/Pack, Irene/ Schneider, Kornelia/ Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin

Leu, Hans Rudolf/von Behr, Anna (2010): Neuentdeckung der Krippe – Herausforderungen für Ausbildung, Praxis und Forschung. In: Leu, H. R./von Behr, A. (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München, S. 11–25

List, Gudula (2010): Die Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren – Sprache und Frühpädagogik. In: Leu, Rudolf/Behr von, Anna (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München, S. 55–72

Maier, Julia (2008): Mehr als nur ein Kinderspiel. In: Klein & Groß, H. 1, S. 14–17

Maucher, Katharina/Wüstenberg, Wiebke (2008): Vom Beobachten bis zur Wirkungskontrolle. Hilfen zum Vorgehen bei Kindeswohlgefährdung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 4–13

Maywald, Jörg (2008 a): Resümee: Wie frühe Betreuung gelingt. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 208–219

Maywald, Jörg (2008 b): Krippenerziehung in Deutschland - eine Bestandsaufnahme. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 10–47

Maywald, Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2008): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel

Mengesdorf-Götz, Kathrin (2008): Das Thema ‚Unter Dreijährige' ist gerade erst in der Ausbildung angekommen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 40–42

Mienert, Malte/Vorholz, Heidi (2007): Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten - Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen. In: Bildungsforschung, 4. Jg., Ausgabe 1

Montada, Leo (2008): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel/Berlin, S. 3–47

Nentwig-Geesemann, Iris (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt,Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München, S. 92–101

Oberhuemer, Pamela (2006): Wach, neugierig, klug. In: Klein & Groß, H. 6, S. 14–15

Ostermayer, Edith (2007): Unter drei - mit dabei. Wege zu einem qualifizierten Betreuungsangebot in der Kita. München

Ostermeyer, Edith (2008): Kinder brauchen Freiheit und Geborgenheit. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 32–35

Pauen, Sabina (2008): Alles Leben ist Problemlösen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 7, S. 10–13

Pauen, Sabina/Träuble, Birgit (2008): Die neue Sicht auf das Baby. In: Frühe Kindheit, H. 3, S. 20–23

Pauen, Sabina/Vonderlin, Eva (2007): Entwicklungsdiagnostik in den ersten drei Lebensjahren. Empfehlungen zum Ausbau des Erhebungsinstrumentariums über Kinder im Sozio-ökonomischen Panel (SOEP). Berlin

Riemann, Ilka (2006): Die Aufnahme von Kindern unter drei muss gut bedacht werden. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 4–7

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart

Rogoff, Barbara (2003): The Cultural Nature of Human Development. Oxford/New York

Rohrmann, Tim (2010): Die Entdeckung des Geschlechts – Gender in der Frühpädagogik. In: Leu, Hans Rudolf/von Behr, Anna (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. München, S. 92–106

Rupp-Glogau, Rita (2008): Selbstbestimmtes Essen für kleine Menschen unter drei Jahren. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 1, S. 36–37

Schäfer, Gerd E. (1999): Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In: Lepenies, Annette u.a. (Hrsg.): Kindliche Entwicklungspotentiale. Bd. 1 (Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht). München

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/Basel/Berlin

Schneider, Kornelia (2008): Kinder in ihrer Weltaneignung unterstützen (1). In: Kindergarten heute, H. 6/7, S. 8–13

Schweitzer, Christiane (2006): Individuelle Beziehungen aufbauen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 40–42

Seitz, Simone/Korff, Natascha (2008): Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Münster

Staatsinstitut für Frühpädagogik (2008): Wach, neugierig, klug – kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Ein Fortbildungshandbuch. Gütersloh

Suess, Gerhard J./Burat-Hiemer, Edith (2009): Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer. Stuttgart

Thanner, Verena (2009): Ausbildungsinhalte an Fachschulen für Sozialpädagogik zu Kindern unter drei Jahren. Eine Dokumentenanalyse. Unveröff. Ms. Deutsches Jugendinstitut München

Vandell, Deborah Lowe (1996): Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. In: Early Childhood Research Quarterly, 11. Jg., H. 3, S. 269–306

Viernickel, Susanne (2006): Entwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 14–19

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2006): Die Kleinen kommen! Zweijährige im Kindergarten. Eine Orientierung zur Integration Zweijähriger in den Kindergarten. Mainz.

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2009): Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern. Troisdorf

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Der Paritätische Gesamtverband, Diakonisches Werk der EKD e.V., Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main

Vygotskii, Lev Semenonvich (2002): Denken und Sprechen. Weinheim

Weegmann, Waldtraut/Kammerlander, Carola (Hrsg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart

Wehrmann, Ilse (2009): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin

Weissenborn, Jürgen (2005): Sprachentwicklung und Sprachförderung in den ersten drei Lebensjahren. In: Frühe Kindheit, H. 1, S. 8–13

Winner, Anna (2008): Sprachförderung von Anfang an. In: Ministerium für Bildung Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.): Was brauchen die Kleinen? Potsdam, S. 7–23

Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2009): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kleinkinder. Weimar/Berlin

Wüstenberg, Wiebke/Schneider, Kornelia (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald,

Jörg/Schön, Bernhard/Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 144–177

Zimmer, Renate (2009). Wahrnehmung und Bewegung. Die Grundlage kindlichen Handelns. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.). Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitätshandbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Weimar/Berlin

Checklisten

Bertelsmann Stiftung: Checkliste für Eltern: Kinder unter drei in Kitas. www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_16179__2.pdf

Bostelmann, Antje: Checkliste für gute Krippen. In: Klein & Groß, 10/2008, S. 24–25

Dieken, Christel van (2008): Checkliste für Teams zur Aufnahme von Kindern unter drei Jahren. In: Dieken, Christel van : Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau, S. 38

Evans, Elisabeth (2005): Check für die Aufnahme von Kindern unter drei im Kindergarten. In: Welt des Kindes, H. 6, S. 16

Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2006): Werden wir den Bedürfnissen von Zweijährigen gerecht? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 2, S. 8–9

Zur Autorin

Anna von Behr
hat an der Freien Universität Berlin und in den USA Psychologie mit dem Schwerpunkt Entwicklungspsychologie studiert und als wissenschaftliche Mitarbeiterin gearbeitet. Seit 2007 ist sie wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung mit den Arbeitsschwerpunkten Aus- und Weiterbildung von Frühpädagogischen Fachkräften, insbesondere in Bezug auf Kinder unter drei Jahren.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF

Band 13:
Elmar Drieschner: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik

Band 9:
Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten

Band 2:
Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik

Band 1:
Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie

Zuletzt erschienen:

Band 12:
Monika Rothweiler/Tobias Ruberg: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache

Band 11:
Gudula List: Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen

Band 10:
Helga Andresen: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren

Band 9:
Iris Füssenich: Vom Sprechen zur Schrift

Band 8:
Jörg Maywald: Kindeswohlgefährdung

Zuletzt erschienen:

Band 8:
Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Band 7:
Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten

Band 6:
Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte

Band 5:
Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen

Zuletzt erschienen:

Band 1:
Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Stand: Mai 2011

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch Stiftung

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Zahlreiche fachpolitische Stellungnahmen fordern, dass der quantitative Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren nicht ohne qualitativen Ausbau erfolgen darf. Ein zentraler Ansatzpunkt ist dabei die Frage der Qualifikation des Personals. Da in der derzeitigen Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher Themen des Bereichs „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ nicht verbindlicher Bestandteil sind, muss das Personal von Kindertagesstätten, die nun zum ersten Mal auch Kinder unter drei Jahren aufnehmen, entsprechend nachqualifiziert werden. Die Autorin stellt in dieser Expertise den Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammen und leitet hieraus Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte ab.

ISBN 978-3-935701-76-1