



nifbe-Themenheft Nr. 19

Frühpädagogik in der Krippe

Timm Albers

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Frühpädagogik in der Krippe

Abstract:

Die Grundlage für gelingende Entwicklungs- und Bildungsverläufe wird in den ersten Lebensjahren gelegt. Neben der Familie, die dabei die wichtigste Rolle einnimmt, erhalten auch außerfamiliale Betreuungssettings wie die Krippe oder Tagespflege eine zentrale Bedeutung. Von der Qualität der pädagogischen Prozesse hängt es ab, ob und inwieweit ein Kind seine Potenziale entfalten kann. Im vorliegenden nifbe-Themenheft sollen im ersten Teil frühpädagogische Grundlagen für die Eingewöhnung, die Elternarbeit und die Gestaltung inklusiver Krippen skizziert werden. Der zweite Teil widmet sich der professionellen Gestaltung von Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, sowie der Peerinteraktion. Ein Ausblick richtet sich auf die Herausforderungen frühpädagogischer Arbeit in heterogenen Gruppen.

Gliederung

- 1. Frühpädagogische Grundlagen**
 - 1.1 Eingewöhnung
 - 1.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft
 - 1.3 Inklusive Krippen
- 2. Gestaltung von Interaktionsprozessen**
 - 2.1 Fachkraft-Kind-Interaktion
 - 2.2 Interaktion und Spiel
 - 2.3 Peerinteraktion
- 3. Ausblick**
- 4. Literatur**

Kinder sind von Geburt an aktive und kompetente Mitgestalter ihrer Umwelt

Grundlegende Kompetenzen von Pädagogischen Fachkräften sind neben der Ausbildung von Empathie und Feinfühligkeit sowie einer ressourcenorientierten Haltung auch die Wertschätzung von Vielfalt

1. Frühpädagogische Grundlagen

Die Erkenntnisse der Säuglingsforschung und Entwicklungspsychologie des 20. Jahrhunderts haben das Bild vom Säugling und vom Kleinkind entscheidend verändert. Während Säuglinge bis in die 1970er Jahre hinein als passive und hilflose Lebewesen gesehen wurden, gelten die ersten drei Lebensjahre mittlerweile als Entwicklungsphase mit der höchsten Entwicklungsgeschwindigkeit und den schnellsten Entwicklungsveränderungen (vgl. nifbe Themenband 17, Borke, Bossong & Lamm). Kinder sind dabei von Geburt an aktive und kompetente Mitgestalter ihrer Umwelt: Sie greifen direkt ins Entwicklungsgeschehen ein, indem sie ihre primären Bezugspersonen mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln der Motorik, Mimik, Gestik und Vokalisation auffordern, in die Interaktion mit ihnen einzutreten, um immer wieder neue Bildungs- und Entwicklungsanreize zu schaffen.

Das moderne Bild vom Säugling prägt entscheidend auch die professionelle Arbeit mit Kindern in diesem Altersbereich. Professionelle Fachkräfte stützen sich bei der Arbeit mit Kindern bis Drei auf entwicklungspsychologisches und frühpädagogisches Fachwissen, sie entwickeln eine selbstreflexive und forschende Haltung in ihrer Arbeit mit den Kindern (Viernickel et al. 2011), sie gestalten eine spannende Lernumgebung und regen Aktivitäten und Interaktionen der Kinder an. Im Folgenden werden exemplarisch Handlungsfelder aufgezeigt, ohne die Komplexität der Arbeit in Krippen vollständig abbilden zu können. Stellvertretend für einige zentrale Aufgabenbereiche in der Krippe sollen im Themenheft daher Anregungen für die Eingewöhnung, die Arbeit mit der Familie und die Gestaltung inklusiver Prozesse in der Krippe gegeben werden. Viernickel, Nentwig-Gesemann, Harms, Richter und Schwarz (2011) legen unter der Bezeichnung ‚Profis für Krippen‘ einen Orientierungsrahmen für die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften vor, der den Gedanken der Inklusion fokussiert und insbesondere für den Bereich der Arbeit mit Kindern bis Drei konkretisiert. Die Autorinnen stellen heraus, „dass bereits ab dem ersten Lebensjahr Kinder mit Behinderungen barrierefreie Zugänge zu frühpädagogischen Institutionen erhalten müssen (Viernickel et al. 2011, S.23). Inklusion solle daher selbstverständlicher Bestandteil aller sozialwissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengänge sein. Der Orientierungsrahmen formuliert in seinem ersten von zehn Bausteinen mit dem Titel ‚Professionelle Haltung: selbstreflexive und forschende Haltung‘ daher Kernkompetenzen, die sich als Querschnittsaufgabe durch alle weiteren Bausteine ziehen. Unter diese grundlegenden Kompetenzen fällt neben der Ausbildung von Empathie und Feinfühligkeit, sowie einer ressourcenorientierten Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte auch die Wertschätzung von Diversität.

1.1 Eingewöhnung

Der Übergang von der Familie in ein außerfamiliales Betreuungssetting stellt eine Belastung für Kinder und ihre Familien dar. Forschungsergebnisse, wie z.B. von Bensel & Haug-Schnabel (2000) haben mittlerweile dazu geführt, dass die Eingewöhnung in den meisten Einrichtungen als eine zentrale Phase bei der Bewältigung dieses Übergangs gesehen wird. Krippen können sich an bewährten Eingewöhnungsmodellen, z.B. aus Berlin (vgl. Laewen, Andres & Hédérvari 2006) oder München (vgl. Winner & Erndt-Doil 2009) orientieren,



die jeweils die individuellen Bedürfnisse des Kindes und seiner Familie in den Fokus nehmen und alle Beteiligten aktiv in den Eingewöhnungsprozess einbeziehen. Die Transitionsforschung weist in diesem Zusammenhang nach, dass herausfordernde Situationen gemeistert werden können, wenn sich die beteiligten Personen als handlungsfähig erleben und sie während des Übergangs verlässliche Unterstützung erhalten. Für eine gelingende Eingewöhnung ist es daher von Bedeutung, dass die Abläufe und Absprachen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung transparent sind, damit das Kind eine vertrauensvolle Beziehung zu einer frühpädagogischen Fachkraft aufbauen kann.

Winner und Erndt-Doil (2009) schlagen in diesem Zusammenhang folgenden Ablauf vor, der nicht rezeptartig sondern unter Berücksichtigung der Kompetenzen und Bedürfnisse des Kindes und seiner Familie verstanden werden soll:

- **Vor der Eingewöhnung:** An einzelnen Terminen kann das Kind zusammen mit einem Elternteil zu Spielzeiten in die Krippe eingeladen werden. Die frühpädagogischen Fachkräfte können das neue Kind beobachten und dabei feststellen, zu welcher Fachkraft Kontakt aufgenommen wird. Ängste und Sorgen der Familie können dabei frühzeitig angesprochen und für die Gestaltung der Eingewöhnungsphase genutzt werden. Auch die Kinder, die bereits in der Gruppe sind, erhalten die Möglichkeit, die neuen Kinder kennen zu lernen.
- **Kennenlernen:** In der ersten Woche der Eingewöhnungsphase besucht das Kind für vier bis fünf Tage zu unterschiedlichen Zeiten für zwei bis drei Stunden die Einrichtung.

Übergänge können am Besten gemeistert werden, wenn sich die beteiligten Personen als handlungsfähig erweisen und verlässliche Unterstützung bekommen

- **Sicherheit gewinnen:** Die Phase erstreckt sich in der Regel auf sechs Tage (von Montag bis zum darauf folgenden Montag) und bezieht sich auf die Zeitspanne, in der das Kind in der Krippe betreut werden soll. Etwa zur Mitte der Zeit übernimmt die frühpädagogische Fachkraft im Beisein eines Elternteils Aufgaben wie das Füttern oder das Wickeln.
- **Vertrauen aufbauen:** Die dritte und vierte Woche der Eingewöhnung wird nach dem Grundsatz gestaltet, keine Trennungssituation in den ersten sechs Tagen herbeizuführen. Erst wenn das Verhalten des Kindes darauf hinweist, dass es Vertrauen zu einer Bezugsperson in der Krippe aufgebaut hat, können erste Trennungssituationen, beginnend mit Sequenzen von 30 - 60 Minuten, angebahnt werden. Zentral dabei ist, dass diese bewusst und in einem für das Kind verlässlichen Rahmen mit Verabschiedung, Rückkehr und Beendigung der Anwesenheit an diesem Tag hergestellt werden. Die Abwesenheitssequenzen können in den folgenden Tagen dann verlängert werden. Das Kind gewinnt in dieser Phase zunehmend Sicherheit in der Beziehung zur frühpädagogischen Fachkraft und kann sich in der Umgebung der Krippengruppe orientieren. Es baut auch Kontakt zu gleichaltrigen Spielpartnern auf und erkundet den neuen Raum und das Spielmaterial der Einrichtung.
- **Auswerten:** Die Erfahrungen, die während der Eingewöhnung gemacht wurden, werden im Gespräch mit den Erziehungsberechtigten reflektiert. Die Eingewöhnung kann abgeschlossen werden.

Kinder haben bei der Bewältigung von Stress ganz unterschiedliche Muster, die richtig zu interpretieren sind

Bei der Beobachtung, wie Kinder mit Stress während der Eingewöhnung umgehen, werden frühpädagogische Fachkräfte mit individuell sehr unterschiedlichen Bewältigungsmustern von Kindern konfrontiert. Während das laute Schreien als natürliche Reaktion der meisten Kinder auf die Trennung von ihren Bezugspersonen eindeutig als Protest identifiziert werden kann, reagieren andere Kinder eher internalisierend, in sich zurückgezogen. In der Konsequenz kann das Bewältigungsverhalten des Kindes als Erfolg einer schnellen Eingewöhnung fehlinterpretiert werden. Für frühpädagogische Fachkräfte und Eltern ist es in diesem Zusammenhang jedoch wichtig, dass der Übergang für alle Kinder eine belastende Situation darstellt, die nur behutsam und mit Unterstützung aller Beteiligten gelingen kann. Von den Fachkräften erfordert dies eine hohe Sensibilität gegenüber den kindlichen und familiären Strategien bei der Bewältigung der Transition in die Krippe.

1.2 Erziehung- und Bildungspartnerschaft

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bilden die professionelle Basis der Zusammenarbeit mit der Familie

Auch nach der intensiven Zusammenarbeit zwischen Krippe und Familie während der Eingewöhnung stehen regelmäßige Abstimmungsprozesse zwischen Erziehungsberechtigten und frühpädagogischen Fachkräften im Zentrum einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Die Partizipation (Beteiligung) der primären Bezugspersonen an den frühpädagogischen Prozessen in der Kindertagesbetreuung rückt dabei in den Vordergrund. Als wesentliches Instrument zur Sicherung der Beteiligung und als professionelle Basis der Zusammenarbeit mit der Familie zielen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren darauf ab, den pädagogischen Kontext so zu gestalten, dass auf Basis der Beobachtungen eine optimale Lernumgebung geschaffen wird, die an das einzelne Kind entsprechend seiner Ressourcen und Lernvoraussetzungen angepasst werden kann. Auf der anderen Seite erhalten die Erziehungsberechtigten Einblick in die professionelle frühpädagogische Arbeit in der Krippe, indem sie beispielsweise über das Portfolio, die Bildungs- und Lerngeschichten



oder Förderpläne des Kindes in das Gespräch mit den Fachkräften eintreten können. Die positiven Wirkungen dieser Verfahren hängen dabei stark vom Grad der Partizipation des Kindes und seiner Familie bei der Entwicklung von Zielen ab. Sowohl Eltern als auch Kinder sollten aktiv bei den Entscheidungen beteiligt werden, die die individuellen Bedürfnisse des Kindes betreffen. Dabei wird das einzigartige Wissen, das das Kind und seine Familie dabei in pädagogische Prozesse und die Evaluation von Bildungs- und Entwicklungszielen einbringen, bewusst in die Planung einbezogen. Wenn alle Beteiligten sich mit gemeinsam formulierten Zielsetzungen identifizieren können, zeigen sie ein höheres Engagement bei deren Umsetzung im frühpädagogischen und familiären Alltag. Angesichts der hohen Bedeutung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für Bildungsprozesse in der Krippe stellt sich die Frage, inwiefern Familien stärker an frühpädagogischen Prozessen beteiligt werden können. Forschungsergebnisse zeigen in diesem Zusammenhang, dass eine Sensibilisierung von Fachkräften für die aktive Teilhabe von Kindern und Familien mit Hilfe von Video-Interaktionsanalysen gelingen kann. Zweifel über die Möglichkeiten der Partizipation können bei Fachkräften dadurch ausgeräumt werden, dass sie einen konkreten Einblick in gelungene Beispiele von Elterngesprächen erhalten. Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen können zunehmend ihre Perspektive einbringen, wie am Beispiel des Verfahrens der persönlichen Zukunftsplanung mit Unterstützern gezeigt wird (Boban 2007). Sind Kinder aufgrund sprachlicher oder kognitiver Einschränkungen nicht dazu in der Lage, Bedürfnisse zu artikulieren, nehmen ältere Kinder, Familienmitglieder, Freunde und Fachleute die wichtige Funktion ein, die nonverbalen Signale der „Fokusperson“ zu deuten und ihre unterschiedlichen Positionen in den Planungsprozess mit einzubeziehen. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für die selbstbestimmte Teilhabe an Bildungs- und Entwicklungsprozessen dar.

Sowohl Eltern wie auch Kinder sollten aktiv bei Entscheidungen beteiligt werden, die die individuellen Bedürfnisse des Kindes betreffen

1.3 Inklusive Krippen

Pädagogische Fachkräfte sollten sowohl eine individualisierende Perspektive auf das Kind einnehmen als auch Wissen über Merkmale von Gruppen haben

Krippen ermöglichen ein Zusammenleben von Kindern, die sich aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihrer körperlichen, kognitiven, sprachlichen, kulturellen und sozial-emotionalen Voraussetzungen voneinander unterscheiden. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit haben alle Kinder die gleichen Rechte, auch das gemeinsame und wohnortnahe Aufwachsen mit gleichaltrigen Kindern. Die Herausforderung für frühpädagogische Fachkräfte liegt darin, dass neben der individualisierenden Perspektive auf das einzelne Kind auch ein Wissen über Merkmale von Gruppen (Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Behinderung) vorhanden sein muss, ohne sich dadurch wiederum von Vorurteilen oder Alltagstheorien leiten zu lassen. Die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften unterschiedlicher fachlicher Expertise ist in diesem Zusammenhang die Voraussetzung für eine professionelle inklusive Einrichtung.

Damit der Anspruch der inklusiven Bildung an die pädagogische Arbeit von Fachkräften nicht als Belastung, sondern als Chance zur Bereicherung des frühpädagogischen Alltags verstanden werden kann, ist eine Auseinandersetzung mit Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt nötig. Dies zeigt auch die Aussage einer Heilpädagogin, die im Rahmen eines Projekts zum gemeinsamen Aufwachsen von Kindern mit und ohne Behinderung nach ihren Erfahrungen befragt wurde: „Mit der ganzen Erfahrung wird man einfach irgendwie ein bisschen gelassener. Dass jedes Kind, so wie es ist, kommen kann, das habe ich schon immer so gesagt. Aber das so richtig wirklich zu fühlen, dass vielleicht die Gruppe oder der Tagesablauf oder irgendwas sich verändern muss, damit ein Kind einfach da sein kann, das wird einfach immer mehr zum Alltag, wird immer selbstverständlicher.“ (vgl. Albers 2012)

In der Krippe lernen Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen und erleben diese als Normalität

Dadurch, dass Kinder in der Krippe noch nicht zu homogenen Gruppen zusammengefasst werden, besteht im gemeinsamen Aufwachsen von Anfang an eine große Chance. In der Einstellungsforschung, die sich mit Bewertungen, Vorurteilen und Zuschreibungen von Personen und Personengruppen beschäftigt, geht man davon aus, dass Kinder sich mit zunehmenden Alter immer negativer gegenüber Heterogenität äußern und die Vorurteile von Erwachsenen übernehmen (Nickel 1999). Die Entwicklungschancen, die in der gemeinsamen Sozialisation liegen, gelten für alle Kinder: In der Krippe lernen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen und erleben diese als Normalität. Sie begegnen anderen Kulturen und Sprachen mit Interesse, vergleichen unterschiedliche körperliche Voraussetzungen mit ihren eigenen Möglichkeiten und sind offener gegenüber Vielfalt.

Kinder mit all ihren Besonderheiten zu betreuen und zu begleiten erfordert die Akzeptanz aller Beteiligten, insbesondere die Bereitschaft aller Fachkräfte in der Gruppe oder in der Einrichtung. In der Antwort der Heilpädagogin wird deutlich, dass sich eine Gruppe immer wieder auf neue Bedürfnisse und Begebenheiten einstellen muss. Dieses erfordert eine hohe Flexibilität und Offenheit von den pädagogischen Fachkräften. Eine inklusive Haltung ist aber nicht einfach da, sondern entwickelt sich mit immer neuen Erfahrungen. In Interviews haben viele Pädagoginnen geschildert, wie sich ihre Arbeit und Einstellung durch die positiven Erfahrungen mit der Integration von Kindern mit Behinderung verändert hat: „Also am Anfang hatte ich viel auf die einzelnen Kinder mit Beeinträchtigung geguckt, und jetzt verstehe ich mehr den Begriff der Inklusion. Ich verstehe das anders inzwischen, das hat sich entwickelt. Das

finde ich auch ganz spannend für mich selber, dass ich eher gucke, wie kann ich auch die anderen Kinder dazu bringen, offener dafür zu sein und mehr Verständnis zu haben, wenn ein Kind etwas nicht so gut kann.“ (vgl. Albers 2012) Auch wenn die Anforderungen einer inklusiven Bildung zunächst hoch erscheinen, kann man davon ausgehen, dass in einer inklusiven Einrichtung alle Kinder profitieren. Die hohe Qualität der inklusiven Arbeit spiegelt sich darin wider, dass Formen der Beobachtung und Dokumentation der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder als ein Ausgangspunkt für die Formulierung individueller Bildungsziele gesehen werden und Familien an den Prozessen beteiligt werden (siehe auch 1.2). In engem Austausch mit der Familie und in Abstimmung mit begleitenden Maßnahmen wie Therapien kann dies zu mehr Sicherheit z.B. im Umgang mit einem Kind mit Behinderung führen und zur Grundlage einer vertrauensvollen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden. Die Aussage einer Mutter fasst die Chancen der frühen Inklusion dabei anschaulich zusammen: „Was hat sich für uns verändert? Ja, dass es für uns ganz normal ist, dass unser Kind in einer Krippe ist, in einer ganz normalen Krippe. Und ihre rasende Entwicklung zu sehen, die wirklich extrem ist. Und auch die Leute zu haben, die sich mitfreuen, wie sie sich entwickelt, und dann auch mit Begeisterung erzählen, was sie so macht. Und das ist natürlich auch schön, wenn man diese Freude teilen kann mit den anderen. Das fühlt sich schon gut an. Genau. Es hat einfach Normalität, sie dort hinzubringen – wie jedes andere Kind auch.“ (vgl. Albers 2012)

In einer inklusiven Einrichtung können alle Kinder voneinander profitieren

2. Gestaltung von Interaktionsprozessen

Kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse äußern sich in einem Zusammenspiel sprachlicher, kommunikativer und sozialer Interaktionen zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Bezogen auf die frühe Sprachentwicklung von Kindern wird betont, dass in der frühen sprachlichen Interaktion Anpassungsprozesse stattfinden, in dem die Bezugsperson das sprachliche Angebot auf den Entwicklungsstand des Kindes abstimmt. Studien zur frühen Interaktion zwischen Bezugspersonen und Säuglingen deuten darauf hin, dass Mütter und Väter die Struktur ihrer Äußerungen mit steigender Komplexität an die Anforderungen des Säuglings anpassen. Dabei folgen sie „psychobiologisch verankerten intuitiven elterlichen Kommunikationsfähigkeiten, die komplementär zu den sich entwickelnden Regulations-, Kommunikations- und Integrationsfähigkeiten des Säuglings angelegt sind“ (Papoušek 2006, 14).

In wiederholten, von wechselseitiger Responsivität gekennzeichneten Kontexten erkennt der Säugling Zusammenhänge zwischen seinem Verhalten und der Reaktion der Bezugsperson. Diese zur Routine gewordenen Situationen geben dem Kind Orientierung und ermöglichen es dem Erwachsenen, die Elemente der Sprache in Abstimmung auf das kindliche Sprachsystem zu akzentuieren. Umgekehrt gelingt es dem Kind in diesen Situationen schon sehr früh, das Verhalten des Erwachsenen zu beeinflussen, da die intuitive elterliche Didaktik offenbar eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Interessen, Bedürfnisse und Emotionen des Säuglings bereithält. Besonders charakteristisch für die elterliche Verhaltensanpassung an die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten



higkeit des Säuglings ist die besondere Sprechweise der Bezugsperson. Diese intuitive Verhaltensweise der Erwachsenen hat neben seiner beziehungsstiftenden Funktion auch eine besondere Bedeutung für den Spracherwerb: Durch die überzogene Intonationsstruktur, den hohen Tonfall, lange Pausen an Wort- und Satzgrenzen sowie durch reduzierte Komplexität und einen kindgerechten Wortschatz ist der Säugling zunehmend in der Lage, Sprache zu erkennen und zu analysieren. Von den Erkenntnissen der frühen Eltern-Kind-Interaktion profitieren auch die Überlegungen zur Gestaltung von Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern in der Krippe, die in Kapitel 2.1 aufgezeigt werden. Mit zunehmendem Alter nehmen auch Spielpartner in der Krippe eine wichtige Funktion für Kinder ein. Die Peerinteraktion (2.3) wird daher am Beispiel der Spielentwicklung illustriert (2.2).

2.1 *Fachkraft-Kind-Interaktion*

Der Zugang zur Interaktion erschließt sich somit über sozial-kognitive Fähigkeiten, mit denen der Säugling von Geburt an ausgestattet ist: Die ersten Erwachsenen-Kind-Interaktionen spiegeln sich in der Aufmerksamkeitsausrichtung des Neugeborenen auf die Mutter wider, die den Säugling anlächelt und ihre Stimme prosodisch stark moduliert. Ausgelöst durch Signale des Säuglings reagieren seine Bezugspersonen in einer Weise, die über die Erfüllung seiner Grundbedürfnisse hinausgeht. In den von Bruner (2002) als ‚Formate‘ bezeichneten, immer wiederkehrenden und Sicherheit gebenden Interaktionssequenzen - wie dem Füttern oder dem Wickeln - ist es der Bezugsperson intuitiv möglich, diejenigen Merkmale zu betonen, welche das Kind schon wahrnehmen kann. Im Alter von 9 bis 12 Monaten erwirbt das Kind die Fähigkeit, die zuvor nicht-intentionalen Signale bewusst einsetzen, um ein bestimmtes Verhalten bei Erwachsenen zu erreichen. Hohe Bedeutung wird dabei der Imitation, Aufmerksamkeitszentrierung und der Verwendung von Gesten zugewiesen. Das Kind lernt dem Blick oder den gestischen Hinweisreizen des Erwachsenen zu folgen, den Erwachsenen als sozialen Referenzpunkt wahrzu-

In immer wiederkehrenden und Sicherheit spendenden Interaktionsformaten ist es den Bezugspersonen intuitiv möglich, diejenigen Merkmale zu betonen, die das Kind schon wahrnehmen kann

nehmen und dessen Verhalten gegenüber Objekten analog zum Verhalten der Erwachsenen auszurichten bzw. zu imitieren. Die Gesten und Blicke erweisen sich als zentraler sozial-kognitiver Meilenstein symbolischer Kommunikation, der in engem Zusammenhang mit der Sprachentwicklung steht.

Die primäre Bezugsperson stellt in diesem Zusammenhang zunächst die bedeutendste Brücke zur Sprache dar, indem sie kommunikativ herausfordernde Kontexte herstellt, an die Entwicklung des Kindes angepasste Sprache verwendet und spezifische Techniken einsetzt, die dem Kind Informationen über die Regelmäßigkeit der Sprachstruktur geben. Neben der Ausstattung mit Kompetenzen zur Kontaktaufnahme und Informationsverarbeitung, sind Säuglinge insbesondere auf eine unterstützende Umwelt angewiesen, um Sprache als Kommunikationswerkzeug nutzen zu können. Aufgrund der rasanten Sprachentwicklung ist das sprachspezifisch intuitive Verhalten der primären Bezugspersonen einer sich ständig verändernden Bezugsnorm ausgesetzt. Zwar geht man davon aus, dass die Anpassung der Inputsprache keine zwingende Voraussetzung des Spracherwerbs darstellt, die Qualität der sprachlichen Umwelt den Spracherwerbsprozess jedoch begünstigen kann. Kinder lernen dabei nicht nur von der Mutter, sondern von Kindern, Erwachsenen und anderen Bezugspersonen, mit denen sie in Interaktion treten.

Neben der Ausstattung mit Kompetenzen zur Kontaktaufnahme und Informationsverarbeitung, sind Säuglinge insbesondere auf eine unterstützende Umwelt angewiesen, um Sprache als Kommunikationswerkzeug nutzen zu können.

Damit in diesen sprachlehrenden Dialogsequenzen Sprache erworben werden kann, ist es von Bedeutung zu berücksichtigen, dass Kinder nur diejenigen Äußerungen verarbeiten, denen sie eine kommunikative Relevanz beimessen. Grundlage der Interaktion zwischen Kind und pädagogischer Bezugsperson ist daher eine stabile Beziehung, die durch Akzeptanz, Offenheit und aufrichtiges Interesse am Kind bestimmt ist, da Kinder nicht von Personen lernen, die sie ablehnen oder nicht verstehen. Positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes nehmen in diesem Zusammenhang das Richten der Aufmerksamkeit auf den thematischen Fokus des Kindes, multiple Äußerungen zum gleichen Thema sowie Fragen und Erwidern auf die kindlichen Äußerungen. Ein weiterer Aspekt der Interaktion, dem eine unterstützende Funktion zugewiesen wird, zeigt sich, wenn Erwachsene grammatisch inkorrekte Äußerungen der Kinder korrigieren oder modellieren. Mit dem impliziten Feedback wird signalisiert, ob die kindlichen Äußerungen korrekt oder fehlerhaft sind: Auf fehlerfreie Äußerungen reagieren Erwachsene häufiger mit exakten Wiederholungen, fehlerhafte Äußerungen werden hingegen umformuliert, also in der grammatisch korrekten Form wiedergegeben bzw. mit zusätzlich zur korrekten Form versehenen Informationen erweitert. In einer Studie zum Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften in der Krippe (Albers et al. 2013) konnte gezeigt werden, dass insbesondere Kinder mit hohen sprachlichen Kompetenzen vom Einsatz von Sprachlehrstrategien durch die Erwachsenen profitierten, weniger kompetente Sprecher jedoch Einschränkungen in der Interaktion mit Erwachsenen und Peers erfahren haben. Auf der einen Seite führten bessere Sprachleistungen der Kinder zu mehr Sicherheit, Engagement und zu mehr Sprachlehrstrategien seitens der pädagogischen Fachkraft, auf der anderen Seite gingen bessere Sprachleistungen mit einer höheren Interaktionsdichte mit gleichaltrigen Kindern, einem häufigeren Kontaktaufbau mit Peers und mehr verbaler Imitation von sprachlichen Strukturen in der Krippe einher. Hier zeigt sich ein erheblicher Professionalisierungsbedarf, da gerade diejenigen Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen auf vielfältige Interaktionen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen angewiesen sind.

2.2 Interaktion und Spiel

Während innerhalb der ersten Lebensmonate die Entwicklungslinien der Interaktion mit den Bezugspersonen auf der einen und der Handlungen mit den Gegenständen auf der anderen Seite noch in paralleler Weise verlaufen, ändert sich dies gegen Ende des ersten Lebensjahres: Das Kind hat sich nun so viele Kenntnisse und Erfahrungen mit der Personen- und Dingwelt angeeignet, dass es diese erstmals verbinden kann. Das Kind kann mit seinem Blick ein Dreieck zwischen sich, dem Interaktionspartner und dem Gegenstand bilden, was als Triangulation bezeichnet wird.

Die „Triangulation“ stellt die Basis für die sozial-kommunikative Entwicklung dar

Dass die Triangulation die Basis für die sozial-kommunikative Entwicklung darstellt, lässt sich anhand der parallelen Verläufe des Spielverhaltens und der Sprachentwicklung verdeutlichen. Mit dem zweiten Lebensjahr steht zu Beginn der Auseinandersetzung mit neuen Gegenständen fast immer das explorative Verhalten des Kindes im Vordergrund, bei dem es sich im ‚funktionellen Spiel‘ die Merkmale und Handlungsmöglichkeiten von Gegenständen über direkte oder verzögerte Imitation aneignet (Largo & Benz 2003).

In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres entwickelt das Kind erste Symbolfunktionen, indem es verinnerlichte Handlungen auf neue Situationen überträgt. Im ‚repräsentativen Spiel‘ deutet das Kind die Realität zu einem Zeitpunkt um, zu dem es erstmals die genaueren Bedeutungen von Gegenständen und Handlungen erwirbt. Zunehmend finden auch Nachahmungen von Handlungen statt, die eine thematische Verknüpfung besitzen („sequenzielles Spiel“).

Das ‚symbolische Spiel‘ zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass das Kind einem Gegenstand die Bedeutung eines anderen Objekts zuweist oder sich dessen Funktion vorstellt. Für die Sprachentwicklung stellt dies einen Meilenstein dar, da Wörter nicht mehr untrennbar mit den Gegenständen verknüpft sind, die sie bezeichnen, sondern anstelle der bezeichneten Dinge auftreten und genutzt werden können, um sich Dinge in der Vorstellung zu vergegenwärtigen. Gleichzeitig erkennt das Kind, dass mit einer Äußerung Reaktionen und Vorstellungen beim Gesprächspartner erreicht werden. Eng verknüpft mit der symbolischen Funktion von Wörtern ist entsprechend also auch deren kommunikative Bedeutung.

Aus dem Symbolspiel entwickelt sich die Fähigkeit zum Rollenspiel

Aus dem Symbolspiel entwickelt sich ungefähr zum Eintritt in den Kindergarten die Fähigkeit des ‚Rollenspiels‘, bei einigen Kindern ist dies bereits früher zu erkennen. Zwei- bis Dreijährige Kinder entwerfen in der Interaktion mit anderen Kindern ein Skript oder eine Spielgeschichte, indem sie gemäß der Rollenerwartungen und -vorschriften handeln. Während zunächst sequentielle Handlungsabläufe anhand von Objekten vollzogen werden (z.B. Puppe geht zum Arzt), erreicht das Kind eine weitere Stufe, wenn es die Rolle selbst einnehmen oder auf das Rollenspiel der Peers eingehen kann (Largo & Benz 2003). Dreijährige Kinder sind in Abhängigkeit von ihren kommunikativ-interaktiven Vorerfahrungen mit der sprachlichen Umwelt mit unterschiedlichen sozial-kommunikativen Kompetenzen ausgestattet und haben zu diesem Zeitpunkt Einblicke in die kommunikative Funktion von Sprache erhalten: Von diesem Zeitpunkt an werden Äußerungen direkt an Gleichaltrige und Erwachsene gerichtet, um Gefühle und Absichten mitzuteilen. Dabei setzt in der sozialen



Umwelt der Kinder insgesamt eine Verschiebung der relativen Bedeutsamkeit von Gleichaltrigen und Erwachsenen ein: Prägten die Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen zuvor noch weitestgehend die Interaktionen, nehmen nun Gleichaltrige einen zunehmenden Raum im sozialen Netzwerk ein und das Spielgeschehen der Kinder in seinen variierenden Ausformungen wird zum Sprachlernort.

2.3 Peerinteraktion

Während sprachliche Prozesse anfänglich noch sehr stark von der primären Bezugsperson unterstützt und begleitet werden, erweitert sich mit dem Besuch der Krippe der außerfamiliale Erfahrungsraum des Kindes. Im Kontakt zu anderen Kindern lernt es seine Bedürfnisse und Ziele mit Gleichaltrigen abzustimmen und durchzusetzen. Sprachliche und kommunikative Kompetenzen beeinflussen sich in diesem Prozess gegenseitig und nehmen Einfluss auf die sozial-kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Kindes. Die Interaktionsmuster zwischen Gleichaltrigen verändern sich im Verlauf der Entwicklung in der Krippe hin zu reziproken und komplementären Strukturen, die sich dadurch kennzeichnen, dass das Kind in seinem Gegenüber nicht mehr ein Objekt sondern ein Subjekt erkennt, mit dem es in Interaktion und ins gemeinsame Spiel treten kann. Erst im Verlauf sind Kinder mit der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme dazu in der Lage, sich in andere Personen hineinzuversetzen, Reaktionen der Anderen im Hinblick auf Intentionen zu antizipieren.

In Kontakt mit Gleichaltrigen lernt das Kind seine Bedürfnisse und Ziele mit Gleichaltrigen abzustimmen und durchzusetzen

Erst wenn Kinder bei Problemen nicht in der Lage sind untereinander eine Lösung zu finden, sollten Pädagogische Fachkräfte eingreifen

Um eine Interaktion zu initiieren, muss ein Kind die sensitive Fähigkeit besitzen, wann es ein anderes Kind ansprechen kann und wie es Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder eine Spielsituation verbal oder nonverbal herstellt. Die Responsivität zeichnet sich darin aus, dass dem Spielpartner Raum für eigene Aktivitäten gelassen wird und gleichzeitig die Bereitschaft signalisiert wird, auf seine Aktivitäten kontingent einzugehen und zu antworten, um den Interaktionsverlauf aufrechterhalten zu können. Kinder stoßen in der Interaktion mit ihren Peers aber auch auf Ablehnung und Widerspruch. Im Umgang mit dem kindlichen Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion kommt der pädagogischen Bezugsperson insbesondere bei Kindern, die aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenzen Schwierigkeiten haben, sich Zugang zu einer Spielsituation zu verschaffen, eine anspruchsvolle Aufgabe zu. Während das Eingreifen eines Erwachsenen sich kurzfristig als eine erfolgreiche Strategie erweisen kann, wenn aufgrund neuer Rollenzuweisungen neue Spielpartner in die Spielgruppe einbezogen werden können, zeigen die Beobachtungen aus der Praxis jedoch, dass in vielen Fällen die von außen forcierte Aufnahme eines neuen Gruppenmitglieds zum Zusammenbruch des Spielmotivs und zur Auflösung der ursprünglichen Gruppe führt. Erst wenn deutlich wird, dass Kinder nicht in der Lage sind untereinander einen Lösungsweg zu finden, sollte unterstützend eingegriffen werden. Pädagogische Unterstützung wird immer dann nötig, wenn Kinder nicht in der Lage sind, aufgrund ihrer Kompetenzen befriedigende Interaktionsprozesse zu etablieren oder aufrecht zu erhalten.

3. Ausblick

Die öffentliche Diskussion um die Chancen und Risiken von Kindertagesbetreuung ist derzeit stark vom Gedanken bestimmt, allen Kindern so früh wie möglich eine optimale Entwicklungsumgebung bereit zu stellen. Kindertageseinrichtungen wird dabei die Aufgabe zugesprochen, Familien dabei zu unterstützen, den Kindern eine anregungsreiche Umwelt bereit zu stellen, in denen Interessen geweckt und Potenziale entfaltet werden können. Zwar stellen die Ressourcen und Lebensbedingungen der Familie den wichtigsten Faktor für eine gelingende Bildungskarriere dar, es besteht jedoch die bildungspolitische Hoffnung, dass herkunftsbedingte Benachteiligungen am wirksamsten in frühen Entwicklungsphasen durch eine qualitativ hochwertige Betreuung außerhalb der Familie kompensiert werden können. Im Zusammenhang mit den Herausforderungen der Arbeit mit heterogenen Gruppen muss die Frage gestellt werden, wie der Ausbau der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Altersbereich bis drei Jahren von den Erfahrungen in den Systemen der Frühen Hilfen und der Frühförderung profitieren kann, die sich der Arbeit mit entwicklungsgefährdeten Kindern und ihren Familien widmen. Dem Arbeitsprinzip der Familienorientierung kommt dabei auch in der Weiterentwicklung von Krippen eine zentrale Rolle zu: Die Verantwortung der Familien in der Fürsorge für das Kind und in seiner Erziehung wird geachtet. Frühpädagogische Angebote werden in enger Zusammenarbeit mit den Eltern auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt. Der Erfolg von individueller Unterstützung und Förderung ist dabei nicht nur von der Verbesserung funktionaler Fähigkeiten, sondern vor allem auch von den Verständigungsprozessen zwischen therapeutischer Fachkraft, pädagogischer Fachkraft und der Familie

Bei der Weiterentwicklung von Krippen kommt dem Arbeitsprinzip der Familienorientierung eine zentrale Rolle zu

abhängig. Übertragen auf die Arbeit in der Krippe weist das aus der Frühförderung bekannte Prinzip der Familienorientierung auf die Bedeutung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten hin. Die Kindertageseinrichtung kann demnach nur zu einem wertvollen Schutzfaktor für die Entwicklung werden, wenn die Eltern als Experten für ihr Kind in die pädagogische Arbeit miteinbezogen werden. Dabei stehen stets die individuellen Fähigkeiten der Kinder als aktive Bewältiger und Mitgestalter des eigenen Lebens im Mittelpunkt.

Die Krippe kann nur dann ein wertvoller Schutzfaktor für die Entwicklung des Kindes sein, wenn die Eltern als Experten mit in die pädagogische Arbeit einbezogen werden.

Inklusive Arbeit setzt auch die Bereitschaft zu interdisziplinärer Zusammenarbeit voraus – mit Krankengymnasten, Sprach- und Ergotherapeuten, Kinderärzten, dem Sozialpädiatrischen Zentrum und dem Jugendamt. Häufig findet bei Aufnahme eines Kindes mit Behinderung ein Übergang von der Frühförderung statt. Da sich die inhaltliche Arbeit mit Kind und Eltern von der Einzelsituation in der Frühförderung zur Förderung in der Gruppe verändert, ist eine gute Vorbereitung und Begleitung wichtig, die auch oder vor allem die Eltern einbeziehen muss. Viele Einrichtungen kooperieren fest mit bestimmten Therapeutinnen. Auf diese Weise haben Team und Therapeutinnen die Möglichkeit, eine gemeinsame Haltung zu ihrer Arbeit zu entwickeln und organisatorische Absprachen zu treffen. Insgesamt zeigen die Fachkräfte eine hohe Identifikation und Zufriedenheit mit ihrer Arbeit, auch wenn die Rahmenbedingungen nicht immer als ausreichend bezeichnet werden. Die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften wird als Erweiterung der eigenen Kompetenzen und als Qualitätsgewinn für die Arbeit im Team erlebt.



In der Untersuchung der integrativen Krippen Münchens (Heimlich & Behr 2007) konnte das Autorenteam diesen Qualitätsgewinn dokumentieren. Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung zeichnen ein ausgesprochen positives Bild der pädagogischen Qualität, die weiter entwickelt ist, als in nicht integrativen Einrichtungen. Kinder ohne Behinderung profitieren in integrativen Einrichtungen demnach von dem gut ausgebildeten Fachpersonal, der besseren Fachkraft-Kind-Relation und den hohen Qualitätsstandards.

Eine Krippe, die Inklusion als Qualitätsmerkmal versteht, kann in diesem Verständnis eine gute Krippe für alle Kinder werden. Um die Ansprüche einer inklusiven Pädagogik erfüllen zu können, bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen und professioneller Fachkräfte. Dies stellt eine Herausforderung an Kostenträger und Leistungserbringer dar, da mit der UN-Behindertenrechtskonvention eine Anpassungsleistung des Systems an die Voraussetzungen und Bedarfe aller Kinder einhergeht. Die Rahmenbedingungen von Krippen müssen Standards genügen, nach denen jedes Kind unabhängig von Status oder Zuschreibung aufgenommen werden kann. Im Bedarfsfall muss flexibel und ohne Verzögerung die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen verfügbar gemacht werden. Dies betrifft die Personalstärke, die Gruppengröße, die räumlichen Voraussetzungen, die Ausstattung mit Hilfsmitteln und Material sowie Fortbildungsmaßnahmen für die Fachkräfte.



Literatur

- Albers, T. (2012). *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Albers, T., Bendler, S., Schröder, C. & Lindmeier, B. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. In: *Frühförderung interdisziplinär* 4, 222-231.
- Boban, I. (2007). Moderation Persönlicher Zukunftsplanung in einem Unterstützerkreis. Im Internet unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-moderation.html> 01.08.2013
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Haug-Schnabel, G & Bense, M. (2000). Sind 2-Jährige reif für den Kindergarten? Ist der Kindergarten „reif“ für 2-Jährige? Im Internet unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/118.html> 01.08.2013
- Heimlich, U. & Behr, I. (2007). *Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (Abschlussbericht)*. Forschungsbericht Nr. 8. Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF). München.
- Laewen, H. J.; Andres, B. & Hédervári, É. (2006): *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nickel, S. (1999). *Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickeleinstellungen.html> 29.07.2013
- Largo, R. & Benz, M. (2003). *Spielend lernen*. In: Papoušek, M. & Gontard, A. v. (Hrsg.). *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. Stuttgart: Klett-Cotta, 56-75.
- Papoušek, M. (2006). *Adaptive Funktionen der vorsprachlichen Kommunikations- und Beziehungserfahrungen*. In: *Frühförderung interdisziplinär* 1, 14-25.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg: FEL.
- Winner, A & Erndt-Doil, E. (2009). *Anfang gut? Alles besser!: Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder*.

Autor



Timm Albers

Timm Albers ist Juniorprofessor für Frühkindliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Spracherwerb und Sprachliche Bildung bzw. alltagsintegrierte Sprachförderung, sowie der interdisziplinären Frühförderung.

Impressum

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

Osnabrück 2013

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

Weitere Infos unter www.nifbe.de

