



Catherine Walter-Laager, Eva Pözl-Stefanec,
Christina Gimplinger, Lea Mittiscek

GUTE QUALITÄT IN DER BILDUNG UND BETREUUNG VON KLEINSTKINDERN SICHTBAR MACHEN

Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen,
Teamsitzungen & Elternabende



KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ

Die Bildungspartnerin. Partner for education.



Catherine Walter-Laager, Eva Pölzl-Stefanec, Christina Gimplinger, Lea Mittischek

Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen

Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Teamsitzungen & Elternabende

Dieses Projekt wurde von der Stadt Zürich und vom Land Steiermark gefördert.



Stadt Zürich



Das Land
Steiermark

IMPRESSUM

1. Auflage

ISSN (Print): 2664-8180 ISSN (Online): 2664-8199

Eigentum und Herausgeber: Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Gestaltung und Layout: Studio Urbanek, Christina Gimplinger

Fotos: Aus dem Filmmaterial ‚Gute Qualität bei der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘

Alle verwendeten Texte, Fotos und grafischen Gestaltungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen ohne Zustimmung des Urhebers/der Urheberin bzw. Rechteinhabers/der Rechteinhaberin außerhalb der urheberrechtlichen Schranken nicht von Dritten verwendet werden.

Zitiervorschlag:

WALTER-LAAGER, Catherine, PÖLZL-STEFANEC, Eva, GIMPLINGER, Christina & MITTISCHEK, Lea (2018). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz. Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Arbeitsbereich Elementarpädagogik.



Karl-Franzens-Universität Graz
Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Inhalt

Dank.....	6
Einleitende Worte	8
Das Material ist folgendermaßen aufgebaut.....	10
Übersicht Good-Practice-Kriterien	12
Übersicht Filme	13
Partizipation ermöglichen	14
Beziehung erleben.....	16
Anregend Kommunizieren.....	18
Sinnliches Erkunden anbieten und zulassen	20
Einführen und Einhalten von Regeln.....	22
Präsent sein	24
Signale deuten.....	26
Impulse geben	28
Individuelle Bedürfnisse berücksichtigen.....	30
Regulation von Emotionen unterstützen	32
Konflikte begleiten	34
Literaturverzeichnis.....	36

Dank

Als ich vor rund 25 Jahren in das Arbeitsfeld der Elementarpädagogik eingetaucht bin, besuchten in der Schweiz und auch in Österreich die meisten Kinder einen Kindergarten, aber nur wenige eine Kinderkrippe. Dies hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert und aktuell nutzt ein beachtlicher Anteil von Familien für sich und ihre Kleinstkinder einen Bildungs- bzw. Betreuungsplatz. Damit gehört der Besuch einer Bildungs- bzw. Betreuungsinstitution für Kinder in den ersten Lebensjahren schon fast zur Normalbiographie von Kindern.

Damit die nachwachsende Generation von diesem gesellschaftlichen Wandel profitieren kann, müssen pädagogische Fachkräfte den institutionellen Alltag äußerst sorgfältig gestalten und ihre Professionalität dazu nutzen, den betreuten Kleinstkindern eine stabile, liebevolle und anregungsreiche institutionelle Umgebung anzubieten.



Um die wertvolle Arbeit unserer Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis zu unterstützen, haben wir – der Arbeitsbereich Elementarpädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz – das publizierte und wissenschaftlich fundierte Wissen gebündelt und mit ergiebigen, durch Expertinnen kommentierte Video-Beispiele illustriert. Dies wäre nicht gelungen, wenn nicht unzählige Personen uns dabei unterstützt hätten. Ich möchte daher meinen Dank

- allen Kindern und ihren Familien aussprechen, welche Ihr Einverständnis für die Filmaufnahmen erteilt haben und mich bei sämtlichen Fachkräften wie auch den Trägerschaften bedanken, welche uns Ihr Vertrauen geschenkt und Ihr Fachwissen für andere Kolleginnen bzw. Kollegen sichtbar gemacht haben.
- an alle Expertinnen richten, die wertschätzend und großzügig ihr über Jahrzehnte gesammeltes Wissen in dieses Projekt eingebracht haben. Insbesondere gilt mein Dank Susanne Fischer: Sie begleitete mich durch alle Projektphasen hindurch und brachte sowohl ihr Fachwissen wie auch ihr Netzwerk ein.
- für das in uns gesetzte Vertrauen des Landes Steiermark wie auch der Stadt Zürich aussprechen, welche das Projekt finanziell unterstützt und dadurch eine professionelle Begleitung durch unser Filmteam ermöglicht haben. Auch diesen beiden Fachmännern gilt mein Dank.

Die Materialien der hier vorgestellten Good-Practice-Studie stellen die Prozessqualität institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern in der Deutschschweiz und Österreich in den Mittelpunkt des Interesses. Sie können unterschiedlich genutzt werden und sowohl in der Aus- und Weiterbildung wie auch für die Reflexion in Krippen- bzw. Kita-Teams genutzt werden.

Wir wünschen Ihnen mit der Nutzung viel Spaß und hoffen, dass Sie sich in ihrer Arbeit bestärkt und angeregt fühlen.

Ihre

Catherine Walter-Laager, Univ.-Prof. Dr. habil.

Leitung Arbeitsbereich Elementarpädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz

Projektleitung

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil. Catherine Walter-Laa-ger,

ist ausgebildete Erziehungs-wissenschaftlerin, Erwachsenen-bildnerin und Kindergarten-pädagogin/Lehrperson der Kinder-gartenstufe. Sie leitet den Lehr-stuhl für Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universi-tät Graz und ist Geschäftsführerin des For-schungs- und Entwicklungsinstitutes PädQUIS in Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Quali-tät in Kinderkrippen, Kindergärten und Kitas und Lehr-Lernprozesse in der frühen Kindheit.



Christina Gimplinger, MA.,

ist ausgebildete Kinder-garten- und Hortpädagogin mit Praxiserfahrung, hat Sozialpä-dagogik mit dem Fachschwer-punkt Elementarpädagogik studiert und ist seit 2015 Uni-versitäts-assistentin im Ar-beitsbereich Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Forschungs-schwerpunkte sind Zeit- und Tätigkeitsstruktu-ren in Kindergärten, pädagogische Fachberatung sowie die Ausbil-dung von KindergartenpädagogInnen.



Projektteam

Dr.ⁱⁿ Eva Pözl-Stefanec,

ist ausgebildete Kinder-garten- und Hortpädagogin mit Praxiserfahrung, hat Sozial-pädagogik mit dem Fach-schwerpunkt Elementarpä-dagogik studiert und ihre Dissertation zum Thema „Anforderungen an die Ausbildung von Kinder-gartenpädagogInnen in der Kinderkrippe“ ver-fasst. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Pro-fessionalisierung von ElementarpädagogInnen, institutionelle Bildung und Betreuung von Kin-dern in den ersten Lebensjahren sowie Quali-tätsentwicklung in Kinderbildungs- und betreu-ungsinstitutionen.



Lea Mittischek, MA.,

ist diplomierte Sozial- und Hortpädagogin und hat Sozi-alpädagogik mit dem Fach-schwerpunkt Elementarpä-dagogik studiert. Sie hat drei Jahre als Universitätsassis-tentin im Arbeitsbereich Ele-mentarpädagogik an der Karl-Franzens-Uni-versität Graz gearbeitet und ist jetzt dort als Projektmitarbeiterin angestellt. Ihre For-schungsschwerpunkte sind Qualitätsentwick-lung in Kinderbildungs- und betreuungsinstitu-tionen, Peer-Interaktionen und PädagogIn-nen-Kind-Interaktionen in Kinderkrippen.



Einleitende Worte oder



Ein Grundverständnis über gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern

Aufgrund von gesellschaftspolitischen Veränderungen wächst zunehmend der Bedarf an institutionellen Kinderbildungs- und -betreuungsplätzen für Kinder in den ersten Lebensjahren (OECD, 2016). Pädagogischen Fachkräften obliegt die Verantwortung, die ihnen anvertrauten Kinder in ihrer physischen und psychischen Entwicklung bestmöglich zu begleiten. Aus Studien ist bekannt, dass mit einem professionellen und vor allem qualitativ gestaltetem pädagogischen Setting zu vermehrter Chancengerechtigkeit beigetragen werden kann (Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016).

„Pädagogische Qualität in einem Kindergarten (oder einer anderen pädagogischen Umwelt wie z.B. Familie, Krippe, Kindertagespflege) ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesem Bereich aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze, 2008, S. 17).

Ergebnisse von Studien weisen auf, dass die Qualität der bildungsunterstützenden und sozialen Aspekte der Fachkraft-Kind-Interaktion eine wesentliche Rolle in der Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Umgebung von Kindern spielt (Pianta, 2017).

Professionelle und damit entwicklungsanregende und gesundheitsförderliche Pädagogik für Kinder in den ersten drei Lebensjahren muss so gestaltet werden, dass sie dem jeweiligen Entwicklungsstand der Mädchen und Jungen entspricht.

Ausgangspunkt für positive Interaktionen sind - insbesondere bei Kindern in den ersten Lebensjahren - tragfähige, positive soziale Beziehungen. Diese werden in den ersten Wochen der konzeptionell verankerten Eingewöhnung aufgebaut (Viernickel, 2009) und während der gesamten Zeit in der Einrichtung vertieft und gepflegt (Walter-Laager, Pfiffner & Fasseing Heim 2017). Neben bindungsrelevanten Aufgaben von pädagogischen Fachkräften wie beispielsweise Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion, müssen pädagogische Fachkräfte Kindern ebenso Explorationsunterstützungen und Assistenz bei der Bewältigung des pädagogischen Alltags geben (Wadepohl & Mackowiak 2016). Die durch die Fachkraft initiierten Anregungen sollten jeweils in der Zone der nächsten Entwicklung liegen (von der Beek, 2010; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2015).

Die formulierten Ansprüche sind maßgeblich für das Vorgehen in der hier zugrundeliegenden Good-Practice-Studie „Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen“. Im Fokus des Projektes stehen gute Interaktionen in der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinstkindern (von null bis zwei Lebensjahren) in Österreich und in der Deutschschweiz.

Anhand einer Literaturrecherche und basierend auf den im deutschsprachigen Raum publizierten Qualitätsschecklisten zur Bildung und Betreuung von Kindern zwischen 0-2 Jahren, wurden die vorliegenden Good-Practice-Kriterien für Interaktionsqualität im institutionellen Setting von Kindern unter drei Lebensjahren ausgearbeitet. Dabei wird das Kriterium „Vielfalt berücksichtigen“, welches beispielsweise durch das Aufgreifen der sprachlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenartigkeit der Kinder in Bildungssituationen und durch die Berücksichtigung der heterogenen und familiären Bedürfnisse der Kinder äußert, nicht eigenständig ausgewiesen. Es sollte aber als pädagogisch-professionelle Grundhaltung von elementarpädagogischen Fachkräften im Alltag immer präsent sein.

Vielfalt zeigt sich in unterschiedlichsten Dimensionen wie Gender, Kultur, Alter, Milieu, Disability/Ability, sexuelle Orientierung, Sprache oder Religion. Für die pädagogische Praxis ist festzuhalten, „dass Kinder immer verschiedenen Gruppierungen zugleich zugehören“ (Prenzel, 2014, S. 43). Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsinstitutionen sind Schmelztiegel, in denen sich die sozioökonomische, kulturelle und sozialpolitische Heterogenität widerspiegelt. Pädagogische Fachkräfte und Kinder erfahren täglich, dass es verschiedene Perspektiven, Wertvorstellungen und Deutungsmuster gibt (Oberhuemer, 2012). Um mit diesen Unterschieden professionell umzugehen, werden Strategien und respektvolle Thematisierungen benötigt.

Zu vermeiden sind einerseits das Leugnen von Unterschieden und andererseits die Überbetonung derselben. Das Leugnen führt dazu, dass Kinder zwar Unterschiede wahrnehmen, sie aber keine Unterstützung bei der Benennung dieser erhalten bzw. Kindern vorgelebt wird, dass Abweichungen von der Norm nicht erlaubt werden. Genauso unprofessionell ist die Überbetonung der Unterschiede, da sie die Gefahr der Segregation mit sich bringt. Strategien zum Umgang mit Heterogenität müssen beide Aspekte inkludieren. Nämlich die Wertschätzung von Diversität und das Wahrnehmen und Abbauen von Vorurteilen bzw. Barrieren (Wagner, 2014).

Der ressourcenorientierte Ansatz und die diversitätssensible Wahrnehmung von Kindern ist ein wichtiger Grundstein, Kinder individuell zu bilden und einen Beitrag zu gesellschaftlicher Toleranz und Wertschätzung zu leisten (Warnecke, 2012).

Mit dem ausgewählten Ansatz wurden Kriterien herauskristallisiert, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren und maßgeblich zu einer hohen Interaktionsqualität beitragen.

In den 11 vorhandenen Good-Practice-Kriterien wird sichtbar, dass es zum einen eine hohe Beziehungsqualität benötigt, damit Kinder sich wohl fühlen und explorieren können. Andererseits bedarf es auch einer hohen Anregungsqualität, durch welche Kinder in der Zone der nächsten Entwicklung unterstützt werden.

Das Material ist folgendermaßen aufgebaut...

Das vorliegende Begleitheft mit dem dazugehörigen Videomaterial (<https://krippenqualitaet.uni-graz.at>) bildet eine Brücke zwischen der Theorie und der Implementierung der Kriterien in der Praxis. Die ausgearbeiteten Good-Practice-Kriterien und die Inhalte der dazugehörigen Kurzbeschreibungen stellen den ersten Teil des Projektes dar. Jedem Kriterium ist im Begleitheft eine Beschreibung zugeordnet. Diese ist jeweils in den grauen Kästchen, nach jedem Kriterium, angeführt. Im Anschluss zur Kurzbeschreibung wurde auf Basis aktueller theoretischer Grundlagen und Forschungen ein kurzer Theorieteil verfasst. Anschließend wurde im zweiten Teil der Good-Practice-Studie der pädagogische Alltag in ausgewählten Kinderkrippen gefilmt. Aus dem Rohmaterial wurden gute Filmsequenzen ausgewählt. Im dritten Teil des Projekts wurden die ausgewählten Filmsequenzen von sechs elementarpädagogischen Expertinnen aus heterogenen Fachbereichen kommentiert:

Univ.-Prof.ⁱⁿ DDR.ⁱⁿ Lieselotte Ahnert

ist eine international renommierte Psychologin. Sie hat an zahlreichen Forschungsprojekten aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie die Entwicklung von Kindern im institutionellen Kontext erforscht. Seit Oktober 2008 ist sie Professorin für Entwicklungspsychologie an der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Entwicklungspsychologie, Bindung und institutionelle Betreuung.



Dipl.-Soz.päd.ⁱⁿ Susanna Fischer

ist ausgebildete Sozialpädagogin und hat langjährige Berufserfahrung in der Arbeit mit Säuglingen. Sie leitet PEKIP-Kurse an der Fachschule Viventa Zürich, ist in der Beratung für Familien, Kitas tätig und hält regelmäßig Coachings sowie Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachpersonen. Ihre weiteren Arbeitsschwerpunkte sind Schreibberatung, Schlafberatung und Erziehungsberatung.



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dorothee Gutknecht

ist Dipl.-Heil- und Sonderpädagogin, Logopädin, Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin und verfügt über langjährige Praxiserfahrung im Bereich der Elementarpädagogik und der Frühtherapie. Sie hat 2012 das Netzwerk Qualität in Kinderkrippen und in der Kindertagespflege Freiburg Südwest gegründet und ist Autorin zahlreicher



Publikationen. Derzeit ist sie Professorin an der EH Freiburg mit den Arbeitsschwerpunkten Krippenforschung, Erst- und Zweitspracherwerb, sprachliche Bildung und alltagsintegrierte Förderung, Inklusion in Krippe und Kita und Professionelle Responsivität.

Margrit Hungerbühler-Räber

ist seit über 60 Jahren im Feld der Elementarpädagogik tätig. Seit 2004 ist sie Co-Leiterin von F-NETZ-Nordschweiz. Sie hat das Diplom in Heilpädagogik mit der Qualifizierung für Erziehungsberatung und ist als Coach in der Begleitung von Fachkräften aktiv tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die psychotherapeutische Arbeit mit Kindern und professionelle Begleitung für Fachpersonen aus dem Frühbereich.



Lic.phil.ⁱⁿ Regula Keller

ist ausgebildete Erziehungswissenschaftlerin und leitet den Geschäftsbereich Kinderbetreuung in der Stadt Zürich. Zuständig für alle Leitungen der städtischen Einrichtungen nimmt sie die Trägerperspektive ein. Zudem ist Sie in der Fort- und Weiterbildung von Kita-Fachkräften tätig.



Irmgard Kober-Murg

hat als ausgebildete Kindergartenpädagogin mit Zusatzausbildung über 25 Jahre Praxis- und Leitungserfahrung im Kindergarten. Sie arbeitet als Fachaufsicht und pädagogische Amtssachverständige für elementare Bildungseinrichtungen beim Land Steiermark und ist Autorin von Fachbüchern. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Gestaltung der Bildungsprozesse in Kinderkrippen.



Zudem werden, wo es sinnvoll erschien, theoretische Inputs mit Praxishinweisen ergänzt. Als letztes Element finden sich Vorschläge für Workshops. Diese geben Teams die Möglichkeit, sich interaktiv und reflexiv mit den Informationen und theoretischen Inputs auf einer Metaebene auseinanderzusetzen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Diskussion und Umsetzung der vorliegenden elf Kriterien zur guten Qualität in der institutionellen Bildung und Betreuung von Kleinstkindern eine durch Wertschätzung gekennzeichnete Kommunikation in den pädagogischen Teams voraussetzt.

Mit Hilfe dieser Arbeitsmaterialien können unter anderem ...

- ... Lehrende in Aus- und Weiterbildung die pädagogische Praxis zur Diskussion stellen.
- ... Interessierte, wie zum Beispiel Eltern, einen Einblick in die Praxis erhalten. Auf diese Weise erhalten sie einen Eindruck, auf welche Weise ElementarpädagogInnen Kinder bei ihren Bildungsprozessen begleiten.
- ... professionelle Teams die Herausforderungen der Bildung und Betreuung von Kindern unter 2 Jahren besprechen, methodische Vorgehensweisen übernehmen und daran die eigene Arbeit reflektieren.

PARTIZIPATION ERMÖGLICHEN

Die pädagogische Fachkraft schafft Rahmenbedingungen und Situationen, in welchen sich die Kinder beteiligen und einbringen können.

BEZIEHUNG ERLEBEN

Die pädagogische Fachkraft gestaltet den Krippenalltag so, dass die Kleinstkinder Beziehung erleben können.

ANREGEND KOMMUNIZIEREN

Die pädagogische Fachkraft begleitet ihr Tun und das gemeinsame Spiel verbal und bietet den Kindern einen möglichst reichhaltigen Wortschatz an.

SINNLICHES ERKUNDEN ANBIETEN UND ZU LASSEN

Die pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern sinnliches Erkunden und begleitet dieses.

GOOD-PRACTICE KRITERIEN



**GUTE QUALITÄT BEI DER BILDUNG
UND BETREUUNG VON KLEINSTKINDERN
IN KINDERKRIPPEN**

EINFÜHREN UND EINHALTEN VON REGELN

Die pädagogische Fachkraft hält mit den Kindern und dem Team gemeinsam Regeln ein.

PRÄSENT SEIN

Die pädagogische Fachkraft ist während des gesamten Kinderdienstes emotional und physisch präsent wie auch wertschätzend.

SIGNALE DEUTEN

Die pädagogische Fachkraft beobachtet die Kinder aktiv und bemüht sich, die kindlichen Reaktionen im Kontext zu deuten und darauf angemessen zu reagieren.

IMPULSE GEBEN

Die pädagogische Fachkraft beobachtet das Spiel der Kinder aktiv und setzt Impulse zur Erweiterung des Spielprozesses.

INDIVIDUELLE BEDÜRFNISSE BERÜCKSICHTIGEN

Die pädagogische Fachkraft gestaltet den Tagesablauf variabel, um ihn wo nötig und möglich den individuellen, kindlichen Bedürfnissen anzupassen.

REGULATION VON EMOTIONEN UNTERSTÜTZEN

Die pädagogische Fachkraft hilft den Kindern bei der Regulation von negativen Emotionen, indem sie die Kinder aus stressigen Situationen rausnimmt, ihnen Nähe und Möglichkeiten zum Spannungsabbau gibt.

KONFLIKTE BEGLEITEN

Die pädagogische Fachkraft versteht Auseinandersetzungen zwischen Kindern als bedeutsame Interaktionen und begleitet die Kinder so, dass die Spannung sich für alle Seiten auflöst.

**PARTIZIPATION
ERMÖGLICHEN**

- 1 Essenszubereitung partizipativ gestalten
- 2 Mikrotransitionen partizipativ gestalten

BEZIEHUNG ERLEBEN

- 3 Kind willkommen heißen und Beziehung erleben lassen
- 4 Eincremen als beziehungs-fördernde Situation

ANREGEND KOMMUNIZIEREN

- 5 Spielsituationen verbal be-gleiten
- 6 Beim Bilderbuch betrachten anregend kommunizieren
- 7 Anregend kommunizieren beim Bilderbuch betrachten mit den Jüngsten

**SINNLICHES ERKUNDEN
ANBIETEN UND ZU LASSEN**

- 8 Sinnliches Erkunden beim Brei essen zu lassen
- 9 Füße waschen als sinnliche Bildungssituation

**GOOD-PRACTICE
FILME**



**GUTER QUALITÄTBEI DER BILDUNG
UND BETREUUNG VON KLEINSTKIN-
DERN IN KINDERKRIPPEN**

**EINFÜHREN UND
EINHALTEN VON REGELN**

- 10 Regeln einhalten beim Ap-felspalten essen

PRÄSENT SEIN

- 11 Eine sichere Basis bieten
- 12 Spiel mit Trittleitern beglei-ten
- 13 Kindergruppe beim Spiel mit Reifen begleiten

SIGNALE DEUTEN

- 14 Individuelles Eingehen auf Signale von Müdigkeit
- 15 Kinder im Deuten von Signa-len unterstützen

IMPULSE GEBEN

- 16 Erkunden von Dosen als Spielmaterial begleiten
- 17 Impulse durch Spielmaterial setzen
- 18 Bewegungsimpulse durch vorbereitete Umgebung ge-ben
- 19 Spielimpulse geben
- 20 Impulse geben beim Spiel mit den Jüngsten

**INDIVIDUELLEBEDÜRFNISSE
BERÜCKSICHTIGEN**

- 21 Individuelle Bedürfnisse während des Tagesablaufs berücksichtigen
- 22 Individuelle Essenssituation gestalten

**REGULATION VON
EMOTIONEN UNTERSTÜTZEN**

- 23 Regulation von Emotionen bei Konflikt um ein Spielauto
- 24 Regulation von Emotionen bei Konflikt mit Fachkraft

KONFLIKTE BEGLEITEN

- 25 Konflikt um Kinderwagen be-gleiten
- 26 Konflikte vorbeugen durch bewusste Begleitung in Spielsituationen

Die pädagogische Fachkraft schafft Rahmenbedingungen und Situationen, in welchen sich die Kinder beteiligen und einbringen können.

BESCHREIBUNG

Partizipation und Beteiligung muss erlernt und erlebt werden. Die pädagogische Fachkraft hört den Kleinstkindern zu, beobachtet ihre Tätigkeiten und unterstützt sie in ihrer selbstständigen Bewältigung des Alltags, dabei bindet sie auch ältere Kinder als Vorbilder mit ein. Bereits ganz junge Kinder können selbst den Tisch decken, haben freien Zugang zu den Spielmaterialien und räumen diese wieder weg. Dabei wird Kleinstkindern zugestanden, die Tätigkeiten nur partiell zu übernehmen und beispielsweise lediglich die Teller auf die Tische zu stellen oder begonnene Spiele/Materialien liegen zu lassen. Je nach Situation übernimmt die pädagogische Fachkraft die Beendigung der Tätigkeit oder schließt sie mit den Kindern gemeinsam ab.

Kleinstkinder partizipieren zu lassen, setzt auf der Informationsebene voraus, dass pädagogische Fachkräfte ihre Handlungen, Entscheidungen und Tätigkeiten den Kindern gegenüber transparent begründen. Bei der Bewältigung der Alltagssituationen sind Kinder aktiv miteinzubeziehen und an einem Großteil des Tages können Kinder ihre Spielprozesse selbstständig gestalten.

THEORETISCHER INPUT

Das Recht auf Partizipation ist in der UN-Kinderrechtskonvention verankert: „Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise“ (BGBl. I, 2011, S. 2). Partizipation ist demnach eine gesetzlich verankerte Pflicht, deren Umsetzung schon in der Kinderkrippe beginnt (Rehmann, 2016). Unter Partizipation wird die Beteiligung von Kindern an Entscheidungen und die Mitbestimmung und Mitgestaltung des pädagogischen Alltags verstanden. Dem zugrunde liegen fünf Prinzipien: Das Prinzip der Information, das Prinzip der Transparenz, das Prinzip der Freiwilligkeit, das Prinzip der Verlässlichkeit und das Prinzip der individuelle Begleitung. So

kann Partizipation die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen stärken (Lutz, 2016).

In Kinderbildungs- und Betreuungsinstitutionen hängt der Grad der zugelassenen Beteiligungsmöglichkeit grundsätzlich von den pädagogischen Fachkräften ab. Sie entscheiden, ob und wann die Ideen und Interessen der Kinder aufgegriffen, berücksichtigt und im pädagogischen Alltag integriert werden (Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011).

Generell ist festzuhalten, dass Partizipation nicht an ein Lebensalter gebunden ist. Bei Kindern im Alter zwischen null und zwei Jahren ist jedoch auf altersspezifische Besonderheiten zu achten: Die pädagogischen Fachkräfte beobachten den gesamten Körperausdruck wie auch Mimik und Gestik. Sie hören zu, was die Kinder äußern und übernehmen den verbalen Part, indem sie Aktivitäten in Worte fassen. Sie helfen, wo Hilfe nötig ist und trauen den Kindern viel zu, so dass diese autonom und selbständig handeln können (Priebe, 2012). Zudem kündigen sie Ereignisse an oder klären Erwartungen (Rehmann, 2016).

Auch in Sorge- und Pflegesituationen nimmt die Beteiligung der Kinder einen wichtigen Stellenwert ein. Auf Basis einer respektvollen, achtenden und zugewandten pädagogischen Haltung setzt Partizipation in diesen Situationen die aktive Beteiligung und Mithilfe der Kinder am Geschehen voraus (Rehmann, 2016).

KONKRETE PRAXISHINWEISE

Raum und Materialien sind so gestaltet und angeordnet, dass sie jederzeit für die Kinder frei zugänglich sind. Organisatorische Planungen wie zum Beispiel Gruppenregeln, Ordnungssysteme oder Speisepläne sind in Form von Symbolen oder Abbildungen für die Kinder sichtbar gemacht.

Während des gesamten Tagesablaufs wird auf eine möglichst hohe Beteiligung geachtet. Kinder werden sowohl bei der Bewältigung von Übergangssituationen aktiv eingebunden, als auch in Tätigkeiten des Alltags wie zum Beispiel der Zubereitung von Mahlzeiten. An dieser Stelle sind besonders Überlegungen zur Vorbereitung der Umgebung und der Einteilung des Personals wichtig (wer ist zum Beispiel in dieser Zeit für die Gruppenaufsicht verantwortlich).

WORKSHOP zu dem Film »2 Mikrotransitionen partizipativ gestalten«

Zielgruppe	Pädagogische Fachkräfte
Dauer	ca. 45-60 Minuten
Benötigtes Material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘ ▪ Computer mit Videofunktion oder TV ▪ ca. 5 Karteikarten pro Person ▪ Stifte ▪ Klebestreifen ▪ Fotoapparat oder Smartphone
Kurzbeschreibung	<p>Schauen Sie die ersten 55 Sekunden des Videos: » 2 Mikrotransitionen partizipativ gestalten« ohne Expertinnenkommentare im Team an.</p> <p>Jedes Teammitglied notiert im Anschluss auf je einer Karteikarte eine Situation, in der die Kinder in der eigenen Einrichtung im Tagesgeschehen partizipieren und in welchen Situationen sie nicht partizipieren können. Jeweils ein Beispiel wird pro Karteikarte notiert.</p> <p>Die Karteikarten werden von einer Person eingesammelt, Doppelnennungen werden aussortiert. Sämtliche Karten mit den realisierten Partizipationsmöglichkeiten werden aufgehängt, die anderen Karten werden anschließend vermischt.</p> <p>Jedes Teammitglied zieht der Reihe nach eine Karte, liest den Inhalt und denkt mit der Gruppe gemeinsam weiter, wie Kinder in der beschriebenen Situation vermehrt partizipieren könnten. Danach werden die thematisierten Kärtchen an einem Ort, zum Beispiel im Besprechungsraum, aufgehängt.</p> <p>Bis zur nächsten Teamsitzung nimmt sich jedes Teammitglied einen Verbesserungsvorschlag zur Stärkung von Partizipation in der Einrichtung vor. Die Umsetzung wird fotografiert, das Foto wird im Besprechungsraum aufgehängt.</p>

ZUM ABSCHLUSS

Sehen sie sich das Video »2 Mikrotransitionen partizipativ gestalten« mit den Expertinnenkommentaren gemeinsam an.

Die pädagogische Fachkraft gestaltet den Krippenalltag so, dass die Kleinstkinder Beziehung erleben können.

BESCHREIBUNG

Die pädagogische Fachkraft achtet auf einen Beziehungsaufbau mit jedem einzelnen Kind und ermöglicht zudem Interaktionen zwischen Kindern in unterschiedlichen Sozialformen, wie zum Beispiel in altershomogenen oder Klein-, Groß- oder Teilgruppen.

Die Zeitspanne für Gemeinschaftsaktivitäten ist auf kurze Einheiten beschränkt und Aktivitäten in der Peer-Gruppe unterliegen dem Prinzip der Freiwilligkeit. Das heißt, die Kinder wählen die Teilnahme und die Dauer der Teilnahme an der Beschäftigung selbst. Insbesondere ist bei der methodischen Ausgestaltung bei gemeinschaftlichen Aktivitäten in Groß- oder Kleingruppen auf eine Vielfältigkeit, die sowohl ruhige als auch körperlich aktive Tätigkeiten berücksichtigt, zu achten (z.B. Spaziergang, Buch anschauen, Bewegungslandschaft im Turnraum).

THEORETISCHER INPUT

Kinder sind auf soziale Beziehungen angewiesen. Sie brauchen ein soziales Netz, das ihnen Beachtung wie auch erlebte Wertschätzung entgegenbringt und primäre wie auch sekundäre Bezugspersonen, die sie unterstützen, soziale Kompetenzen aufzubauen und aufrechtzuerhalten (Pfiffner & Walter-Laager, 2017). Beziehungen sind für Kinder überlebenswichtig. Gerade Kleinstkinder sind auf Bezugspersonen angewiesen und binden sich an die Personen, welche da sind (Largo, 2017). Wenn die primären und sekundären Bezugspersonen feinfühlig interagieren, hat dies positive Effekte auf viele Bereiche der Entwicklung (Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016). Aber auch Gleichaltrige, also Kinder auf einem ähnlichen sozio-moralischen und kognitiven Entwicklungsstand, werden bereits in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres als InteraktionspartnerInnen interessanter und deren Bedeutung nimmt im Laufe der Zeit weiter zu (Viernickel, 2009). Säuglinge zeigen gegenüber Gleichaltrigen ein spezifisches Verhalten: Sie lächeln sich an, äußern Laute oder berühren die anderen Babys oder tauschen Spielobjekte aus, ahmen sich gegenseitig nach.

Die Komplexität der Peer-Interaktionen steigt zunehmend. Im zweiten Lebensjahr sind Kinder unter bestimmten Umständen in der Lage zu kooperieren und auch gegenseitig Probleme zu lösen (Viernickel, 2009).

Auch wird das Funktions- sowie Parallelspiel für Kinder in diesem Alter zunehmend interessanter. Diese Spielarten dienen dem Kennenlernen der Situation wie auch des Materials und eignen sich, um Peer-Interaktionen durch ein Wechselspiel von Geben und Nehmen zu erleben (Kobelt Neuhaus, 2010).

Die verbale Kommunikation spielt in den ersten zwei Lebensjahren eine untergeordnete Rolle. Kleinstkinder verständigen sich über mimische und gestische Ausdrucksmittel. Imitation und Nachahmung nehmen dabei an Bedeutung zu (Viernickel, 2009). Als-ob-Spiele sind oft durch wortloses Verstehen von Peers gekennzeichnet und unterstützen die Entwicklung von frühen symbolischen Interaktionen. Etwa mit 30 Lebensmonaten bewältigen Kinder gemeinsame Spiele (Kobelt Neuhaus, 2010). Es entwickeln sich oft zwei eher gleichwertige Rollen im Alltagsspiel oder auch hierarchische Rollen im Phantasiespiel (Fried, 2004).

Die Krippengruppe wird in diesem Kontext als wichtige Ressource gesehen: Wenn Kinder „in relativ stabilen Gruppen zusammentreffen, produzieren sie eine eigenständige Kinderkultur mit eigenen Verfahren, Aushandlungsprozessen und Regeln“ (Viernickel, 2009, S. 67). Stabile Freundschaften können bereits ab dem 12. Lebensmonat aufgebaut werden. Forschungsergebnisse zeigen auf, dass die Pflege von Freundschaften einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten leistet (zusammenfassend Pfiffner & Walter-Laager, 2017). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, Rahmenbedingungen zu schaffen, damit soziale Interaktionen unter Gleichaltrigen ermöglicht (Völkl, 2010) und Konflikte so begleitet werden, dass Kinder ins gemeinsame Spiel zurückfinden (Walter-Laager & Plautz, 2017).

WORKSHOP zu den Filmen**»3 Kind willkommen heißen und Beziehung erleben lassen« und
»4 Eincremen als beziehungsfördernde Situation«****Zielgruppe** Pädagogische Fachkräfte**Dauer** ca. 45-60 Minuten**Benötigtes Material**

- Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘
- Computer mit Videofunktion oder TV
- Smartphone oder Videokamera

Kurzbeschreibung Filmen Sie sich gegenseitig bei der Ankommens-Situation, wenn Sie Kinder und Eltern beim Kommen begrüßen und die Kleinkinder in den Alltag begleiten.

Lesen sie in Vorbereitung auf die Teamsitzung den theoretischen Input im Begleitheft zu „Beziehung erleben“.

Stellen Sie in Zweier- oder Dreier-Gruppen ihre gefilmten Videosequenzen vor und geben Sie sich gegenseitig ein positives und wertschätzendes Feedback, welche Aspekte Ihnen auf dem Video Ihrer/Ihres KollegIn gut gefallen haben.

Sammeln Sie Erkenntnisse unter Berücksichtigung des Fachtextes und diskutieren Sie diese im gesamten Team.

ZUM ABSCHLUSS

Sehen Sie sich das Video »3 Kind willkommen heißen und Beziehung erleben lassen« und »4 Eincremen als beziehungsfördernde Situation« an.

Die pädagogische Fachkraft begleitet ihr Tun und das gemeinsame Spiel verbal und bietet den Kindern einen möglichst reichhaltigen Wortschatz an.

BESCHREIBUNG

Besonders bei jüngeren Kindern ist das Sprachverständnis ausgeprägter als die Fähigkeit zu sprechen. Die Fachkraft begleitet das gemeinsame Tun, indem sie beispielsweise stellvertretend für die Kinder ihren Eindruck verbalisiert. Sie führt wechselseitige Gespräche mit den Kleinstkindern, wobei sie die nonverbalen Gesprächsbeiträge der Kinder wahrnimmt, ihnen dafür Zeit gibt und darauf eingeht. Aussagen der Kinder werden nicht korrigiert, sondern in grammatikalisch korrekter Form wiederholt, Sätze werden vervollständigt und Aussagen ergänzt. Zudem spielt sie mit ihrer Stimme (z.B. Lautstärke, Stimmhöhe, Tempo) oder reimt oder setzt die eigene Sprache fantasievoll und rhythmisch ein.

THEORETISCHER INPUT

Säuglingen und Kleinstkindern muss eine Sprache nicht beigebracht werden. Schon im frühesten Kindesalter ist die Fähigkeit, Spracheinheiten zu produzieren und zu analysieren, vorhanden. Sie lernen diese, eingebettet in sozialen Beziehungen und sinnbezogenen Erfahrungen, quasi von selbst (Largo, 2017). Der Aneignungsprozess von Sprache ist eng mit sinnlichen, motorischen, psychischen und sozialen Entwicklungsprozessen verknüpft: Kinder machen Erfahrungen und lernen dabei die Welt kennen, welche auch sprachlich repräsentiert werden kann. Je anregender dabei die (Sprach)Umgebung ist, desto differenzierter baut sich die Sprache aus (Jampert & Jens, 2010; List, 2009). Besonders alltagsintegrierte Momente wie beispielsweise Routinesituationen, Sorge- und Pfllegetätigkeiten, Alltagshandlungen oder freie Spielsituationen eignen sich gut, um auf die Sprachsignale der Kinder individuell einzugehen (Zumwald & Schönfelder, 2015). In der Fachliteratur wird in diesem Kontext zwischen Sach- und Interaktionskontext differenziert (Gasteiger-Klicpera, 2010). Der Sachkontext zielt auf die Formen und sprachlichen Strukturen immer im engen Bezug zur konkreten Situation bzw. Zuständen, die sich aus dem direkten Handeln ergeben (Zumwald & Schönfelder, 2015). Für die Kommunikation in den ersten Lebensjahren sind Mimik, Gestik, Tonlage und die

Melodie des Gegenübers von besonderer Bedeutung. Diese Aspekte sowie die Körpersprache und Stimm- lage der pädagogischen Fachkraft werden im Rahmen Interaktionskontextes diskutiert – dadurch drückt die pädagogische Fachkraft den Kindern Wertschätzung und Interesse aus (Remsperger, 2011; Gasteiger-Klicpera, 2010). Kennzeichnend für die ersten Lebens- jahre ist, dass vor allem das passive Verstehen dem ak- tiven Sprechen vorausgeht (Haug-Schnabel & Bensel, 2017). In institutionellen Settings wird der Wortschatz durch „das Anbieten“ (unterschiedliche Wortarten, Präpositionen, Artikel, Begriffe in einer oder mehreren Sprachen, etc.), „das Erarbeiten“ (Veranschaulichung durch Objekte, verbalisierte Eigenschaften, Mimik, Gestik, etc.) und „das Festigen“ (mehrmaliges Wieder- holen der Begriffe, Vernetzung eines neuen Wortes mit bekannten Begriffen, Lebensweltbezug, etc.) er- weitert (Itel & Haid, 2015).

Es reicht nicht, Kinder nur erzählen oder auf Bilder deuten zu lassen und sie darin zu bestätigen. Längere sprachliche Interaktionen bieten die Möglichkeit des gemeinsam geteilten Denkens (sustained shared think- ing) und damit auch des gemeinsamen Weiterentwi- ckeln von Sprache und auch Ideen. Die pädagogische Fachkraft kann dabei die Handlungen der Kinder ver- sprachlichen, die beobachteten Themen der Kinder aufgreifen, für Kinder Überlegungen anstellen und den Kindern Sprechgelegenheiten geben (Vogt & Zum- wald, 2015). In diesen Sprachmomenten ist besonders wichtig, dass ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus besteht und auf eine bewusste Pausensetzung inner- halb des Dialoges geachtet wird. Letztere schaffen zum Einen den Kindern Raum zu antworten und zum Anderen den pädagogischen Fachkräften Zeit auf die Signale des Kindes bewusst achten zu können (Gut- knecht, 2015a). Bewährte sprachfördernde Strategien sind in diesem Kontext beispielsweise das „self tal- king“ oder „parallel talking“ (Lütje-Klose, 2009). Unter „self talking“ wird die sprachliche Begleitung der eigen- en Handlungen verstanden. Die parallele Beschrei- bung kindlicher Gefühle, Bedürfnisse oder Intentionen beispielsweise bei der Bilderbuchbetrachtung wird als „parallel-talking“ definiert (Gasteiger-Klicpera, 2010). Sprachfördernde Fragen, können »Wie«- oder »Wa- rum«-Fragen sein (Schönfelder, 2015). Eine letzte Strategie zur anregenden Kommunikation wären kor- rekte Wiederholungen seitens der pädagogischen Fachkraft (Zumwald & Schönfelder, 2015).

WORKSHOP zu dem Film**»6 Beim Bilderbuch betrachten anregend kommunizieren«**

Zielgruppe	Pädagogische Fachkräfte
Dauer	ca. 45-60 Minuten
Benötigtes Material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘ ▪ Computer mit Videofunktion oder TV ▪ Smartphone oder Videokamera
Kurzbeschreibung	<p>Sammeln Sie im Team Ideen und Strategien, wie Sie lange Gespräche mit Kleinstkindern aufrechterhalten, welche noch über keine oder beschränkte verbalen Ausdrucksmöglichkeiten verfügen.</p> <p>Sehen Sie sich im Anschluss das Video »6 Beim Bilderbuch betrachten anregend kommunizieren« mit den Expertinnenkommentaren an.</p> <p>Besprechen Sie mit Ihren KollegInnen welche, ihnen noch wenig geläufigen Strategien, Sie in den nächsten zwei Wochen bei den Kindern anwenden möchten.</p>

NACH 2 WOCHEN

Beginnen sie die darauffolgende Teamsitzung mit einer Erzählrunde, wie die Kinder auf ihre angewandten Strategien reagiert haben.

Die pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern sinnliches Erkunden und begleitet dieses.

BESCHREIBUNG

Die Welt will begriffen und erfasst werden. Wenn dies in der frühen Kindheit gelingt, erweitern die Kinder neben den Begrifflichkeiten auch Erfahrungen darüber, wie sich ihre Umwelt anfühlt, riecht, schmeckt. Kleinkinder benötigen daher unzählige Gelegenheiten ihre Umwelt zu erforschen. Die pädagogische Fachkraft lässt die Kinder ihre Umwelt untersuchen. Sie bleibt im Hintergrund (außer die Kinder involvieren die pädagogische Fachkraft) und lässt sie auch ungewöhnliche Nutzungen erproben. Eines der wichtigsten Prinzipien ist dabei, dass die pädagogische Fachkraft den Kindern genügend Zeit einräumt – die Kinder sollen alle Zeit der Welt bei ihren Erkundungserfahrungen haben. Ein zweites wichtiges Prinzip ist die vorbereitete Umgebung, welche es den Kindern ermöglicht, aus eigener Initiative vielfältige sinnliche Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Materialien und Situationen zu machen. Dabei werden sowohl die Außen- als auch die Innenraumgestaltung in den Überlegungen berücksichtigt.

THEORETISCHER INPUT

Erfahrungen sind in jedem Lebensalter mit vielfältigen Wahrnehmungen und Eindrücken verbunden. Die in konkreten Situationen persönlich gewonnenen Eindrücke erhalten einen individuellen Sinn und sind daher bedeutungsvoll (Dietrich, Krininger & Schubert, 2012). Das Erfahrungswissen der Kinder entsteht aus der Ausbeutung ihrer sinnlichen Wahrnehmungen in Alltagszusammenhängen: Indem sie erfassen, wie die Dinge zusammenhängen, in welchen Kontexten sie sich im Allgemeinen befinden, wie sie üblicherweise geformt sind und wozu sie gebraucht werden können. In ihren Köpfen entsteht eine sinnliche Ordnung der Wirklichkeit, mit der Säuglinge und Kinder bereits denken, bevor sie überhaupt sprechen. Diese Erfahrungen durchlaufen Umwandlungen, bis sie schließlich symbolisch zu fassen sind und sprachlich gedacht werden können (Zimmer, 2011).

Schäfer sagt dazu: „Wer den kleinen Kindern die Differenzierung der ästhetischen Erfahrung vorenthält, raubt ihnen eine Grundlage des Weltverständnisses“ (Schäfer, 2011, S. 145). Der Begriff Ästhetik stammt aus dem Griechischen (aisthesis respektive aisthanomai) und bedeutet im ursprünglichen Sinne sinnliche Wahrnehmung, empfinden, bemerken, aber auch innerwerden, urteilsfähig werden (Mollenhauer, 2004). Schlussfolgernd wird unter Ästhetik in diesem Zusammenhang nicht das Schöne, Harmonische oder Perfekte, sondern eher eine mehrdimensionale, durchaus auch konfliktreiche oder widersprüchliche, nichtfertige emotionale, rationale und sinnliche Wahrnehmungs- und Gestaltungsweise verstanden (Bree, 2007).

Kinder nehmen ihre Umwelt wie auch sich selbst individuell und dementsprechend unterschiedlich wahr (Viernickel, 2004). „Die kognitive Entwicklung des Kindes basiert [also] auf einem Wechselspiel von angeborenen Lernmechanismen und Umweltreizen und hängt davon ab, ob und wie weit es die Umwelt einem Kind gestattet, seinem Drang nach stets neuen Lernreizen und Erfahrungen nachzugehen“ (Fried, 2008, S. 7). An den vielfältigen pädagogischen Konzeptionen der Materialausstattung und Raumgestaltung von Kinderkrippen wird sichtbar, dass entwicklungspsychologische Erkenntnisse Einzug in die pädagogische Praxis gefunden haben. In diesem Zusammenhang wird der Raumerfahrung und der Materialnutzung der Kinder eine große Bedeutung beigemessen (Schneider & Wüstenberg, 2010).

KONKRETE PRAXISHINWEISE

Sinnliche Erkundungen wie beispielsweise das Spielen mit Brei beim Mittagessen, werden von den pädagogischen Fachkräften nicht unterbunden. Da das taktile Greifen eine der Vorstufen für das abstrakte und komplexe Begreifen von komplexen Zusammenhängen ist, werden den Kindern täglich diverse Materialien wie Knetmasse, Sand und Wasser oder auch Alltagsmaterialien wie ungebrauchte Bürsten, Wäscheklammern, diverse Küchenutensilien (z.B.: Schneebesen, Siebe, diverse Gefäße etc.) oder Naturmaterialien (z.B.: Korke, Scheiben von Baumstämmen, Zapfen etc.) angeboten bzw. zugänglich gemacht. Sinnliches Erkunden muss gerade für kleine Kinder möglichst vielfältige Strukturen aufzeigen: wie verschiedene Texturen, Härten, Aggregatzustände.

WORKSHOP zu dem Film**»9 Füße waschen als sinnliche Bildungssituation«**

Zielgruppe	Pädagogische Fachkräfte
Dauer	ca. 45-60 Minuten
Benötigtes Material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘ ▪ Computer mit Videofunktion oder TV
Kurzbeschreibung	<p>Lesen Sie zuerst den Text aus dem Begleitheft.</p> <p>Sehen Sie sich das Video »9 Füße waschen als sinnliche Bildungssituation« ohne Ton und ohne Expertinnenkommentare an.</p> <p>Mehrere KollegInnen aus dem Team vertonen nun das Video selbst: Was würde der Kindergartenpädagoge sagen, was die beiden Kinder?</p> <p>Zwei weitere KollegInnen erweitern die Rolle der ExpertInnen und kommentieren das Video.</p>

ZUM ABSCHLUSS

Sehen Sie sich im Team den Film »9 Füße waschen als sinnliche Bildungssituation« mit den Expertinnenkommentaren an.

Die pädagogische Fachkraft hält mit den Kindern und dem Team gemeinsam Regeln ein.

BESCHREIBUNG

Aufgestellte Regeln dienen in erster Linie zum Schutz der Kinder und zur Gefahrenreduktion. Dabei werden die hohe motorische Aktivität, Explorationslust und die Experimentierfreude der Kinder nicht eingeschränkt und die wenigen, fest eingeführten Regeln werden konsequent eingehalten und immer wieder einfach erklärt. Insbesondere die Nutzung und Handhabung von Materialien und Werkzeugen wird regelmäßig gezeigt und parallel dazu besprochen. Neben den konsequent einzuhaltenden Regeln ist ebenso die Einführung von sicherheitsgebenden, ritualisierten Vorgehensweisen für emotional herausfordernde Situationen bedeutsam und die Absprache in konfliktreichen Situationen, bei welchen widersprüchliche Ansprüche oder Anliegen aufeinandertreffen. Dies können Rituale beispielsweise für Abschieds- oder Konfliktsituationen sein.

THEORETISCHER INPUT

Regeln, die hygienische Standards in der Einrichtung betreffen und die die Sicherheit der Kinder garantieren, werden im Team gemeinsam getroffen und sind unantastbar (Debatin, 2016). Gleichzeitig wird sichergestellt, dass diese Regeln ebenso für neue Teammitglieder, PraktikantInnen oder andere betriebsfremde Personen transparent dargestellt sind. Wichtig ist es, dass die aufgestellten Regeln für alle Personen, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene gelten. Bei einem Regelverstoß hat sich das gesamte Team über Konsequenzen zu verständigen, die aber keinerlei Abwertung der Personen mit sich bringen (Höhme-Serke & Beyersdorff, 2011).

Regeln bezüglich der Raum- und Materialnutzung oder auch widersprüchliche Anliegen in einer Spielsituation können mit älteren Kindern gemeinsam ausgehandelt werden. In diesem Fall ist es eine sinnvolle Möglichkeit, mit Symbolen und Bildern (z.B. rote Stoppschilder) zu arbeiten (Debatin, 2016).

Mit den ganz jungen Kindern ist dies noch nicht möglich. Hier haben die Erwachsenen die Verantwortung, dass ein geregelter Miteinander in der Kinderkrippen-Gruppe geschaffen wird und so ein Klima des Vertrauens, in dem sich alle sicher fühlen und ihre Potentiale entfalten können, besteht (Fasseing Heim, 2017).

Aufgestellte Regeln müssen immer wieder dahingehend überprüft werden, ob sie der Gestaltung des pädagogischen Alltags dienlich oder hinderlich sind (Fasseing Heim, 2017). Beispielsweise stellt sich bei ganz jungen Kindern die Frage, ob die Regeln „Mit dem Essen spielt man nicht!“ oder „Wir essen nicht mit den Fingern – nimm bitte den Löffel“ für die Entwicklung der Kleinkinder förderlich ist oder sie in der Erprobung sinnlicher Erfahrungen beschränken.

Besonders in der Arbeit mit Kleinstkindern ist zu beachten, dass so wenig Regeln wie möglich aufgestellt werden. Die Regel „Wir achten aufeinander“ kann beispielsweise in verschiedensten Situationen angewendet werden. Für Kinder in den ersten Lebensjahren muss ebenso genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden, um aufgestellte Regeln einzuüben – Regeln müssen in den Situationen verbalisiert und mit Erklärungen begründet werden, warum diese in der Einrichtung gelten.

WORKSHOP zu dem Film**»10 Regeln einhalten beim Apfelspalten essen«**

Zielgruppe	Pädagogische Fachkräfte
Dauer	ca. 45-60 Minuten
Benötigtes Material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘ ▪ TV oder Computer mit Videofunktion ▪ Handzettel ▪ Klebestreifen ▪ Rote und grüne Klebepunkte
Kurzbeschreibung	<p>Jedes Teammitglied verschriftlicht so viele Einrichtungsregeln wie möglich. Pro Blatt Papier wird eine Regel verschriftlicht.</p> <p>Die Regeln werden auf der Wand aufgeklebt. Doppelt aufgeführte Regeln werden im Nachhinein aussortiert.</p> <p>Jedes Teammitglied erhält 3 rote und 3 grüne Klebepunkte und ordnet seine sechs Punkte den Regeln zu: Die roten Punkte zu den Regeln, welche abgeschafft werden sollten, die grünen Punkte für die Regeln, welche als wichtig erachtet werden.</p> <p>Im Plenum wird das Stimmungsbild durch die einzelnen Teammitglieder kommentiert und gemeinsam diskutiert.</p> <p>Lesen Sie den Text aus dem Begleitheft.</p> <p>Danach werden die fünf Regeln mit den meisten roten und grünen Punkten im gesamten Team besprochen – welche Regeln bleiben in Ihrem Team bestehen? Auf welche kann verzichtet werden?</p>

GEMEINSAMES ERGEBNIS

Verschriftlichen Sie die wichtigsten Regeln auf einem Plakat und hängen Sie dieses für Alle, auch für SpringerInnen und PraktikantInnen, sichtbar auf.

Die pädagogische Fachkraft ist während des gesamten Kinderdienstes emotional und physisch präsent sowie wertschätzend.

BESCHREIBUNG

Die Fachkraft hält sich in der Nähe auf und signalisiert durch ihre zugewandte Körperhaltung die Bereitschaft sich durch Gespräche oder andere Aktivitäten am Spiel zu beteiligen. Sie handelt den Kindern gegenüber stets authentisch und zugewandt. Dabei stellen ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen und Gesten keine Widersprüchlichkeiten dar.

THEORETISCHER INPUT

In der Arbeit mit Säuglingen und Kleinstkindern ist das Beziehungsangebot und die Beziehungsgestaltung der Kern pädagogischer Arbeit. Besonders dem pädagogisch-professionellen Handeln wird dabei eine zentrale Bedeutung beigemessen (Röhrig, 2015).

Grundvoraussetzung dafür ist eine positive Einstellung der pädagogischen Fachkraft gegenüber der Kinderkrippe. Neben der eigenen Einstellung gegenüber der institutionellen Bildung und Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern müssen auch pluralistische Familienformen und die jeweiligen Bedürfnisse der Familien im Team gemeinsam reflektiert werden (van Dieken, 2008). Dies bedeutet, dass der institutionelle Alltag so gestaltet sein muss, dass jede Fachkraft ein eigenes Kind gerne mitbringen würde und auch aus Sicht der Fachkräfte der Besuch der Krippe für alle Kinder wohltuend und anregend ist.

Damit sich Kinder in Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsinstitutionen bilden können, brauchen sie neben vielen anderen bereits erwähnten Aspekten auch feinfühlig, positiv gestaltete Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und untereinander (Haug-Schnabel & Bensel, 2010). Pädagogische Fachkräfte müssen demnach frühkindliche Ausdrucksformen wahrnehmen, verstehen und interpretieren können. Dies geht nicht einfach nebenher, sondern nur durch eine klare Präsenz und eine beobachtende Haltung.

In Kombination mit den bereits beschriebenen beziehungsstärkenden Verhaltensweisen ist auch gewährleistet, dass Kinder die Fachkräfte als sichere Basis

(auch secure base oder secure haven genannt) erleben. Eine solche unterstützt das Kind beim ausbalancieren seiner Emotionen und ermöglicht es, nach stressigen Phasen sich wieder der Umwelterkundung zu widmen (Ahnert & Spangler, 2014). Die Kinder begeben sich leichter in neue Situationen, wenn sie die Sicherheit haben, dass die pädagogischen Fachkräfte als sichere Basis zur Verfügung stehen (Dietrich, 2013). Bindung und Exploration stehen bei kleinen Kindern in engem Zusammenhang. In diesem Kontext wird der pädagogischen Fachkraft eine aktive Rolle bei der Erkundung ihrer Umwelt zugeschrieben. Einerseits gibt sie den Kindern Sicherheit und auf der anderen Seite minimiert sie den kindlichen Rückzug, der bei auftretenden Schwierigkeiten entstehen kann vorab (Ahnert & Spangler 2014).

Vor diesem Hintergrund scheint es selbstverständlich zu sein, dass pädagogische Fachkräfte während ihrer gesamten Kinderdienstzeit präsent und den Kindern gegenüber wertschätzend sind. Wertschätzung umfasst Zuwendung, im Sinne einer „liebevolle[n] und emotional warme[n] Kommunikation“ (Ahnert, 2007, S. 33), sowie Aufmerksamkeit und Interesse für das Tun der Kinder. Aufmerksamkeit und Interesse zeigt sich dabei in Körpersprache und Mimik, im aktiven Zuhören, sowie dem Ernstnehmen und Eingehen auf kindliche Anliegen (Wadepohl, 2017). Wenn die Fachkräfte selbst aktiv sind, können die Kinder an den Tätigkeiten jederzeit mitwirken oder die pädagogische Fachkraft unterbricht ihre Tätigkeit und wendet sich den Kindern wieder zu.

WORKSHOP zu dem Film »11 Eine sichere Basis bieten«

Zielgruppe Pädagogische Fachkräfte

Dauer ca. 45-60 Minuten

Benötigtes Material

- Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘
- TV oder Computer mit Videofunktion

Kurzbeschreibung Sehen Sie sich das Video ohne Kommentare der ExpertInnen an.

Stellen Sie sich vor, ein Elternteil beobachtet die Situation und wirft Ihrer Kollegin vor, dass sie nur am Boden sitze und vermeintlich Nichts tue.

Wie würden Sie dem Elternteil die pädagogische Tätigkeit Ihrer Kollegin, die am Boden vor der Trittleiter sitzt, erklären?

ZUM ABSCHLUSS

Sehen Sie sich im Team den Film »11 Eine sichere Basis bieten« mit den Expertinnenkommentaren an.

Die pädagogische Fachkraft beobachtet die Kinder aktiv und bemüht sich, die kindlichen Reaktionen im Kontext zu deuten und darauf angemessen zu reagieren.

BESCHREIBUNG

Die pädagogische Fachkraft deutet die kindlichen Reaktionen im Kontext, schätzt kindliche Interessen und Bedürfnissen ein und reagiert feinfühlig. Sie lässt dem Kind genügend Zeit zu reagieren, um damit eine wechselseitige Interaktion herzustellen.

Pädagogische Handlungen setzen an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder an und basieren auf reflektierten Beobachtungen und Dokumentationen.

THEORETISCHER INPUT

Aufbauend auf einer zugewandten Haltung (siehe vorangegangenes Kriterium) braucht eine pädagogisch-professionelle Arbeit in der Kinderkrippe eine reflexive Umsetzung intuitiv-didaktischer Verhaltensweisen. Das heißt zum Einen, dass pädagogische Fachkräfte über ein fundiertes Fachwissen über die Altersgruppe verfügen müssen. Dieses bildet die Basis für die Gestaltung und Reflexion der Interaktionsprozesse. Zum Anderen müssen pädagogische Fachkräfte bei Krippenkindern, insbesondere bei jenen die noch nicht sprechen können, die körperlichen und emotionalen Ausdrucksweisen interpretieren können und darauf den passenden Antwortmodus finden. Dieser Antwortmodus kann auf nonverbaler (aufmunternder Blick, Körperkontakt etc.) oder verbaler Ebene (ruhige, klar gesprochene Worte) gegeben werden (Gutknecht, 2015a).

In den ersten Lebensmonaten ist das Verhaltensspektrum des Säuglings noch recht eingeschränkt. Adäquat auf soziale Signale wie Geräusche, Lächeln, Schreien oder Weinen zu reagieren ist besonders schwierig, da sie sehr globale und wenig präzise Hinweise geben (Ahnert & Gappa, 2008). „Sich auf diese Vielfalt an Unterschiedlichkeiten abzustimmen, also responsiv zu

sein, ist eine große pädagogische Herausforderung, die viel Wissen und Können erfordert“ (Gutknecht, 2015a). Feinfühliges Verhalten äußert sich darin, dass die Signale des Kindes erkannt wie auch angemessen interpretiert werden und darauf prompt und feinfühlig geantwortet wird (Gutknecht, 2015a). Die Wichtigkeit eines Anliegens zeigen Kinder beispielsweise dadurch, dass sie zu einem bestimmten Gegenstand oder Bedürfnis immer wieder zurückkehren und dabei die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft suchen oder sich bei Unsicherheiten durch Blicke oder mit Körperkontakt bei ihr rückversichern. An der Mimik, Gestik und Körperhaltung kann erkannt werden, wie sehr Kinder an einer Handlung interessiert sind (Remsperger, 2011). Deutliche Anzeichen, dass Kinder bei der Sache sind, zeigen sich durch die Vertiefung in ein Spiel und die bedingungslose Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit selbst. Wichtige Indizien dafür sind hohes Engagement und Konzentration (Remsperger, 2011).

KONKRETE PRAXISHINWEISE

Die pädagogische Fachkraft interagiert mit den Kindern sowohl auf einer nonverbalen als auch auf einer verbalen Ebene. Dabei wartet sie die Reaktionen der Kinder ab und reagiert möglichst zeitnah auf die kindlichen Signale. Deutet ihr beispielsweise ein Baby durch Weinen oder Rückzug an, dass es müde ist, gewährt sie dem Kind die Ruhe, die es braucht und schafft dem Kind einen Ort des Rückzugs. Sucht ein Kind durch seine Gestik und Mimik Kontakt zur Bezugsperson, reagiert die pädagogische Fachkraft aktiv darauf. Sie verbalisiert ihre Handlungen in ganzen Sätzen und passt das Sprachniveau an den Entwicklungsstand des Kindes an.

Die Umsetzung des Kriteriums setzt zum Einen die Fähigkeit voraus, Signale zu deuten und zum Anderen die Kompetenz aufgrund von fundiertem Fachwissen adäquat darauf zu reagieren. Letzteres bedarf oft eine flexible Umstrukturierung des geplanten Tagesablaufs.

WORKSHOP zu den Filmen**»14 Individuelles Eingehen auf Signale von Müdigkeit« und
»15 Kinder im Deuten von Signalen unterstützen«**

Zielgruppe	Pädagogische Fachkräfte
Dauer	ca. 45-60 Minuten
Benötigtes Material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘ ▪ TV oder Computer mit Videofunktion
Kurzbeschreibung	<p>Gefühle deuten</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jedes Teammitglied schreibt ein Gefühl auf eine Karte. Die Karten werden gemischt – eine Person zieht eine Karte und leitet eine Person im Detail an, wie sie die Mimik verziehen soll. ▪ Die anderen Teammitglieder sollen im Zuge dessen erkennen, um welches Gefühl es sich dabei handelt. z.B.: Traurig: Bitte ziehe den rechten und den linken Mundwinkel nach unten, kneife das rechte Auge zusammen, drücke mit dem linken Auge eine Träne. ▪ Diskutieren Sie, ob Sie Kinder in ihrer Gruppe haben, bei denen sie die Signale nur sehr schwer deuten können.

ZUM ABSCHLUSS

Sehen Sie sich im Team die Filme mit den Expertinnenkommentaren an.

Die pädagogische Fachkraft beobachtet das Spiel der Kinder aktiv und setzt Impulse zur Erweiterung des Spielprozesses.

BESCHREIBUNG

Während die pädagogische Fachkraft die Kinder beispielsweise bei Spielprozessen begleitet oder sich daran beteiligt, setzt sie anregende Impulse. Dazu beobachtet sie das Spiel der Kinder und agiert dann in Abstimmung zu den Aktivitäten der Kinder. Insbesondere steigt sie in das kindliche Spiel ein, wenn die Kinder sie dazu einladen (bspw. Kleinkind streckt ihr ein Spielzeug oder die Hand entgegen) oder wenn die Kinder über lange Zeit wiederkehrende, kurze Spielverläufe zeigen. Sie greift das Vorhandene auf, bringt eigene Ideen ein, regt Gedanken an, indem sie Vermutungen anstellt oder auch Materialien hinzufügt. Alternativ setzt sie Impulse, indem sie selbst spielt und Kinder, die zu ihr kommen, in ihr Spiel integriert.

Sie respektiert das Spielgeschehen und unterbricht oder stört die Kinder nicht in ihrem Tun und zwingt die Kinder nicht, sich an ihren Spielideen zu beteiligen. Die Auswahl der neuen Impulse (neues Material, Thema oder Aktivitäten) basieren auf Kinderbeobachtungen und zeigen Möglichkeiten zur Weiterentwicklung.

THEORETISCHER INPUT

Besonders in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen bilden die Wahrnehmungen bzw. Beobachtungen (siehe bereits vorangegangene Kriterien) der pädagogischen Fachkräfte die Basis für Impulssetzung bei den Kindern. Da die menschliche Wahrnehmung immer selektiv und fehlerbehaftet ist (Walter-Laager, Pfiffner, Bruns & Schwarz, 2014; Daum, 2010), gilt es diese sorgfältig zu interpretieren und die eigene Impulssetzung immer als zu erprobende Handlungsweise zu sehen. Möglichkeiten hier zu agieren sind, dass man Ideen der Kinder gemeinsam kreativ erweitert, Kindern die Vertiefung der eigenen Interessen durch zusätzliches Material ermöglicht oder auch die von den Kindern anvisierten Zielsetzungen (bspw. beim Bauen) durch neue Ideen so anreichert, dass sie neue Herausforderungen bewältigen und dadurch in die Zone der nächsten Entwicklung vorstoßen (Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2015).

Die Strukturierung des pädagogischen Alltags sollte so gestaltet sein, dass der Entwicklungsfortschritt und die Kompetenzsteigerung aller Kinder angeregt und immer wieder auch individuell unterstützt werden kann. Die Impulssetzung sollte so geschehen, dass sich Kinder selbst handlungsfähig und kompetent erleben. Dafür brauchen sie Erwachsene, die ihnen etwas zutrauen. In der Praxis bedeutet das, Kinder in Ihrer Selbstständigkeit und Autonomie zu unterstützen und sie auch Dinge ausprobieren zu lassen, die sich für sie zunächst als schwierig erweisen. Die pädagogischen Fachkräfte verstehen sich in diesem Zusammenhang als EntwicklungsbegleiterInnen.

Die Interpretation der Beobachtungen und das entwicklungspsychologische Know-how bilden die Grundlage dafür, welche räumlichen, sozialen und materiellen Anregungen für Kinder passend und nutzbar sind. In anderen Worten gehen pädagogische Fachkräfte ForscherInnen-Tätigkeiten nach: Sie stellen sich prinzipiell die Frage, ob und wie die Themen der (Kleinst-)Kinder variieren und wie sie darauf adäquat reagieren können – sei es auf einer zwischenmenschlichen oder einer materiellen Ebene (Viernickel & Völkl, 2013).

KONKRETE PRAXISHINWEISE

Durch konkrete, offen gestellte Fragen wird bei Kindern ein Impuls gesetzt. Zum Beispiel „Wie fühlt es sich an, wenn ich dir mit der Feder über den Arm streiche?“ Oder sie gibt durch das Verbalisieren eigener Erfahrungen einen Impuls: „Mmmh dieser Apfel ist knackig und schmeckt saftig und süß. Möchtest du auch ein Stück kosten?“ Dabei steht es den Kindern frei, auf eine Frage zu antworten oder den Impuls aufzugreifen. Auch hierbei greift die pädagogische Fachkraft ihre eigenen Ideen, Vermutungen und Gefühle auf und verbalisiert diese: „Ich habe das Gefühl, du möchtest gerade nicht kosten.“

WORKSHOP zu dem Film »17 Impulse durch Spielmaterialien setzen«

Zielgruppe	Pädagogische Fachkräfte
Dauer	ca. 45-60 Minuten
Benötigtes Material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘ ▪ TV oder Computer mit Videofunktion
Kurzbeschreibung	<p>Das Team bzw. die Fachgruppe schaut zum Einstieg das Video an und diskutiert zur Aufwärmung die Impulssetzung der Pädagogin: Welche der 10 elementaren Spielhandlungen (Bostelmann, 2013) werden sichtbar?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinge verstecken, Dinge verbergen 2. Den Fall der Dinge untersuchen 3. Den Klang der Dinge untersuchen 4. Hinter Oberflächen gelangen 5. Dinge transportieren 6. Dinge verbinden 7. Dinge ordnen 8. Die Perspektive wechseln 9. Gebiete umzäunen, Orte schaffen 10. Balance untersuchen <p>Danach kreieren die Fachkräfte passende Umsetzungsideen für ihre Gruppe und führen diese im Laufe des nächsten Monats mit wertlosem Material aus.</p>

VIER WOCHEN SPÄTER

Fotos von der Umsetzung werden laufend gemacht und auf Höhe der Kinder groß ausgedruckt (wenn möglich laminiert) aufgehängt. So können die Kinder mit den Fachkräften oder auch den Eltern die Erlebnisse wiederholt begutachten und in Sprache fassen lassen.

Die pädagogische Fachkraft gestaltet den Tagesablauf variabel, um ihn wo nötig und möglich den individuellen, kindlichen Bedürfnissen anzupassen.

BESCHREIBUNG

Basierend auf Kinderbeobachtungen deutet die pädagogische Fachkraft kindliche Reaktionen und passt die Gestaltung des Tagesablaufs an deren jeweilige Bedürfnisse an. Dies erfordert eine gute Planung mit methodischer Flexibilität, so dass die Kleinstkinder essen und schlafen können, wenn es für sie Zeit ist und auch Ruhe haben, wenn sie auf die Toilette oder den Topf müssen.

Dazu stellt die pädagogische Fachkraft für die Kinder übersichtlich strukturierte Innen-, Neben- und Außenräume zur freien Bewegung bereit. So haben die Kinder Wahlmöglichkeiten im Spiel und können eigene Interessen oder auch Bedürfnisse selbständig verfolgen. Sie achtet dabei insbesondere auf geschützte und kuschelige Bereiche.

THEORETISCHER INPUT

Ein individuelles Eingehen auf elementare kindliche Bedürfnisse ist für die gesunde Entwicklung von Kleinstkindern zentral. Dies betrifft insbesondere das Bedürfnis nach Nähe, das Ess-, Schlaf- oder Ruhebedürfnis wie auch das rechtzeitige Wickeln der Kinder. Zudem brauchen Kleinkinder die Möglichkeit, sich frei und auf unterschiedlichste Weise zu bewegen (Largo, 2017). Dies im institutionellen Alltag zu organisieren, braucht manchmal etwas Phantasie und methodisch-didaktisches Geschick.

Ruhe- und Schlafphasen: Je jünger das Kind, desto kürzer und häufiger schläft es. Auch während des Tages sind Kleinkinder immer wieder müde, brauchen dann Ruhe oder auch einen kurzen Zwischenschlaf, dies aber in sehr unterschiedlichem Maß. Bereits in den ersten Lebensmonaten entwickeln sich sogenannte „Kurz-“ und „Langschläfer“. Pauen (2011) betont, dass die meisten Kinder bis anfangs Kindergarten mit einer einzigen Zwischenschlafphase (Mittagsschlaf) auskommen. Umgekehrt kann daraus geschlossen werden, dass es völlig normal ist, wenn Krippenkinder mehr als eine Schlafphase während des Tages einlegen. Für die Gestaltung des Tagesablaufs in der Kinderkrippe bedeutet dies, dass sich das Schlafbedürfnis unterscheidet bzw. die optimale Zeit für den Mittagsschlaf vom Entwicklungsstand des Kindes und seinem

inneren Rhythmus anhängt (Kramer 2015; Pauen, 2011; Largo 2017).

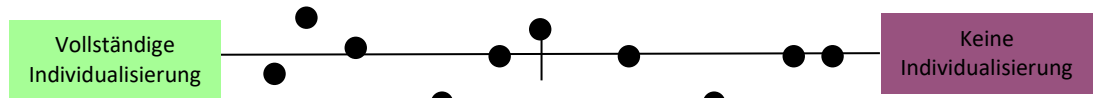
Ähnliches gilt für die Ernährung: Babys und Kleinkinder essen häufiger als größere Kinder und Erwachsene, dafür aber kleinere Mengen. Nichts desto trotz gilt: Säuglinge und Kleinstkindern verfügen über die Fähigkeit, ihre Nahrungsaufnahme selbst zu steuern. Dies setzt voraus, dass die pädagogische Fachkraft bei jedem Kind erkennt, wann ein Hunger- oder Sättigungsgefühl eintritt und darauf adäquat reagiert. Wichtig dabei ist, dass die pädagogische Fachkraft auf die Selbstregulationsfähigkeit der Kinder achtet. Sie spüren selbst wann sie Hunger haben und entscheiden ob, was und wie viel sie essen (Bosche & von Atens-Kahlenberg, 2009). Für Ausscheidungen ist zudem zu beachten, dass Windelkinder, die beispielsweise in ein Spiel vertieft sind, sich nicht immer selbständig melden, um die Windel zu wechseln (Pauen, 2011). Damit es aber nicht zu kleineren oder größeren Hautirritationen kommt, müssen die Bezugspersonen die Kinder regelmäßig, entlang der individuellen Bedarfe und keineswegs nach festen Uhrzeiten, gewickelt werden.

Neben der Stillung elementarer Grundbedürfnisse brauchen Kleinstkinder Räumlichkeiten wie auch ausreichend Zeit, um sich bewegen zu können (van Dieken, 2015; Lübke & Vagedes, 2013).

Der Kinderkrippen-Alltag muss so gestaltet sein, dass die elementaren Bedürfnisse der einzelnen Kinder gestillt werden können. Übersetzt für die Praxis bedeutet dies, dass – wenn es die Personalsituation zulässt – z.B. zwei parallele Alltagsstrukturen oder andere Formen der Wahlmöglichkeiten zu organisieren sind, damit auf die individuellen Bedürfnisse (Haug-Schnabel & Bensel, 2006) oder auch auf verschiedene Vorlieben der Kinder eingegangen werden kann. Zudem helfen Routinen und Rituale gerade auch jungen Kindern in einen Rhythmus zu finden (Bostelmann & Engelbrecht, 2016). Um den Tagesablauf individuell und variabel den kindlichen Bedürfnissen anzupassen, benötigen pädagogische Fachkräfte die grundlegende Fähigkeit, mit unbestimmten und unvorhersehbaren Situationen des Alltags umzugehen und nicht standardisiert zu handeln.

WORKSHOP zu dem Film**»20 Individuelle Bedürfnisse während des Tagesablaufs berücksichtigen«**

Zielgruppe	Pädagogische Fachkräfte
Dauer	ca. 45-60 Minuten
Benötigtes Material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘ ▪ TV oder Computer mit Videofunktion
Kurzbeschreibung	Pro- und Kontraddiskussion als Meinungslinie: Stellen Sie sich auf einer Linie auf, ob sie dafür oder dagegen sind, den Tagesablauf für die Krippenkinder vollständig zu individualisieren.



1. Die/der ModeratorIn greift zuerst einige KollegInnen heraus, welche Ihre Meinung begründet vortragen. Sobald es eine gewisse Eigendynamik gibt, kann sich jede/r frei äußern. Ziel ist es, möglichst viele Personen aus der anderen Gruppe für die eigene Gruppe zu gewinnen – dass diese sozusagen „überlaufen“ und ihre Position verändern.
2. Die ganze Gruppe schaut sich den Film »20 Individuelle Bedürfnisse während des Tagesablaufs berücksichtigen« mit Expertinnenkommentaren an.
3. Diskutieren Sie Fallbeispiele aus der eigenen Kita/Krippe mit dem Fokus auf individuelle Bedürfnisse und Lösungsansätze für die Optimierung der Organisation.

BIS ZUM NÄCHSTEN TREFFEN

Wird der Text des Begleithefts gelesen und die Ideen zur Optimierung des Tagesablaufs ausprobiert. Am darauffolgenden Treffen werden die „Höhepunkte der Umsetzung“ berichtet.

Die pädagogische Fachkraft hilft den Kindern bei der Regulation von negativen Emotionen, indem sie die Kinder aus stressigen Situationen herausnimmt, ihnen Nähe und Möglichkeiten zum Spannungsabbau gibt.

BESCHREIBUNG

Die Fachkraft hilft Kindern mit negativen Emotionen umzugehen, indem sie das Kind unterstützt, sich aus stressigen Situationen zurückzuziehen, ihnen Materialien zum Saugen oder Kuschnen anbietet, Nähe gewährt und gleichzeitig die Gefühle der Kinder verbalisiert. Sie lässt die Kinder nach aufgeladenen Situationen nicht alleine und unterstützt sie darin, mit zurückbleibendem Frust oder Kummer umzugehen und hilft gegebenenfalls neue Aktivitäten zu finden.

Durch das Verbalisieren der Gefühle macht sie deutlich, dass sie die Gefühle des Kindes erkennt und Verständnis dafür hat, zum Beispiel indem sie formuliert: „Ich sehe, dass du dich darüber sehr ärgerst“. Dies trifft besonders auf Kinder zu, die sich noch nicht sprachlich ausdrücken können. In diesem Fall vermittelt die Fachkraft zusätzlich einen adäquaten Wortschatz, den das Kind später selbst benutzen kann.

Die pädagogische Fachkraft nimmt die Situation und Zielsetzung einer Handlung und die Gefühle der beteiligten Personen differenziert, aber nicht bewertend, wahr. Sie beschreibt diese und unterstützt die Kinder darin, die Perspektiven des Anderen ebenfalls wahrzunehmen bzw. von der eigenen zu unterscheiden.

THEORETISCHER INPUT

Emotionsregulationen sind Strategien, die den emotionalen Zustand durch einen Input in eine andere Richtung lenken (Kullik & Petermann, 2012). Die Regulation der eigenen Empfindungen und Emotionen ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe. Ab frühester Kindheit entwickeln Kinder Strategien zur Emotionsregulation (Pfeffer, 2017). Emotionsregulationsstrategien sind beispielsweise interaktive Regulationsstrategien (der Kontakt zu Bezugspersonen oder Peers), Aufmerksamkeitslenkung (Interesse wird von der Erregungsquelle abgelenkt bzw. einem anderen Stimulus zugewendet), Selbstberuhigungsstrategien (Saugen, am Daumen nuckeln, Schaukeln, diverse Rituale etc.), Rückzug (Weg-

krabbeln, Weglaufen) oder Manipulation der emotionsauslösenden Situation (durch spielerische Aktivität) (Pfeffer, 2017).

Erwachsene Personen können durch taktile und kinästhetische Beruhigungsstrategien, wie das Hochheben, Wippen, Umarmen oder leichte Berührungen des Kindes sowie verbale Beruhigungsstrategien oder dem Vorschlagen von spielerischen Tätigkeiten die Emotionsregulation unterstützen (Kullik & Petermann, 2012). Kinder in den ersten Lebensjahren sind auf erwachsene Personen angewiesen, die ihnen helfen, ihre Emotionen zu co-regulieren. In dieser Lebensphase haben Kinder eine geringe Impulskontrolle und verfügen noch nicht über die Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation (Gutknecht, 2015b). Im Alter von zwei Jahren entwickeln viele Kinder erste Anfänge, emotionalen Stress selbst zu regulieren. Mit zunehmendem Alter erhalten sie ebenso die Fähigkeit der Reaktionshemmung und können Situationen zu ihren Gunsten umgestalten (Kullik & Petermann, 2012).

Die gemeinsame Regulation von Emotionen kann zu einer zunehmenden Feinabstimmung in der Interaktionsgestaltung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen führen. In den ersten Lebensjahren wird in diesem Zusammenhang vom Phänomen der sozialen Rückversicherung gesprochen. Dieses tritt dann auf, wenn sich das junge Kind in unsicheren Situationen mittels aktiven Blickkontakts an der Bezugsperson orientiert und ihr Verhalten nachahmt. Voraussetzungen dafür sind das Erkennen emotionaler Gesichtsausdrücke bei den Bezugspersonen sowie die Verbindung eines Emotionsausdrucks zu bestimmten Objekten oder Ereignissen (Petermann & Wiedebusch, 2016).

Die frühe Fähigkeit zur Emotionsregulation kann als Hinweis für Resilienz nachgewiesen werden (Petermann & Wiedebusch, 2016). Zudem zeigen Studienergebnisse auf, dass Säuglinge mit einer ausgeprägten positiven Emotionalität häufiger ein kontaktfreudigeres und furchtloseres Verhalten in den ersten Lebensjahren zeigen (Petermann & Wiedebusch, 2016). Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, Kinder in ihrer Emotionsregulation zu unterstützen. Das heißt, Kinder, die sich in einer misslichen Lage befinden zu trösten, unterstützen, ihre Ängste ernst nehmen und ihnen als sichere Basis zur Verfügung stehen (Remsperger, 2011).

WORKSHOP zu dem Film**»22 Regulation von Emotionen bei Konflikt um ein Spielauto«**

Zielgruppe	Pädagogisches Team
Dauer der Übung	ca. 45-60 Minuten
Benötigtes Material	<ul style="list-style-type: none">▪ Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘▪ TV oder Computer mit Videofunktion
Kurzbeschreibung	<p>Sehen Sie sich das Video zuerst ohne die Expertinnenkommentare an.</p> <p>Welche Emotionsregulationsstrategien werden in der Videosequenz sichtbar? Zählen Sie diese auf und erklären Sie Ihren KollegInnen, woran Sie diese erkannt haben.</p>

ZUM ABSCHLUSS

Sehen Sie sich im Team den Film »22 Regulation von Emotionen bei Konflikt um ein Spielauto« mit den Expertinnenkommentaren an.

Die pädagogische Fachkraft versteht Auseinandersetzungen zwischen Kindern als bedeutsame Interaktionen und begleitet die Kinder so, dass die Spannung sich für alle Seiten auflöst.

BESCHREIBUNG

Im pädagogischen Alltag haben die Kinder viel Zeit, gemeinsam zu spielen. Die Fachkraft achtet auf die Kind-Kind-Interaktionen, insbesondere wenn sich konfliktvolle Situationen entwickeln. Dann zeigt sie den Kindern Alternativen auf und hilft bei der Emotionsregulation, ohne dabei die Gefühle der beteiligten Personen abzuwerten. Gewaltsame Handlungen werden sofort gestoppt und das gewünschte Verhalten in verständlichen Sätzen für die beteiligten Kinder formuliert. Sie spricht stets auf Augenhöhe mit den Kindern und gibt keine Anweisungen aus der Ferne. Je nach Situation und Entwicklungsstand wird gemeinsam nach gangbaren Lösungen gesucht, so dass alle wieder in ein Spiel bzw. eine Tätigkeit hineinfließen. Geduld, ein abwartendes Beobachten und das Zulassen von Fehlern sind dabei unabkömmlich. Die Fachkraft nimmt ihre eigenen Emotionen und jene der Kinder bewusst wahr und kann über die der Kinder ebenfalls sprechen.

THEORETISCHER INPUT

Streit und Konflikte gehören unabdingbar zu jeglichem Zusammenleben. Im pädagogischen Alltag geht es nicht darum Konflikte zu vermeiden, sondern diese professionell zu begleiten. Krippenkinder sind erst begrenzt in der Lage, ihre Konflikte gemeinschaftlich mit anderen Kindern zu lösen. Alterstypische Auseinandersetzungen, wie beispielsweise Streit um Materialien, Spielobjekte oder Spielideen sind für Kinder in den ersten drei Lebensjahren typisch (Schneider & Wüstenberg, 2014). Zudem können konfliktträchtige Situationen entstehen, wenn sich Kinder gegenseitig in die Quere kommen, nicht dasselbe Ziel verfolgen und sich im Spielverlauf gegenseitig ausschließen. Ein dritter Konfliktgrund äußert sich in physischer und verbaler Aggression – dies zeigt sich, wenn ein Kind ein anderes beispielsweise wegschubst oder beißt (Walter-Laager & Plautz, 2017). Kleinstkinder geraten in Konfliktsituationen sehr schnell in Not, sind in der Situation überfordert und gestresst, deshalb benötigen sie die regulative Hilfe der pädagogischen

Fachkraft (Gutknecht, Kramer & Daldrop, 2017). Der Grund für die Überforderung der Kinder ist, dass sie sowohl in der Sprachentwicklung und der Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz noch nicht sehr weit fortgeschritten sind. Zwischen den beiden Entwicklungsbereichen besteht zudem ein Zusammenhang (Haug-Schnabel & Bense, 2017; Gutknecht, 2015b). Verbalisiert die pädagogische Fachkraft für die beteiligten Kinder konfliktvolle Situationen und die verschiedenen Perspektiven, schafft sie somit Transparenz und ergänzend baut das Kind einen Wortschatz zu Emotionen auf (Gutknecht, Kramer & Daldrop, 2017).

Ein responsiver Umgang in Konfliktsituationen kann in vier Schritten umgesetzt werden. Erstens muss das Verhalten gestoppt werden, die pädagogische Fachkraft schafft eine Distanz zwischen den streitenden Kindern. Es ist wichtig in kurzen Sätzen mit dem Kind zu sprechen – „Nein“; „Stopp“; „Hör auf damit“. Als nächsten Schritt wendet sich die pädagogische Fachkraft dem Kind zu, das geschlagen, getreten oder gebissen wurde. Dieses wird sofort „medizinisch“ versorgt und getröstet. In dieser Situation ist es besonders wichtig, dass die pädagogische Fachkraft auf ihre eigenen Emotionen achtet und mögliche aufkommende Wut oder Aggression nicht auf die Kinder überträgt. Im dritten Schritt sollte sich die pädagogische Fachkraft allen beteiligten Kindern zuwenden, ihre Gefühle verbalisieren, die Situation noch einmal sachlich beschreiben und Zielvorstellungen formulieren. Im vierten Schritt muss entschieden werden, ob die Kinder weiterhin gemeinsam spielen oder ob neue Rahmenbedingungen wie das Anbieten einer ruhigen, sicheren Umgebung oder anderen Selbstregulationsstrategien wie der Schnuller oder ein Kuscheltier/Kuscheldecke angeboten werden (Gutknecht, 2015). In diesem Zusammenhang ist es auch manchmal bedeutsam, Kindern Pausen bzw. eine kurze Auszeit zu gönnen, damit sie sich wieder emotional stabilisieren. Dazu zählt auch, dass Kindern nach dem gelösten Konflikt weiterhin beigestanden wird und sie in folgende Spiel- und Alltagssituationen soweit begleitet werden, bis sie wieder in ein Spiel zurückfinden. Erst dann ist die Aufgabe der Pädagogin abgeschlossen (Dietrich, 2013; Dietrich, Dörfler & Schneider 2001; Walter-Laager & Plautz, 2017).

WORKSHOP zu dem Film »24 Konflikt um Kinderwagen begleiten«

Zielgruppe	Pädagogische Fachkräfte
Dauer	ca. 45-60 Minuten
Benötigtes Material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begleitheft: ‚Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen‘ ▪ TV oder Computer mit Videofunktion
Kurzbeschreibung	<p>Sehen Sie sich das Video „24 Konflikt um Kinderwagen begleiten“ ohne ExpertInnenkommentare an.</p> <p>Ein Teil Ihres Teams beobachtet den Buben genau in der Videosequenz.</p> <p>Ein Teil Ihres Teams beobachtet das Mädchen genau in der Videosequenz.</p> <p>Ein Teil Ihres Teams beobachtet die Pädagogin genau in der Videosequenz.</p> <p>Beschreiben Sie am Ende ihr Gefühl, dass sie nach der Videosequenz haben.</p> <p>Beschreiben Sie die Strategien, die die Pädagogin anwendet um den Konflikt zu lösen.</p>

ZUM ABSCHLUSS

Sehen Sie sich im Team den Film »24 Konflikt um Kinderwagen begleiten« mit den Expertinnenkommentaren an.

Literaturverzeichnis

AHNERT, Lieselotte & SPANGLER, Gottfried (2014). Die Bindungstheorie. In Lieselotte Ahnert (Hrsg.), Theorien in der Entwicklungspsychologie (404-435). Berlin, Heidelberg: VS-Springer.

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

AHNERT, Lieselotte & GAPPA, Maike (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In Jörg Maywald & Bernhard Schön (Hrsg.), Krippen – wie frühe Betreuung gelingt (S. 74-95). Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

BECKER-STOLL, Fabienne, NIESEL, Renate & WERTFEIN, Monika (2015). Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung. Breisgau, Wien: Herder-Verlag.

BGBL. I – BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH (2011). 4. Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern. Abgerufen am 13.07.2017 von http://www.kija.at/images/entwurf_bundesverfassungsgesetz_kinderrechtskonvention.pdf.

BOSCHE, Heidegret & VON ATENS-KAHLENBERG, Wieke (2009). Das Ernährungskonzept – Essen und Genießen in der Kinderkrippe. In Ilse Wehrmann (Hrsg.), Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. Berlin: Verlag das Netz.

BOSTELMANN, Antje (2013). Elementare Spielhandlungen von Kindern unter 3. Erkennen, Begleiten, Fördern. Berlin: Bananenblau-Verlag.

BOSTELMANN, Antje & ENGELBRECHT, Christian (2016). So gelingt der Tagesablauf in der Krippe – Tipps und Tricks für den Krippenalltag. Berlin: Bananenblau-Verlag.

BREE, Stefan (2007). Bildungsfragen als ästhetisches Experiment. In Hans – Joachim Laewen & Beate Andres (Hrsg.), Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (S. 244 – 284). Berlin-Düsseldorf-Mannheim: Cornelsen Scriptor – Verlag.

DAUM, Jutta (2010). Beobachten, Dokumentieren und Fördern. In Norbert Neuß (Hrsg.), Grundwissen Elementarpädagogik (S. 208-217). Berlin: Cornelsen-Verlag.

DEBATIN, Giovanna (2016). Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Partizipation in der Kita. Berlin: Cornelsen-Verlag.

DIETRICH, Cornelia, KRINNINGER, Dominik & SCHUBERT, Volker (2012). Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim: Beltz-Juventa Verlag.

DIETRICH, Cornelia (2013). Bindung und Bildung. Zur Ambivalenz eines erfolgreichen Theorems. In Sektion Sozialpädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog (S. 27 – 37). Weinheim & Basel: Juventa - Beltz – Verlag.

DITTRICH, Gisela, DÖRFLER, Mechthild & SCHNEIDER, Kornelia (2001). Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Berlin: Luchterhand-Verlag.

FASSEING HEIM, Karin (2017). Was können Regeln regeln? Die Bedeutung von Regeln für das Zusammenleben im Kindergarten – eine Reflexion. In Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner & Karin Fasseing Heim (Hrsg.), Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen (S. 105-138). Bern: hep – der Bildungsverlag.

FRIED, Liliane (2004). Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. In Lilian Fried & Gerhard Büttner (Hrsg.), Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim, München: Juventa.

FRIED, Lilian (2008). Einleitung. In Lilian Fried (Hrsg.), Das wissbegierige Kind – Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik (S. 7 – 20). Weinheim-München: Juventa-Verlag.

GASTEIGER, Barbara (2010). Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs. In Fabienne Becker-Stoll, Julia Berkic & Bernhard Kalicki (Hrsg.), Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren (S. 204-216). Berlin: Cornelsen - Scriptor - Verlag.

- GUTKNECHT, Dorothee (2015a). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- GUTKNECHT, Dorothee (2015b). Wenn kleine Kinder beißen. Achtsame und konkrete Handlungsmöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- GUTKNECHT, Dorothee, KRAMMER, Mariam & DALDROP, Kira (2017). Kinder bis drei Jahre in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- HANSEN, Rüdiger, KNAUER, Raingard & STURZENHECKER, Benedikt (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: Verlag das Netz.
- HAUG-SCHNABEL, Gabriele & BENSEL, Joachim (2006). Kinder unter 3 Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- HAUG-SCHNABEL, Gabriele & BENSEL, Joachim (2010). Ziele in der Krippenpädagogik: Bildungsziele der deutschen Frühpädagogik in der Diskussion (S. 145-163). In Waltraud Weegmann & Carola Kammerlander (Hrsg.), Die Jüngsten in der Kita – Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- HAUG-SCHNABEL, Gabriele & BENSEL, Joachim (2017). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- HÖHME-SERKE, Evelyn & BEYERSDORFF, Sabine (2011). Mit Kindern Demokratie leben. Nr.2. Praxisbuch für die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Aachen: Shaker Verlag.
- ITEL, Nadine & HAID, Andrea (2015). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In Cordula Löffler & Franziska Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 50-58). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- JAMPERT, Karin & SENS, Andrea (2010). Sprache als Tor zur Welt. In Waltraud Weegmann & Carola Kammerlander (Hrsg.), Die Jüngsten in der Kita – Ein Handbuch zur Krippenpädagogik (S. 251 – 265). Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- KOBELT NEUHAUS, Daniela (2010). Was kleine Kinder (nur) von Peers lernen können. In Eva Hammes-Di Bernardo & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft (S. 45-59). Berlin: Verlag das Netz.
- KRAMER, Maren (2015). Schlafen in der Kinderkrippe – Pädagogische Herausforderungen einer Alltagssituation. Abgerufen am 19.02.2018 von <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/schlafen-in-der-kinderkrippe-paedagogische-herausforderungen-einer-alltagssituation/>.
- KULLIK, Angelika & PETERMANN, Franz (2012). Emotionsregulation im Kindesalter. Göttingen: Verlag Hogrefe.
- LARGO, Remo (2017). Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren. Zürich: Piper-Verlag.
- LIST, Gudula (2009). Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 11, 3., überarbeitete Auflage.
- LÜBKE, Thorsten & VAGEDES, Barbara (2013). Kein Tag wie der andere – Der Tagesablauf in der Kita. Berlin: Cornelsen-Verlag.
- LÜTJE-KLOSE, Birgit (2009). Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter (S.27-56). Münster: Waxmann-Verlag.
- LUTZ, Ronald (2016). Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. In Raingard Knauer & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), Demokratische Partizipation von Kindern (S. 90-105). Weinheim und Basel: Juventa-Beltz-Verlag.
- MOLLENHAUER, Klaus (2004). Bildung, ästhetische. In Dieter Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. 7. Auflage (S. 222-229). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- OBERHUEMER, Pamela (2012). Pädagogik der Vielfalt – interkulturelle Pädagogik: Reflexionen zum Thema. In Michaela Ulich, Pamela Oberhuemer & Monika Soltendieck (Hrsg.), Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (S. 9-13). Berlin: Cornelsen-Verlag/OECD (2016). PF3.2: En

rolment in childcare and pre-school. Abgerufen am 29.01.2018 von https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf

PAUEN, Sabine (2011). Vom Baby zum Kleinkind. Heidelberg: Spektrum.

PETERMANN, Franz & WIEDEBUSCH, Silvia (2016). Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

PFEFFER, Simone (2017). Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden. Freiburg: Herder-Verlag.

PIFFNER, Manfred & WALTER-LAAGER, Catherine (2017). Zwischenmenschliche Beziehungen... sind von Geburt an lebenswichtig. In Catherine Walter-Laager, Manfred Piffner & Karin Fasseing Heim (Hrsg.), Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen (S. 13-34). Bern: hep – der Bildungsverlag.

PIANTA, Robert (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktion in der Frühpädagogik. In Monika Wertfein, Andreas Wildgruber & Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.), Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht-Verlag.

PRENGEL, Annedore (2014). Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. In Anke König & Tina Friederich (Hrsg.), Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem (S. 16-85). Weinheim und Basel: Juventa - Beltz – Verlag.

PRIEBE, Michael (2012). Demokratie leben in der Krippe. In Evelyne Höhme-Serke, Michale Priebe & Sascha Wenzel (Hrsg.), Mit Kindern Demokratie leben: Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation (S. 17-23). Aachen: Shaker-Verlag.

REHMANN, Yvonne (2016). Partizipation in der Krippe. In Raingard Knauer & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), Demokratische Partizipation von Kindern (S. 132-156). Weinheim und Basel: Juventa-Beltz-Verlag.

REMSPERGER, Regina (2011). Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS-Verlag.

RÖHRIG, Ariane (2015). Professionelles Handeln im Rahmen der Krippenbetreuung – Beziehungsgestaltung in der pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern. In Iris Ruppin (Hrsg.), Professionalisierung in Kindertagesstätten (S. 84-112). Weinheim und Basel: Juventa - Beltz - Verlag.

SCHÄFER, Gerd E. (2011). Über Beziehung und Bildung von Anfang an. In Julius Kuhl, Susanne Müller – Usning, Claudia Solzbacher & Wiebke Warnecke (Hrsg.), Bildung braucht Beziehung: Selbstkompetenz stärken - Begabungen entfalten (S. 131-148). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.

SCHNEIDER, Kornelia & WÜSTENBERG, Wiebke (2014). Was wir gemeinsam alles können: Beziehungen unter Kindern in den ersten Lebensjahren. Berlin: Cornelsen-Scriptor-Verlag.

SCHNEIDER, Kornelia & WÜSTENBERG, Wiebke (2010). Die Welt der Dinge: Anregende Materialien für Säuglinge, Krabbel- und Kleinkinder. In Waltraud Weegmann & Carola Kammerlander (Hrsg.), Die Jüngsten in der Kita – Ein Handbuch zur Krippenpädagogik (S. 251 – 265). Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

SCHÖNFELDER, Mandy (2015). Vierte Strategie: Den Spracherwerb mit Fragen fördern und begleiten. In Cordula Löffler & Franziska Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 70-77). München: Ernst Reinhardt Verlag.

TIETZE, Wolfgang (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In Eckhard Klieme & Rudolf Tippelt (Hrsg.), Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik, 53, 16-35.

VAN DIEKEN, Christel (2015). Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren. Freiburg im Breisgau: Herder – Verlag.

VAN DIEKEN, Christel (2008). So geht's - Kleinstkinder in Krippe und KiTa. kindergarten heute. praxis kompakt. Breisgau: Herder-Verlag

VIERNICKEL, Susanne & FUCHS-RECHLIN, Kirsten (2016). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen. Analysen. Berechnungsmodelle. In Susanne Viernickel, Kirsten Fuchs-Rechlin, Petra Strehmel, Christa Preissing, Joachim Bense & Gabriele Haug-Schnabel (Hrsg.), Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung (S.11-130). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.

VIERNICKEL, Susanne & VÖLKL, Petra (2013). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. 4. Auflage. Berlin-Basel-Wien: Herder-Verlag.

VIERNICKEL, Susanne (2009). Zur Bedeutung der Peerkultur. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 65-74). Berlin: Cornelsen-Scriptor-Verlag.

VIERNICKEL, Susanne (2004). Kleinkinder konstruieren soziale Bedeutungen. In Lilian Fried & Gerhard Büttner (Hrsg.), Weltwissen von Kindern – Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern (S. 35 – 54). Weinheim und München: Juventa-Verlag.

VOGT, Franziska & ZUMWALD, Bea (2015). Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In Cordula Löffler & Franziska Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 42-49). München: Ernst Reinhardt Verlag.

VÖLKL, Petra (2010). Wie Erzieherinnen und Erzieher Beziehungen zwischen Kindern unterstützen können. In Eva Hammes-Di Bernardo & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige – Gruppe – Gemeinschaft (S. 123-132). Berlin: Verlag das Netz.

VON DER BEEK, Angelika (2010). Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Berlin. Weimar: Verlag das Netz.

WADEPOHL, Heike (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Klaus Froehlich-Gildhoff & Dörte Weltzien (Hrsg.), Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung (S. 171-198). Wiesbaden: Springer.

WADEPOHL, Heike & ACKOWIAK, Katja (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. In: Frühe Bildung 5,2016, S. 22-30.

WAGNER, Petra (2014). Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben. Berlin: Cornelsen-Verlag.

WALTER-LAAGER, Catherine, LUTHARD, Jasmine & PFIFFNER, Manfred (2017). Beobachten, Dokumentieren und Planen im Elementarbereich. Abgerufen am 19.07.2017 von <file:///C:/Users/stefanee/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/318L2VKY/2389.pdf>

WALTER-LAAGER, Catherine & MEIER MAGISTRETTI, Claudia (2016). Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Bern: BB.

WALTER-LAAGER, Catherine, PFIFFNER, Manfred, BRUNS, Julia & SCHWARZ, Jürg (2014). Beobachten und Dokumentieren. Basis durch chancengerechten Gestaltung des pädagogischen Alltags. In Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner & Karin Fasseing Heim (Hrsg.), Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik (S. 131-168). Bern: HEP-Bildungsverlag.

WALTER-LAAGER, Catherine & PLAUTZ, Carmen (2017). Kinderkonflikte – ein Lernfeld? In: Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner & Karin Fasseing Heim (Hrsg.), Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen (S. 73-104). Bern: HEP-Bildungsverlag.

WARNECKE, Wiebke (2012). Inklusion als Beitrag zur Chancengerechtigkeit – Diversität und Verschiedenheit in der Elementarpädagogik. In Timm Albers, Stefan Bree, Edita Jung & Simone Seitz (Hrsg.), Vielfalt von Anfang an: Inklusion in Krippe und Kita (S. 27-36). Verlag Herder.

ZIMMER, Renate (2011). Handbuch der Sinneswahrnehmung - Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. 20. Gesamtausgabe. Freiburg im Breisgau. Herder-Verlag.

ZUMWALD, Bea & SCHÖNFELDER, Mandy (2015). Sprache im Alltag fördern. In Cordula Löffler & Franziska Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 9-17). München: Ernst Reinhardt Verlag.

LITERATURVERZEICHNIS: GOOD-PRACTICE-KRITERIEN

BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.) (2004). Qualität für Kinder unter DREI in Kitas. Empfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen.

DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG (Hrsg.) (2010). Demokratie von Anfang an. Arbeitsmaterialien für die Kitapraxis. Abgerufen am 04.02.2017 von https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruehe_Bildung/Demokratie_von__Anfang_an-Arbeitsmaterialien_fuer_die_Kitapraxis.pdf

DEUTSCHE LIGA FÜR DAS KIND (2015). Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Abgerufen am 04.02.2017 von Positionspapier.http://www.fruehe-tagesbetreuung.de/downloads/Krippen-Positionspapier_2015.pdf

FISCHER, Susanna (o.J.). Checkliste. Material, Raum, Beziehung und Bildung mit Kleinstkindern (U2). unveröffentlicht.

HAUG-SCHNABEL, Gabriele & BENDEL, Joachim (2006). Merkmale einer guten außerfamiliären Betreuung für Kinder unter drei. Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In Jörg Maywald & Bernhard Schön (Hrsg.), Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema (S. 103.142). Weinheim: Beltz.

HÖHME-SERKE, Evelyn & BEYERSDORFF, Sabine (2011). Mit Kindern Demokratie leben. Aachen: Shaker Verlag.

LANDSCHAFTSVERBAND RHEINLAND (2006). Leitfaden für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder. Eine Arbeitshilfe für Jugendämter, Träger, Einrichtungen, Fachberatung. Abgerufen am 12.04.2017 von http://www.lvr.de/app/resources/leitfaden_kinder_unter_3_jahren.pdf

PIKLER-KRIPPEN-ARBEITSGEMEINSCHAFT (2014). Konvention für die Rechte der Kinder in Krippen. Plakat anlässlich der Pikler-Krippen-Fachtagung in Budapest.

STADT ZÜRICH (Hrsg.) (2010). Die Kleinsten in der Kita. Ein Werkzeugkasten für die Arbeit an der Qualität. (2. Auflage). Zürich.

TARDOS, Anna & PICHLER-BOGNER, Daniela (2016). Einleitung. Pikler-Konventionen. Abgerufen am 11.04.2017 von <http://pikler-hengstenberg.at/news/pikler-konvention-fuer-die-rechte-der-kinder-in-krippen.htm>

TIETZE, Wolfgang, BOLZ, Melanie, GRENNER, Katja, SCHLECHT Daena & WELLNER, Beate (2007). Krippen-Skala (KRIPSR) Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen (2. Auflage). Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Verlag.

TIETZE, Wolfgang & VIERNICKEL, Susanne (Hrsg.), DITTRICH, Irene, GRENNER, Katja, HANISCH, Andrea & MARX, Jule (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog (5. Auflage). Weimar: Verlag das Netz.