

# Rahmenplan

für frühkindliche  
Bildung, Erziehung  
und Betreuung



AUTONOME PROVINZ  
BOZEN - SÜDTIROL

Familienagentur



PROVINCIA AUTONOMA  
DI BOLZANO - ALTO ADIGE

Agenzia per la famiglia



Fakultät für Bildungswissenschaften  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Facoltà de Scienze dla Formazion

Brixen  
Bressanone  
Perseon

„Der Zugang aller Kinder zu hochwertigen Angeboten für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung trägt zu ihrer gesunden Entwicklung und ihrem Bildungserfolg bei, hilft beim Abbau sozialer Ungleichheiten und verringert die Kompetenzlücken zwischen Kindern mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem Hintergrund. Ein gerechter Zugang ist auch ausschlaggebend, wenn gewährleistet werden soll, dass Eltern, insbesondere Frauen, über die für den (Wieder-)Einstieg ins Arbeitsleben nötige Flexibilität verfügen.“

Empfehlungen des Rates der Europäischen Union vom 22.05.2018

# Vorwort

*Liebe Leserinnen und Leser,*

Ich freue mich über die Veröffentlichung des vorliegenden Rahmenplanes für die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung, denn er schenkt den Kleinsten unserer Gesellschaft die notwendige Aufmerksamkeit. Die Lebensphase 0-3 Jahre ist entscheidend für eine gute weitere Entwicklung. Es ist von großer Bedeutung, allen Kindern optimale Voraussetzungen für ihr Aufwachsen zu sichern.

In diesem Dokument finden sich die Grundlagen für landesweit gültige, qualitativ gleichwertige Rahmenbedingungen für Bildung, Erziehung und Betreuung in allen Kinderhorten, Kindertagesstätten und in den Tagesmütter-/Tagesväterdiensten. Der Südtiroler Rahmenplan fügt sich damit in die europäische Entwicklung der Erarbeitung von Bildungs- und Erziehungsplänen und der vermehrten Beachtung des Lebensabschnittes bis 3 Jahren ein.

Neben dem kontinuierlichen Ausbau von Plätzen garantiert eine laufende Qualitätsentwicklung und -sicherung ein hochwertiges, familienergänzendes Betreuungsangebot. Dieses richtet sich an Kin-

der und deren Eltern bzw. Familien und trägt zum Wohlergehen aller bei.

Eine Besonderheit dieses Rahmenplanes stellt die partizipative Form der Entstehung und damit das Verweben von Theorie und Praxis dar. Hier gilt mein besonderer Dank den Fachkräften der Kleinkindbetreuungseinrichtungen, die sich mit großem Engagement an Workshops und Fokusgruppen beteiligt haben und die den Besuch der Forscherinnen in den Einrichtungen ermöglicht haben. Des Weiteren bedanke ich mich herzlich bei den Vertreterinnen der Landesfachschulen für Sozialberufe, bei Prof.in Dr.in Ulrike Loch und Dr.in Laura Trott von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen sowie bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Familienagentur.

Ich hoffe, dass durch die vorliegende Arbeit die Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse sichtbar wird und die wertvolle Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsleistung der Fachkräfte eine größere, gesellschaftliche Anerkennung erfährt.



**Waltraud Deeg**  
Familienlandesrätin

# Einführung



# Einführung



Säuglinge und Kleinkinder benötigen Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Interaktionskontinuität für ihr Wohlbefinden und ihre Entwicklung. Der vorliegende Rahmenplan für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung in Südtirol wird von der Intention getragen, die Verantwortung für gute Bedingungen zum Aufwachsen seitens der Gesellschaft für ihre jüngsten Mitglieder zu übernehmen. Damit schließt der Rahmenplan an aktuelle europäische und nationale Entwicklungen an, Kindern gemeinsam mit ihren Angehörigen einen Mehrwert an Lebensqualität, Wohlbefinden, Teilhabe und frühkindlicher Bildung zu eröffnen. Diese Initiativen unterstützen zugleich die Weiterentwicklung der frühpädagogischen Professionalität in den Schwerpunkten Qualitätsentwicklung und Bildung. Dies geschieht u.a. über das Entwickeln, Festlegen und Evaluieren von qualitativ hochwertigen Betreuungsstandards und Leitlinien, die den Trägern weiterhin die Verantwortung für das Ausgestalten von qualitativ gleichwertigen frühpädagogischen Angeboten überlässt.

## Partizipativer Forschungsprozess

Der Rahmenplan ist in einer etwa zweijährigen Zusammenarbeit zwischen der Familienagentur und der Freien Universität Bozen als Projektverantwortlichen sowie den Trägern der Kleinkindbetreuungsdienste und den Landesfachschulen für Sozialberufe entstanden. Er beruht auf einem partizipativen Forschungsansatz. Im Sinne der Aktionsforschung

waren die Vertreter\*innen der Träger der Kleinkindbetreuungsdienste und der beiden Landesfachschulen für Sozialberufe in die Datenerhebung sowie die Diskussion von Daten und Ergebnissen einbezogen. Dieser Prozess war folgendermaßen untergliedert:

- Drei halbtägige Workshops und zwei Online-Meetings, in denen u.a. im Format des World-Cafés weitgefaste Fragestellungen aus dem Bereich der Kleinkindbetreuungsdienste erörtert sowie später einzelne Kapitel des Rahmenplans diskutiert wurden.
- Fünf Fokusgruppen, die sich bis zu viermal trafen, mit folgenden thematischen Schwerpunkten: Lebenswelt und Sozialraum, Interaktionsqualität, Familien-Fachkräfte-Kooperationen, Sprachenbildung und Qualifizierung. Die Ergebnisse der Fokusgruppen wurden von Mitarbeiterinnen der Kleinkindbetreuungsdienste in einem Workshop präsentiert, ferner bilden sie die Basis einzelner Teilkapitel des Rahmenplans.
- Ethnografische Begleitung des Alltags in Kleinkindbetreuungsdiensten v.a. durch Laura Trott in unterschiedlichen Regionen Südtirols, u.a. unter Berücksichtigung aller Betreuungsformen (Tageseltern, Kindertagesstätte, Kinderhort). Ergebnisse der rekonstruktiv ausgewerteten ethnografischen Protokolle und der Interviews mit Fachkräften sind im Rahmenplan in

Form von theoretischen Texten und Praxisbeispielen („Auszug aus der Betreuungspraxis“; „Gespräch mit einer Fachkraft“) eingeflossen. Letztgenannte sind grafisch mit einer Lupe  hervorgehoben. Theoretische Verweise sind mit einem Doppelpfeil  gekennzeichnet. Alle in den Beispielen vorkommenden Namen von Kindern und Fachkräften sind anonymisiert.

## Theorie- und Begriffstraditionen vermitteln

Eine Herausforderung bestand darin, die unterschiedlichen Theorietraditionen, v.a. im deutschen und im italienischen Sprachraum mit ihren unterschiedlichen Begriffsbildungen zu berücksichtigen. Viele dieser Theorietraditionen sind derzeit vor allem parallel im Alltag der Kleinkindbetreuungsdienste zu beobachten. Während des partizipativen Forschungsprozesses haben wir nach Möglichkeiten der Übersetzbarkeit der unterschiedlichen Konzepte und der Verknüpfung gesucht, um das Nebeneinander der theoretischen Ausrichtungen in der Südtiroler Betreuungspraxis in einen dialogischen Prozess zu bringen. Ergänzt wurde dies durch das Einbeziehen von international relevanten Konzepten, wie der von UNICEF geförderten gesellschaftlichen Orientierung am „Well-Being“ von Kindern und ihren Familien.

Zudem haben wir gezielt Fachtermini verwendet, die im europäischen Kontext zentral sind für die

weitere frühpädagogische Professionalitätswicklung im Bereich Qualitätsstandards der Kleinkindbetreuung und Bildungskontinuität für Kinder. Wichtige Konzepte sind hier lebenslanges Lernen und informelle Bildung, weshalb wir von Bildung (formazione, formaziun/furmazion) und Lernen (apprendimento, aprendimënt) sprechen, auch wenn in manchen Theorietraditionen eher von Entwicklung (sviluppo, svilup) gesprochen wird. Der Südtiroler Rahmenplan ist folglich ein Ergebnis der oben dargestellten partizipativen Forschung in Verknüpfung mit relevanten (frühpädagogischen) Konzepten aus dem deutschen, italienischen und ladinischen Kulturraum sowie international relevanten Theoriebildungen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen. Er liegt in einer deutschen, italienischen und ladinischen Fassung (die beide Idiome enthält) vor.

Zur besseren Lesbarkeit sprechen wir zusammenfassend von Fachkräften, wenn Mitarbeiter\*innen der Kleinkindbetreuungsdienste gemeint sind, die pädagogisch mit den betreuten Kindern arbeiten und/oder die Eltern begleiten. Wenn spezialisierte Funktionen und Aufgaben (z.B. Leitungsaufgaben) gemeint sind, wird hierauf explizit hingewiesen.

## Dank

Ein solches fachlich und gesellschaftlich relevantes Projekt ist ausschließlich durch die Initiative und das Engagement von vielen Menschen möglich.

Ihnen allen gilt unser aufrichtiger Dank! Besonders hervorheben möchten wir die Kompetenz und das Engagement der vielen Fachkräfte (einschließlich Leitungskräfte), die sich an der Forschung beteiligten, sowie die Zusammenarbeit mit Vertreterinnen der Landesschulen für Sozialberufe. Die Mitglieder der Fokusgruppen sind namentlich im Impressum genannt. Darüber hinaus bedanken wir uns herzlich für ihr konstruktives Feedback bei all jenen, die größere Teile des Rahmenplans kritisch und wertschätzend gelesen haben und damit zu seiner Entwicklung beitragen, insbesondere bei Yaila Mattiuzzi und Iris Nentwig-Gesemann. Ein besonders herzlicher Dank gilt Birgit Michelin für ihre intensive und qualifizierte fachliche Begleitung der Forschung und damit der Entwicklung des Rahmenplans. Von politischer Seite wurde der Rahmenplan mit großem Engagement von der Landesrätin Waltraud Deeg unterstützt, dies eröffnet neue Entwicklungen für die zukünftige Ausgestaltung der Kleinkindbetreuung in Südtirol. Vielen Dank!

## Ausblick

Wir möchten diese Einführung mit einem Wunsch abschließen. Die Entstehung des Rahmenplans basiert auf einem Dialog zwischen Theorie, Praxis, Verwaltung und Politik sowie einem intensiven Theorie-Praxis-Transfer. Wir wünschen uns, dass der begonnene inhaltliche Austausch auch in der Zeit des weiteren Transfers der Leitlinien in die Praxis und in zukünftigen Projekten im Bereich der Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege von Säuglingen und Kleinkindern fortgesetzt wird.

Bozen, Brixen im Juni 2020

*Verena Buratti (Familienagentur),  
Ulrike Loch (unibz) &  
Laura Trott (unibz)*

# Inhaltsverzeichnis

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	III	<b>5. Ausgewählte Bildungs- und Erziehungsfelder</b>	74
<b>Einführung</b>	V	<b>5.1 Mehrsprachigkeit und Spracherwerb</b>	75
<b>Inhaltsverzeichnis</b>	IX	<b>5.2 Lebenswelt und Sozialraum</b>	81
<b>1. Grundorientierung</b>	1	<b>5.3 Ästhetik, Kreativität, Musik, Kunst und Gestaltung</b>	86
<b>1.1 Allgemeines</b>	1	<b>5.4 Bewegung und Körperbewusstsein</b>	89
<b>1.2 Pädagogische Bilder von Kindern</b>	3	<b>5.5 Naturwissenschaften, Technik, Mathematik und Literalität</b>	91
<b>1.3 Diversität und Inklusion</b>	8	<b>6. Gestaltung des Raums als Lern- und Wohlfühlort</b>	96
<b>1.4 Kinder in ihren Entwicklungsaufgaben begleiten</b>	11	<b>7. Kooperation zwischen Familien und Fachkräften</b>	102
<b>1.5 Professionelle Haltung</b>	13	<b>8. Qualitätssicherung</b>	108
<b>2. Bildung, Erziehung und Betreuung</b>	14	<b>8.1 Beobachten und Dokumentieren</b>	109
<b>2.1 Lernen und Bildung</b>	15	<b>8.2 Kindeswohl und Kinderschutz</b>	112
<b>2.2 Erziehung</b>	24	<b>8.3 Teamarbeit und Netzwerk</b>	113
<b>2.3 Betreuung und Pflege</b>	31	<b>8.4 Supervision und pädagogische Begleitung</b>	115
<b>2.4 Bildung, Erziehung und Betreuung konzeptionalisieren</b>	38	<b>9. Schlüsselqualifikationen der Fachkräfte</b>	118
<b>3. Interaktionsqualität, Spielen und Wohlbefinden</b>	40	<b>Autorinnen</b>	126
<b>3.1 Interaktionsqualität</b>	41	<b>Literaturverzeichnis</b>	127
<b>3.2 Spielen</b>	50		
<b>3.3 Wohlbefinden</b>	58		
<b>4. Übergänge gestalten</b>	64		
<b>4.1 Mikroübergänge</b>	65		
<b>4.2 Eingewöhnung begleiten</b>	66		
<b>4.3 Übergang in den Kindergarten gestalten</b>	70		



# Grundorientierung 1.1-1.5





## 1.1 Allgemeines

Im Zentrum der Kleinkindbetreuungsdienste steht das Kind. Die pädagogische Arbeit in der Kleinkindergruppe ist getragen von wechselseitigem Respekt, Wertschätzung, bedingungsloser Annahme der Persönlichkeit jedes Kindes sowie von Kooperation mit den Familien bzw. mit dem sozialen Umfeld der Kinder.

Für Säuglinge und Kleinkinder stehen in Südtirol pädagogisch gleichwertige sowie qualitativ hochwertige Kleinkindbetreuungsangebote zur Verfügung, deren gemeinsame fachliche Basis im vorliegenden Rahmenplan für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung in Südtirol formuliert ist. Die im Rahmenplan ausgearbeiteten pädagogischen Leitlinien ermöglichen den Kleinkindbetreuungsdiensten, ihre Konzepte an unterschiedlichen demokratischen pädagogischen Theorien und Traditionen auszurichten.

**Die Fachkräfte der Kleinkindbetreuungsdienste übernehmen gemeinsam mit den Sorgeberechtigten der Kinder, zumeist den Eltern, und zur Unterstützung der Familien (bzw. des sozialen Umfelds der Kinder) die Verantwortung für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, die in Kinderhorten, Kindertagesstätten oder bei Tageseltern betreut werden.<sup>1</sup> Dies ist eine anspruchsvolle und gesellschaftlich relevante Aufgabe,** die von den Kleinkindbetreuungsdiensten verantwortungsvoll übernommen wird mit der Intention, Säuglinge und Kleinkinder bestmöglich in ihrer Entwicklung, Bildung und Erziehung zu beglei-

ten und anzuregen. Die Fachkräfte interagieren mit den Kindern fachlich kompetent, partizipativ und reflexiv, in dem Wissen, dass sie zur sozialen Bildung der nachwachsenden Generation und damit zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen.

Die Kleinkindbetreuungsdienste übernehmen den gesellschaftlichen Auftrag der Begleitung der Entwicklungsprozesse der ihnen anvertrauten Kinder. Sie ermutigen die Kinder zur Entwicklung von sicheren Bindungen und tragfähigen Beziehungen mit Fachkräften. Sichere Bindungsbeziehungen ermöglichen Kindern das Erkunden ihrer unmittelbaren sozialen und materiellen Welt, ausgehend von der Welt ihrer Familien. Zu den Aufgaben der Kleinkindbetreuungsdienste gehört zudem das Begleiten der Kinder bei der Weiterentwicklung ihres Spiels, ihrer Kommunikation und der Gestaltung von Beziehungen zu anderen Kindern. Diese sind wichtig für die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse.

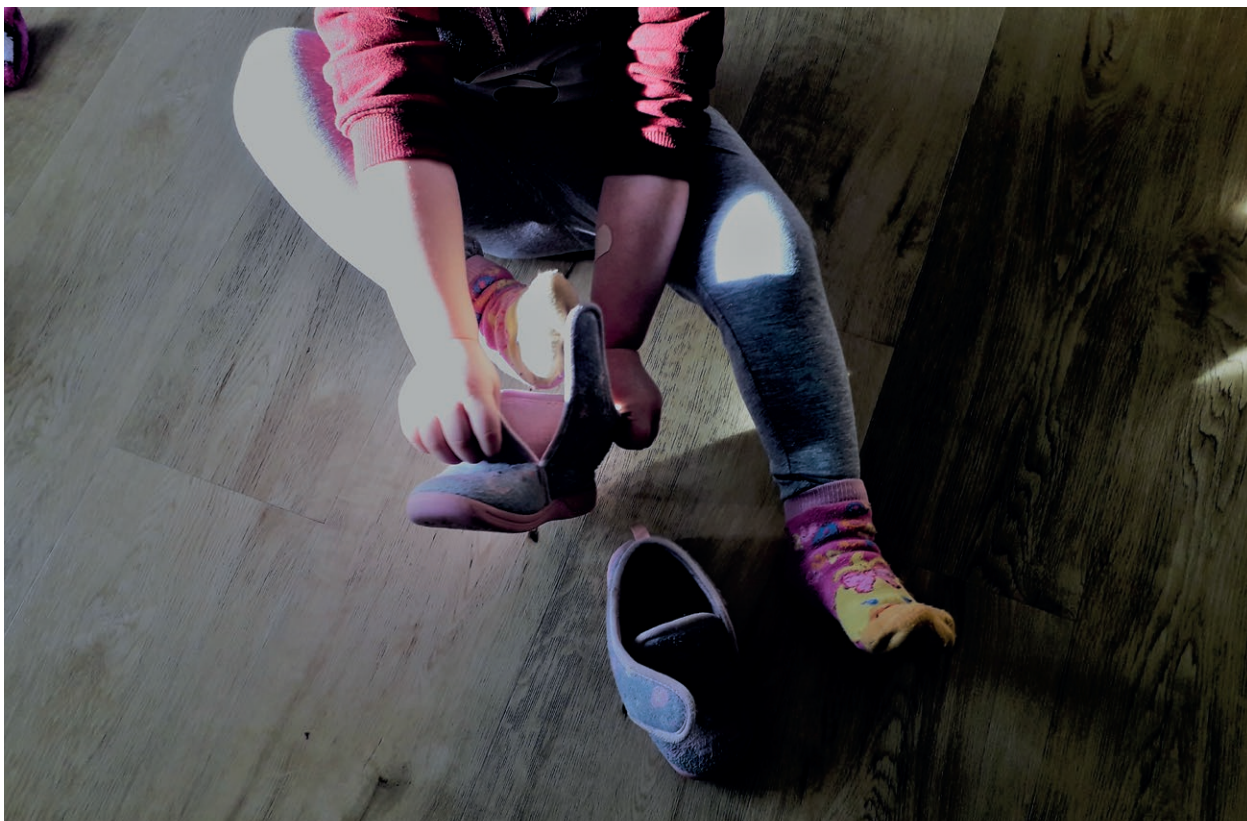
Gesellschaftliche Grundlage der pädagogischen Arbeit in den Kleinkindbetreuungsdiensten sind **die ratifizierten UN-Kinderrechte**, die Kindern eine Rechtsposition in der Gesellschaft einräumen und das Berücksichtigen des Kindeswohls und der Interessen der Kinder vor jede andere gesellschaftliche Perspektive stellen. Des Weiteren sind die UN-Kinderrechte, die Kindern eine Rechtsposition in der Gesellschaft einräumen und das Berücksichtigen des Kindeswohls und der Interessen der Kinder vor jede andere gesellschaftliche Perspektive stel-

<sup>1</sup> Wir sprechen von Fachkräften und meinen damit das Personal der Kleinkindbetreuungsdienste, das mit Kindern pädagogisch arbeitet und/oder die Eltern begleitet. Dies sind Kinderbetreuer\*innen, Tageseltern (Tagesmütter/-väter), Pädagog\*innen, (pädagogische) Koordinator\*innen, spezialisiertes Fachpersonal für die Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sowie weiteres pädagogisches Personal in vergleichbaren Funktionen.

len. Des Weiteren sind die **UN-Menschenrechte** sowie die **UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen** und deren Überführung in Gesetze und Verordnungen Grundlage der Arbeit in den Kleinkindbetreuungsdiensten. Auf europäischer Ebene orientiert sich die Ausgestaltung der Dienste an der **Empfehlung des Europäischen Rates zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung**.<sup>2</sup>

Das Erleben und Erlernen gesellschaftlicher Teilhabe von klein auf und als lebensbegleitende Aufgabe ermöglicht langfristige demokratische Gesellschaftsentwicklungen. Ihr Gelingen ist u.a.

abhängig von den Unterstützungen, die die Gesellschaft den Kindern zur Verfügung stellt. Die Kleinkindbetreuungsdienste und ihre Mitarbeiter\*innen ermöglichen durch das Realisieren von inklusiven Strukturen und einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Ausrichtung für alle betreuten Kinder eine anregende Lernumwelt, die nachhaltige und eigeninitiierte Bildungs- und Entwicklungsprozesse aller Kinder unterstützt (→ Diversität und Inklusion).



2 Die rechtlichen Grundlagen finden sich in Autonome Provinz Bozen Südtirol (2015); Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (2015); C189/02 (2019a, 2019b); UNICEF (1989/o.J., 1989/2008, 2006/2007, 2016); A/RES/217 (1948, 1948/1998).



## 1.2 Pädagogische Bilder von Kindern

Die pädagogischen Vorstellungen der Fachkräfte über Kinder, ihre Kindheitsbilder sowie ihre eigenen biografischen Erfahrungen haben einen zentralen Einfluss auf ihre Wahrnehmung der Kinder. In der aktuellen Kindheitsforschung und in partizipativen pädagogischen Konzepten werden Säuglinge und Kleinkinder als Akteur\*innen dargestellt, die mit grundlegenden Rechten, insbesondere den Kinderrechten, ausgestattet sind. Kinder werden von Geburt an als aktiv sowie interessiert an sich selbst (z.B. ihrem Körper, ihren Emotionen, ihrer Kommunikation) und ihrer Lebenswelt (→ Lebenswelt und Sozialraum) wahrgenommen. Das jeweilige Bild von Kindheit, vom Kind und von Kind-Sein sowie die darin enthaltene fachliche Grundhaltung tragen Vorannahmen in sich, die die Interpretation der kindlichen Mitteilungen (durch Körperreaktionen, Handlungen, verbale Äußerungen) durch die Fachkräfte beeinflussen.<sup>3</sup>

### Kinder als handlungsfähige und handlungsmächtige Akteur\*innen

Die pädagogische Perspektive des Kindes als Akteur\*in hebt die Eigenaktivität des Kindes und seine Beteiligung am Geschehen in der Kleinkindbetreuung hervor. Zudem macht sie auf die Aktivität von Säuglingen und Kleinkindern aus eigenen Impulsen aufmerksam. Diese Perspektive erfordert von den Fachkräften, die verbale Kommunikation der Kinder sowie die sich in den kindlichen Bewegungs-, Körper-, Spiel- und Interaktionspraktiken nonverbal ausdrückenden Mitteilungen wahrzunehmen und zu interpretieren.

### **Neben dem Bedürfnis nach Eigenständigkeit und Individualität haben Kinder das Bedürfnis nach Gemeinschaft und sozialer Zugehörigkeit.**

Kinder sind somit soziale Akteur\*innen, die auf ihre Umgebung und die Menschen in ihrer Lebenswelt reagieren, sie imitieren, nachspielen und deren Handlungen dabei spielend modifizieren. Die Impulse von Säuglingen und Kleinkindern sind leiblich (d.h. subjektiv-körperlich) gebunden, sie können neben inneren Auslösern auch Reaktionen auf Objekte und Menschen in ihrer Umgebung (z.B. Kinder der Kindergruppe, Fachkräfte) sein. Dies bedeutet, die kindliche Handlungsfähigkeit drückt sich auch körperlich aus.

Die Handlungsfähigkeit von Kindern steht stets im Zusammenhang mit den Netzwerken, die sie in ihrer Lebenswelt aktivieren können. Diese Handlungsbefähigung bzw. -ermächtigung wird als Agency bezeichnet. In der Perspektive des Kindes als Akteur\*in wird Agency, also die Möglichkeit eines Kindes zum Handeln, als Reaktion auf die Qualität seiner sozialen Beziehungen und auf die dadurch zur Verfügung stehenden (u.a. sozialen, ökonomischen, kulturellen) Ressourcen verstanden. **Die kindliche Handlungsfähigkeit ist somit nicht nur an dessen individuelle Kompetenzen gebunden, sondern auch an die Ressourcen, die einem Kind in seiner Lebenswelt, in den Generationenbeziehungen und damit auch im Kinderbetreuungsdienst zur Verfügung gestellt werden.**<sup>4</sup>

Kinder als wirkmächtige Akteur\*innen wahrzunehmen und anzuerkennen, entspricht den UN-Kinderrechten. Zu den Kinderrechten zählen u.a. das Recht auf Spiel, Freizeit und Ruhe; das Recht

3 Vgl. Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Harms, Henriette, Richter, Sandra & Schwarz, Stefanie (2011).

4 Vgl. Baader, Meike S. (2018); Eßer, Florian (2016).



### **Respektieren der kindlichen Meinung**

auf Gesundheit, Bildung, Betreuung; das Recht auf Information, Meinungsäußerung, Gehör und Partizipation; das Recht auf Menschenwürde und Privatsphäre sowie das Recht auf Schutz (z.B. vor Gewalt).<sup>5</sup> Die Kinderrechte werden in den Konzepten sowie im pädagogischen und organisationalen Handeln der Kleinkindbetreuungsdienste grundlegend berücksichtigt. Beachtung findet weiterhin, dass Säuglinge und Kleinkinder besonders vulnerabel (verletzbar) sind. Sie benötigen – trotz der Betonung ihrer Handlungsfähigkeit – einen ihrer **individuellen Entwicklung angepassten Schutzraum zur Erhaltung und Entwicklung ihrer Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit.**

*„Wenn man dem Kind eine Frage stellt, dann wird die Antwort total respektiert, auch wenn es beispielsweise ein ‚Nein‘ ist. Da muss man sich halt vorher überlegen: Kann ich das jetzt als Frage formulieren? Dazu gehen wir natürlich auch viel auf Augenhöhe mit den Kindern, dass wir uns viel auf dem Boden bewegen und nicht immer von oben nach unten schauen.“*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*



<sup>5</sup> UNICEF (1989/o.J., 1989/2008).

## Kinder im Generationengefüge

Zur kindlichen Lebensrealität gehört das Aufwachsen im Generationengefüge. **Die gesellschaftlichen Werte, Normen und Regeln, die das Generationenverhältnis aufrechterhalten, erlernen Kinder insbesondere in Interaktionen mit Erwachsenen wie den Eltern, den Großeltern und den Fachkräften in der Kinderbetreuung.** Soziale Interaktionen wie Eltern-Kind-Interaktionen oder Fachkräfte-Kinder-Interaktionen sind somit wichtige Lernsituationen für Kinder. Das Kind imitiert, dabei einen Sinn herstellend, und variiert die dort gemachten Erfahrungen im Spiel, z.B. im Puppenspiel. Mit zunehmendem Alter setzt sich das Kind mit diesen Erfahrungen auch im Spiel mit anderen Kindern auseinander.

Erwachsenen kommt die Aufgabe zu, das generationale Gefüge zum Wohle des Kindes zu gestalten. Da das Generationengefüge ein unaufhebbares Machtgefüge darstellt, wird es in den Kleinkindbetreuungsdiensten so gestaltet, dass Grundbedürfnisse der Kinder (u.a. nach Spiel, Anregung, Muße, Pflege, Schutz, Wohlbefinden, Partizipation) vorrangig berücksichtigt werden. Damit wird sichergestellt, dass die individuellen Grundbedürfnisse der Kinder befriedigt werden, unabhängig von den Möglichkeiten und Kompetenzen der Kinder, diese Bedürfnisse zu signalisieren. Bedürfnisse der Fachkräfte (z.B. nach Pause, körperlicher Integrität, Hygiene) sind ebenfalls legitim und müssen berücksichtigt werden. **Die pädagogische Professionalität erfordert von den Fachkräften die Fähigkeit, ihre Bedürfnisse und die der Kinder durch Perspektivenübernahme in Einklang zu bringen und bei Fragen des Kindeswohls ihre eigenen Bedürfnisse zurückzustellen.**

### Selbstwirksamkeit

*Das Erleben von Selbstwirksamkeit ermächtigt Kinder, neue Situationen und entwicklungsangemessene Herausforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen. Selbstwirksamkeit entwickelt sich im Zusammenspiel von lebensbegleitenden Beziehungs- und Interaktionserfahrungen und deren Repräsentation im Kind. Sie ist eng mit Agency (Handlungsbefähigung) verknüpft. Alltagsgeschichten von Held\*innen, mit denen sich die Kinder identifizieren können, unterstützen die Heranwachsenden in der Entwicklung von Selbstwirksamkeit.*



In den vergangenen Jahren hat die Forschung zunehmend die Bedeutung von anderen Kindern (Peers) für die Entwicklung von Kleinkindern herausgearbeitet. Das Lernen von Kindern wird unterstützt, wenn sie z.B. körperliche Bewegungen oder stimmliche Ausdrucksweisen von anderen Kindern imitieren können oder andere Kinder dabei beobachten, wie sie sich eine neue Lebenswelt aneignen. In den Kleinkindbetreuungsdiensten können Kinder so gemeinsam Wissen hervorbringen, das für sie bedeutsam ist, die Sinnhaftigkeit der Lebenswelt erkunden und Neues ausprobieren. Solche in den Kinderbetreuungseinrichtungen geförderten Peer-Beziehungen halten – auch aufgrund ihrer Kontinuität – ähnlich wie Geschwisterbeziehungen

spannende Entwicklungs- und Bildungspotenziale für alle Kinder bereit.<sup>6</sup>

## Kinder als eigenständige Persönlichkeiten

### **Jedes Kind ist eine eigene Persönlichkeit. Seine Würde ist unantastbar.**

Jedes Kind wird ungeachtet seiner sozialen Herkunft, seines Geschlechts, seines Entwicklungsstands, seiner Sprache(n) und Sprachgruppenzugehörigkeit, Kultur, Religion und weiteren individuellen Merkmale wertgeschätzt. Ausgehend von seiner Persönlichkeit, Familie und Lebenswelt wird jedes Kind von den Fachkräften in seiner Entwicklung, seinen Lernaktivitäten und Bildungsprozessen begleitet, angeregt und in seiner Handlungswirksamkeit gestärkt. Dies geschieht unter Berücksichtigung von sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Wertschätzung von Diversität im pädagogischen Handeln. Gestärkt wird so das Erfahren von Selbstwirksamkeit. Menschen entwickeln ihre Persönlichkeit in individuellen und kollektiv geteilten Lernprozessen über die Lebensspanne weiter, Bildung (im humanistischen Verständnis; → Lernen und Bildung) hat hierbei eine zentrale Funktion.

Die pädagogische Anregung zur Persönlichkeitsentwicklung geschieht in dem Wissen, dass die kindliche Entwicklung von drei Ebenen beeinflusst wird. Diese sind (1) das fortgesetzte Zusammenspiel aus Biologie und Erfahrung, die sich wechselseitig in ihrer Entwicklung beeinflussen, (2) das Zusammenspiel zwischen der Lebenswelt und deren biografischer Bearbeitung durch das Kind und (3) die kindliche Selbstregulation und Selbstwirksamkeit.<sup>7</sup>

### **Unterstützung bei der Beziehungsgestaltung**

*„Wir hatten mal ein Kind, das nicht geweint hat, nicht gelacht, wir konnten nur schwer abschätzen, ob es sich wohlfühlt. Es hat keine Gruppensituationen wahrgenommen, es war einfach sehr, sehr zurückgezogen. Bei einer Teamsitzung – da reflektieren wir ja immer über die Kinder, ob sie Veränderungen, Entwicklungsprozesse gemacht haben – ist uns aufgefallen, dass das Kind eigentlich meistens außerhalb der Gruppe ist, dabei aber ganz aufmerksam die anderen Kinder beobachtet. Also es ist interessiert gewesen an den anderen Kindern, obwohl es sich immer selber herausgenommen hat. Wir hatten den Eindruck, es würde gerne und schafft es nicht. Dann haben wir die gemeinsame Linie angenommen, dass wir dies akzeptieren, aber das Kind öfter einladen zu kleinen Gruppenspielen. Von heute auf morgen ist das Kind in Kontakt mit den anderen Kindern und in intensiven Kontakt mit den Fachkräften getreten, hat auch mal eine Fachkraft an die Hand genommen und gesagt: ‚Komm mit, ich möchte dir was zeigen‘. Das hat es vorher nicht gegeben. Wenn ein Kind kein Interesse an Gruppenaktivitäten hat, dann ist das OK. Aber bei ihm hatten wir einfach das Gefühl, es wollte das, also haben wir versucht, Wege zu finden, wie wir es ohne Druck dabei unterstützen können.“*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*

6 Vgl. Leitner, Sylvia, Loch, Ulrike & Sting, Stephan (2011); Viernickel, Susanne (2010).

7 Vgl. Liegle, Ludwig (2020, S. 31-35).



**Die Fachkräfte der Kleinkindbetreuungsdienste begleiten die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder durch reflexive Beziehungs- und Interaktionsgestaltung.** Reflexiv ist jene Beziehungsgestaltung, die das Kind in seiner Lebenssituation, seinen Interessen und Bedürfnissen und mit seinen biografischen Erfahrungen in der aktuellen Situation in den Mittelpunkt stellt. Hierzu werden die fachlichen Vorannahmen, die Vorerfahrungen der Fachkräfte sowie der Einfluss des Kleinkindbetreuungsdienstes (z.B. Tagesrhythmus) auf das Interaktionsgeschehen reflektiert. Die Befähigung der Kinder zur Beziehungs- und Interaktionsgestaltung ist von hoher Relevanz für ihre Persönlichkeitsentwicklung, sie hat unmittelbare Auswirkung auf kindliche Bildungsprozesse.

**Die kindliche Persönlichkeitsentwicklung wird ferner beeinflusst, d.h. angeregt oder beschränkt, durch die Umwelt, in der ein Kind aufwächst.** Beeinflussende Umweltfaktoren sind die räumliche Gestaltung der Kleinkindbetreuungsdienste ebenso wie die äußere Umgebung

der Einrichtungen (z.B. Industriezone, Dorfkern, Garten, Park) und deren Einzug in die Betreuungspraxis.



## 1.3 Diversität und Inklusion

In den Südtiroler Kleinkindbetreuungseinrichtungen werden Kinder im Alter von drei Monaten bis drei Jahren (also unter vier Jahren) frühpädagogisch betreut. **Die gemeinsame und gleichberechtigte Betreuung der Kinder wird ermöglicht, indem jede Einrichtung, ihrem inklusiven frühpädagogischen Konzept folgend, die spezifische Ausgestaltung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots an die jeweilige Kindergruppe anpasst und flexibel mit besonderen Anforderungen und Bedürfnissen umgeht.** Der kontinuierliche Inklusionsprozess sieht vor, dass die Einrichtung sich an die Bedürfnisse der Kinder anpasst. Die Kleinkindbetreuungsdienste erhalten die hierfür notwendige fachliche, personelle und materielle Unterstützung.<sup>8</sup> Die Dienste handeln diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch in

Bezug auf ihr eigenes Handeln und innerhalb der Kindergruppe.

Dieser inklusive Grundgedanke gilt in Bezug auf jedes einzelne Kind, mit seinem jeweiligen sozialen Hintergrund, mit seinen Stärken und Besonderheiten und mit allen Herausforderungen, die es selber in seiner sozialen Situation empfinden kann. **Inklusion betrifft alle Kinder:** jene mit und ohne eine körperliche, soziale oder psychische Beeinträchtigung, Kinder mit einem erhöhten Betreuungsbedarf, Kinder mit internationalen (Familien-)Biografien, Kinder mit einer Hochbegabung, Kinder in unterschiedlichen Familienkonstellationen und Kinder mit weiteren Zugehörigkeiten. Gesellschaftlicher Auftrag der Kleinkindbetreuungseinrichtungen ist es, allen Kindern mit Sensibilität



<sup>8</sup> Vgl. Autonome Provinz Bozen Südtirol (2015, 2017); Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (2015, 2017).

und Flexibilität einen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsraum anzubieten, in dem sie sich wohlfühlen und sich individuell angemessen entwickeln können.<sup>9</sup>

## Identität wird durch viele Faktoren bedingt

Dieses Inklusionsverständnis setzt voraus, dass die Fachkräfte jedes Kind in seiner Individualität, Einzigartigkeit und Diversität wahrnehmen und wertschätzen. Bei jedem Kind wird davon ausgegangen, dass mehrere Faktoren wie Geschlecht, Biografie, Lebenswelt (→ Lebenswelt und Sozialraum) und Familie seine Identität mitbedingen. Hierbei spricht man auch von Mehrfachzugehö-

### Mehrfachzugehörigkeiten

*„Es wird davon ausgegangen, dass Menschen in sehr verschiedenen Lebenswelten leben und sich ihre Identitäten immer aus mehreren Merkmalen und Zugehörigkeiten, veränderlichen wie unveränderlichen, selbst gewählten und zugeschriebenen, zusammensetzen.“*

*(Sulzer, Annika, 2017, S. 14)*

### Inklusion: Definition der UNESCO

*„Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung.“*

*(UNESCO, 2009, S. 9)*

rigkeit. Jedes Kind verfügt also über eine Vielzahl individueller Merkmale, Fähigkeiten und Erfahrungen, die in ihrer Verflechtung seine persönliche Identität prozesshaft mit hervorbringen. In den Kleinkindbetreuungsdiensten entwickelt sich diese Identität durch die dort gemachten Erfahrungen individuell weiter. Diese Entwicklung findet durch wechselseitige Anregungen zwischen Institution, Fachkräften und Kindern statt, was dazu führt, dass jedes Kind die jeweiligen Betreuungsrealitäten individuell erlebt. Diese Prozesse diversitätsbewusst und reflektiert in Bezug auf die eigene Biografie zu begleiten ist Ausdruck pädagogischer Professionalität (→ Professionelle Haltung).

<sup>9</sup> Vgl. Booth, Tony & Ainscow, Mel (2016/2019); Brugger-Paggi, Edith, Demo, Heidrun & Garber, Franziska (2013); Bulgarelli, Daniela (2018); Wagner, Petra (2011, 2017).

## Offener Umgang mit Diversität

### **Diversität ist selbstverständlich und wird im Alltag der Kleinkindbetreuungseinrichtungen reflexiv bearbeitet.**

Situationen, in denen Kinder hierarchisieren, stereotypisieren oder ausgrenzen, werden von den Fachkräften aufgegriffen und mit den Kindern gemeinsam bearbeitet, um Partizipation und Teilhabe für alle Kinder zu ermöglichen. Die Fachkräfte unterstützen alle Kinder in ihren Bedürfnissen nach Kommunikation und sozialer Interaktion. Durch wertschätzende Kommunikation und Beziehungsgestaltung wird es Kindern ermöglicht, ein positives Selbstbild zu entwickeln, mit dem sie sich selber, ihren Eigenheiten und denen anderer Kinder mit Interesse begegnen können. Entstehende Vorurteile und schmerzliche Selbstzuschreibungen können in diesen Begegnungen ihre Wirkmächtigkeit verlieren. Um Kinderbetrieungsdienste gemeinsam mit den Kindern als inklusiven Bildungs- und Erziehungsort zu gestalten, nehmen die Fachkräfte jene reflexiv-professionelle Haltung ein, die das Anerkennen und Wertschätzen von Diversität und Eigensinn stärkt sowie Raum für das Reflektieren und Verändern von ausgrenzenden oder verletzenden Deutungsmustern lässt.<sup>10</sup> Hierfür stehen den Fachkräften Teamarbeit, Supervision und Fortbildungen zur Verfügung (→ Qualitätssicherung).

### **Die Gesellschaft ist divers, dies spiegelt sich in den Familien der Kinder und in den Einrichtungen.**

Die Trägerkörperschaften bemühen sich, dies in ihrer Personalentwicklung zu berücksichtigen. Wie die Kleinkindbetrieungsdienste einen

### ***Vielfalt respektieren***

*„Wenn Kinder lernen sollen, Vielfalt zu respektieren und nicht lediglich zu tolerieren, benötigen sie vielfältige Chancen, um damit vertraut zu werden. Dabei gilt es zu bedenken, dass auch Kindertageseinrichtungen sich im Kontext gesellschaftlicher Strukturen bewegen und darauf achten müssen, Vorurteile nicht zu reproduzieren und weiterzugeben.“*

*(Richter, Sandra, 2014, S.2)*

Ort für alle Kinder darstellen, so sind sie auch ein Ort für alle Familien: Die Fachkräfte treten den Familien mit Sensibilität und Diversitätsbewusstsein gegenüber, um dem Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag in Kooperation mit den Familien bestmöglich im Sinne des Kindes nachzukommen (→ Kooperation zwischen Fachkräften und Familien).

<sup>10</sup> Vgl. Mastio, Antonia (2019); Seitz, Simone & Finnern, Nina-Kathrin (2012); Seitz, Simone, Finnern, Nina-Kathrin, Korff, Natascha & Thim, Anja (2012); Sulzer, Annika (2017); Wagner, Petra (2017).



## 1.4 Kinder in ihren Entwicklungsaufgaben begleiten

**Die Fachkräfte der Kleinkindbetreuungsdienste begleiten die Kinder in ihrer individuellen Entwicklung.** Sie regen körperliche, kognitive, emotionale, geistige und soziale Entwicklungen bei den ihnen anvertrauten Kindern in Kooperation mit den Familien der Kinder an. Wichtige Entwicklungsaufgaben von Kindern sind<sup>11</sup>:

### Im Säuglingsalter

(ca. die ersten 12 Lebensmonate)

- Entwicklung der physiologischen Regulation;
- Bindungsaufbau (Entwicklung von inneren Repräsentationen);
- Entwicklung sensomotorischer Schemata;
- Spielen und Wahrnehmen, vor allem des eigenen Körpers, und Entwicklung der Spiegelneuronen als Grundlage von Kommunikation;
- Persönlichkeitsentwicklung.

Im Säuglingsalter haben Kinder hohen Bedarf an ungeteilter Aufmerksamkeit sowie an körperlicher und emotionaler Begleitung durch Bezugspersonen, wie Familie und Fachkräfte. Das Entwickeln sicherer Bindungen wird zur Basis für die Weiterentwicklung.

### Im Kleinkindalter

(ca. 10./11./12. Lebensmonat bis 3 Jahre)<sup>12</sup>

- Weiterentwicklung der physiologischen Regulation (Körperhaltung, Bewegungsmuster, Feinmotorik und Visuomotorik);
- Entwicklung der emotionalen Regulation (sozioemotionale Entwicklung);

- Exploration der Lebenswelt, entwickeln von Autonomie und Kontrolle, Interesse am Sozialraum;
- kognitive Entwicklung, Erlernen von Symbolfunktionen, Entwicklung der kindlichen Strukturierungsfähigkeit;
- sprachliche Entwicklung von Wörtern hin zu Sätzen in den (den Kindern) angebotenen Sprachen;
- Eintritt in die soziale Welt der Peers, Interaktionen mit anderen Kindern;
- Weiterentwicklung des Spiels, Entwicklung der Fantasie;
- Sich-in-Bezug-Setzen mit den Dingen, Phänomenen und Entwicklungen, u.a. Auseinandersetzung mit Werten wie Gerechtigkeit unter Kindern;
- Weiterentwicklung der Persönlichkeit.

Für die Regulation ihrer Emotionen und ihres Verhaltens sowie für das Durchdenken ihrer Wahrnehmungen bedürfen Kinder der emotionalen und kommunikativen Unterstützung durch vertraute Menschen. Hierzu sind tragfähige Beziehungen mit Fachkräften notwendig (→ Interaktionsqualität). Die Fachkräfte regen einzelne Kinder und/oder die Kindergruppe in ihren Entwicklungsaufgaben an, wenn sie einen Unterstützungsbedarf sehen, oder sie entlasten diese, wenn sie Hinweise auf Überforderung wahrnehmen. Die partizipative Gestaltung dieser Situationen hilft Kindern bei der Entwicklung von (Selbst-)Wahrnehmung ebenso wie beim Erleben von Selbstwirksamkeit und Vertrauen.

<sup>11</sup> Die Aufstellung geht zurück auf Forschungen von Bostelmann, Antje (2019); Nentwig-Gesemann, Iris, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011); Pütz, Günter & Rösner, Manuela (2017); Stern, Daniel (1985, 1985/1992, 1985/1999); Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Harms, Henriette, Richter, Sandra & Schwarz, Stefanie (2011) sowie auf die ethnografischen Beobachtungen von Ulrike Loch und Laura Trott.

<sup>12</sup> Kinder werden in den Kleinkindbetreuungsdiensten auch im 3. Lebensjahr bis zum Beginn des Kindergartenjahrs betreut, d.h., die Kinder sind unter vier Jahren, wenn sie den Kindergarten wechseln. Ausgehend von einer inklusiven pädagogischen Grundorientierung, bei der das Kind und seine individuelle Entwicklung im Mittelpunkt stehen, werden die genannten Entwicklungsthemen zeitlich nicht weiter differenziert.

**Zu den weiteren Aufgaben der Kleinkindbetreuungsdienste gehört das Gestalten von Betreuungskontexten, in denen Kinder Wohlgefühl durch die kind- und gruppenangemessene Gestaltung von Schutz, Pflege, Anregung, Muße und Entschleunigung sowie Tagesstruktur erleben.** Hierdurch können Erfahrungen von Über- und Unterstimulation reduziert sowie das Sicherheitsgefühl, die Situationskontrolle und das Kompetenzerleben der Kinder gestärkt werden.

**Die Fachkräfte begleiten eigenständige Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zurückhaltend,** um der kindlichen Freude am Entdecken und ihrem Autonomiebestreben Raum zu geben. Die Fachkräfte unterstützen die Kinder so in ihren Prozessen des Erkundens (Explorierens), beim Sich-selbst-Kennenlernen, beim Ausdehnen ihrer Lebenswelt sowie in ihrer Teilhabe an sozialen Interaktionen. Hierzu gehören auch Hilfestellungen bei Anpassungsprozessen von Kindern, z.B. dem Umgang mit Regeln oder Veränderungen. Dies gilt insbesondere in Übergangssituationen (→ Übergänge gestalten).

Ferner laden die Fachkräfte die Kinder zum Mitgestalten ihrer sozialen Umwelt (z.B. der Kindergruppe) ein. Indem Kinder ihre sozialen Beziehungen und ihre Lebenswelt mitgestalten, entwickeln sie sich. Dies wirkt sich auf die weitere Gestaltung der Beziehungen und der Lebenswelt aus. So verändern sich z.B. die Abläufe in der Tagesstruktur, wenn die Kinder sich zunehmend beteiligen können. Das Unterstützen der einzelnen Kinder und der Kindergruppe beim Erlernen von Partizipation und Teilhabe, beim Mitgestalten der Umwelt und der Tagesstruktur, beim Entwickeln einer eigenen Meinung und einer

Gruppenidentität sowie deren bedarfsorientierter Modifikation sind Grundprinzipien der pädagogischen Arbeit.

Soziale Zugehörigkeit erleben und entwickeln Kinder auch durch das gemeinsame, entwicklungsangemessene Explorieren der lokalen Umgebung, in der sie aufwachsen. Die Kleinkindbetreuungsdienste unterstützen das Entwickeln lokaler Vertrautheit der Kinder u.a. durch das Erfahren von Natur, Garten, Landwirtschaft, Handwerk sowie durch Kontakte zu relevanten Institutionen und Personen im Sozialraum (→ Lebenswelt und Sozialraum).

**Die partizipative Gestaltung der pädagogischen Arbeit der Kleinkindbetreuungsdienste setzt eine feinfühlig, demokratische und inklusive Grundhaltung der Fachkräfte gegenüber jedem Kind und der Kindergruppe voraus** (→ Diversität und Inklusion). Dies erfordert seitens der Fachkräfte die Bereitschaft, sich mit sozialen Entwicklungen und deren Repräsentation in der Kindergruppe auseinanderzusetzen und sich – entsprechend den jeweils aktuellen beruflichen Aufgaben und Herausforderungen – inhaltlich fortzubilden (→ Qualitätssicherung).

### ***Neue Perspektiven auf die eigene Praxis***

*Strategien der Distanzierung und Reflexion eröffnen neue Perspektiven auf die eigene Praxis und ermöglichen die stetige Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Kleinkindbetreuungsdienste.*



## 1.5 Professionelle Haltung

Die pädagogische Grundhaltung der Fachkräfte ist demokratisch und solidarisch mit den Kindern, im Interesse des Ermöglichens von Lernen, Entwicklung, Erziehung und Bildung. Inklusion – in Form des Gestaltens von gemeinsamen Erfahrungen, sozialer Zugehörigkeit und Wertschätzen von Diversität – wird durch professionelle Haltungen der Fachkräfte ermöglicht, die vom Prinzip der Offenheit gegenüber jedem einzelnen Kind, der Kindergruppe, dem Team und (neuen) Lernsituationen getragen werden (→ Diversität und Inklusion).<sup>13</sup>

**Reflexive Professionalität bildet die Grundlage dieser pädagogischen Haltung.**

Reflexive Professionalität entsteht durch Reflexion des Alltags in den Kinderbetreuungsdiensten und seiner Entwicklungen auf Basis von pädagogischer Fachlichkeit, dem gesellschaftlichen Auftrag der Institution und den beruflich-biografischen Erfahrungen der Fachkräfte. Methodisch hervorgebracht wird diese professionelle Haltung durch das systematische Einnehmen einer Fremdheits- bzw. Außenperspektive gegenüber der eigenen Praxis. Durch diesen Perspektivenwechsel und dessen Reflexion (individuell und im Team) werden neue Erkenntnisse über vertraute Situationen (z.B. den Morgenkreis), Interaktionen (z.B. Füttern eines Kindes) oder Handlungen (z.B. das Spiel eines Kindes) möglich. Reflexion und Erkenntnissicherung geschehen u.a. während der Dokumentation, in Teamsitzungen und Supervision (→ Qualitätssicherung).

Grundsätzlich gilt: Jede verinnerlichte Theorie, Wertvorstellung, Normorientierung, (beruflich-) biografische Erfahrung, soziale Konstruktion wie Gender und Sprachgruppenzugehörigkeiten etc.

unterstützt das Hervorbringen spezifischer Perspektiven, die in der Praxis handlungsorientierend werden. Beispielsweise ist mit dem Konzept Ressourcenorientierung als professionelle Haltung das Wahrnehmen von kleinsten Potenzialen und Entwicklungen eines Kindes verbunden, die bei einer Defizitorientierung irrelevant sind. Reflexive Professionalität erfordert von den Fachkräften die Einnahme einer kritischen bzw. befremdenden Perspektive gegenüber den eigenen Handlungsorientierungen. **Die Etablierung dieser reflexiven Haltung ermöglicht den Fachkräften, auch in komplexen und unerwarteten Situationen professionell begründbar und reflektiert handeln zu können.**<sup>14</sup> **Durch reflexiv-professionelles Handeln führt Ungewissheit in der Praxis nicht zu Unsicherheit, sondern zu neuen Handlungsherausforderungen, auf die Fachkräfte auch in Ausnahmesituationen aufgrund ihrer Professionalität gut vorbereitet sind. Diese methodisch-reflexive Haltung dient somit der pädagogischen Professionalität und der Qualitätssicherung in der Kleinkindbetreuung.**

<sup>13</sup> Vgl. Holze, Sarah, Neumann-Wenzel, Manina & Radmacher, Birte (2017).

<sup>14</sup> Siehe u.a. Bondioli, Anna (2001); Borghi, Battista Quinto (2001); Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2005); Nentwig-Gesemann (2013); Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Harms, Henriette, Richter, Sandra & Schwarz, Stefanie (2011).

Bildung, Erziehung  
und Betreuung

**2.1-2.4**



# Bildung, Erziehung und Betreuung

**Bildung, Erziehung und Betreuung sind im Alltag von Säuglingen und Kleinkindern untrennbar miteinander verbunden, sie stehen zudem in engem Zusammenhang mit Wahrnehmen, Lernen und Entwicklung.** Im Folgenden werden die Begriffe Lernen und Bildung; Erziehung; Betreu-

ung und Pflege aus unterschiedlichen Perspektiven erläutert, da sie in den pädagogischen Traditionen unterschiedlich nuanciert werden. Im Anschluss werden sie in einen gemeinsamen inhaltlichen Zusammenhang gebracht.

## 2.1 Lernen und Bildung

Bildung ist ein zentraler Begriff in der Erziehungswissenschaft. Bildung hat in gegenwärtigen pädagogischen Institutionen mehrere Funktionen: Sie orientiert das Handeln und legitimiert – durch das Begründen des pädagogischen Handelns – die pädagogischen Institutionen selbst. Dies gilt für Kleinkindbetreuungsdienste ebenso wie für Kindergärten und Schulen.

Kindern ermöglicht Bildung eine innere Orientierung in der sie umgebenden Welt, mit deren Hilfe sie ihre Lernerfahrungen aktiv ordnen können. Diese Vorstellung von Bildung geht von der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Umwelt aus (→ Pädagogische Bilder von Kindern). In diesem Prozess entwickeln Menschen nach dem humanistischen Bildungsverständnis ihre Persönlichkeit weiter. **Im Kleinkindalter bezieht sich Bildung auch auf das Entwickeln einer alltagsweltlichen Grundbildung, die Kinder bei ihren ersten Orientierungen in der Lebenswelt unterstützt.**

### Lernen ermöglicht Entwicklung

Unter Lernen werden alle noch so kleinen Entwicklungsschritte von Säuglingen und Kleinkindern verstanden, die zielgerichtet angestrebt werden oder zufällig geschehen. **Kinder interagieren von Beginn ihres Lebens an mit ihrer Umwelt. Sie sind in ihrer Entwicklung ab dem Säuglingsalter auf fremdinitiierte und auf selbstgesteuerte Lernprozesse angewiesen.**<sup>15</sup>

Lernprozesse vollziehen sich, unabhängig davon, ob ein Kind sie wahrnimmt. Durch Lernerfahrungen, die nicht ins Bewusstsein von Kindern gelangen (z.B. im Säuglingsalter), entsteht implizites Wissen. Kinder verfügen demnach von Geburt an über das notwendige Lernpotenzial, das elementares Erfahrungslernen ermöglicht. Aus Erfahrungslernen entwickelt sich Erfahrungswissen. Für Säuglinge bildet das Erfahrungswissen „die erste und zunächst ausschließliche Quelle für frühkindliches Können und (implizites) Wissen.“<sup>16</sup>

15 Vgl. Kluge, Norbert (2013), Stern, Daniel (1985/1992, 1985/1999).

16 Schäfer, Gerd E., (2013b, S. 41).



## Erfahrungslernen geht Bildung voraus

Das frühkindliche Erfahrungslernen basiert auf der selbsttätigen Auseinandersetzung des Kindes (auf Basis seiner biologischen Ausstattung) mit sich und seiner Umwelt. Erfahrungslernen vermittelt dem Kind die ersten Vorstellungen von sich und seiner Welt, die es ihm ermöglichen, seine unmittelbare Umgebung und später seine Umwelt aus seiner Perspektive zu ordnen. **In dieser inneren Ordnung der Kinder fließen körperlich-sinnliche, emotionale und mit zunehmendem Alter auch soziale und reflexive Erfahrungsanteile zusammen. Diese Erfahrungsanteile entwickeln in ihrer spezifischen Verknüpfung die Persönlichkeit eines Kindes weiter, sie sind zugleich Ausdruck seiner Bildungsprozesse.**<sup>17</sup>

Von Selbstbildung wird gesprochen, um die Aktivität der Kinder in diesen Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen zu betonen. Trotz der Eigenständigkeit des Kindes vollziehen sich diese Entwicklungs- und Bildungsprozesse immer in Abhängigkeit von der Qualität der Bindungen, die Kindern angeboten werden, von familialen Lebensbedingungen, in denen die Kinder aufwachsen, sowie von der Interaktions-, Prozess- und Strukturqualität der Kleinkindbetreuungsdienste und der Orientierung der weiteren Gesellschaft an den Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern (→ Wohlbefinden).

## Aufmerksamkeitslinien von Kindern

**Kinder folgen mit ihrem Bewusstsein im Alltag den Aufmerksamkeitslinien ihrer Bindungs- und Beziehungspersonen.** Wo Fachkräfte ihre Aufmerksamkeit intensiv und/oder ausdauernd hinwenden, konzentrieren sich demnach kindliche Lernaktivitäten, wenn es einem Kind gelingt, diesen Aufmerksamkeitslinien der Erwachsenen auch für sich einen Sinn zu geben. Den Aufmerksamkeitslinien zu folgen entspricht dem kindlichen Bedürfnis nach Bindung und Beziehung (→ Interaktionsqualität). Beispiele aus den Kleinkindbetreuungsdiensten sind das Pflegen des Gemüsebeets im Garten und das Ernten des Salats für das gemeinsame Mittagessen. Hier finden sich Kinder freiwillig ein, wenn sie dies als gemeinsame freudvolle Aufgabe (Aufmerksamkeitslinie einer Fachkraft) zur Vorbereitung eines gemeinsamen Mittagessens (Sinn) im Alltag erleben. Zu einem Moment der Bildung werden diese Situationen, wenn die Fachkräfte sich hierbei zugleich an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren und dieses Alltagsgeschehen (gemeinsam) verbalisieren. Durch das gemeinsame Deuten können die Kinder dem Erlebten einen kindgerechten Sinn zuweisen. **Lernen gestaltet sich so als interaktiver und ko-konstruktiver Prozess,** auch wenn auf den ersten Blick nur die Lernaktivität des Kindes zu sehen ist.

Ko-Konstruktion kann gezielt als pädagogischer Ansatz eingesetzt werden, indem Fachkräfte die Kin-

<sup>17</sup> Vgl. Schäfer, Gerd E., (2013b, S. 41-43).

der darin bestärken, ihre Aufmerksamkeit auf das Erforschen von Bedeutung anstelle von Faktenwissen zu richten, um so das kindliche Verständnisniveau, seine Ausdrucksfähigkeit sowie die kindliche Strukturierungsfähigkeit weiterzuentwickeln.<sup>18</sup>

Besonders gelingend sind diese Lernaktivitäten der Kinder, wenn sich ihre soziale Umgebung auch (gemeinsam mit ihnen und auf ihre Anregung hin) als lernende Umgebung verhält, indem sie mit ihrer emotionalen Aufmerksamkeit und ihrem Bewusstsein ebenfalls den Lernaktivitäten der Kinder folgt. So entsteht das geteilte Bewusstsein einer gemeinsamen Aufmerksamkeitslinie. Der stattfindende Lernprozess ermöglicht Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die zugleich auf der körperlich-sinnlichen, sozio-emotionalen und kognitiven Ebene liegen.<sup>19</sup>

## Erlernen sozialer Praktiken

Diese interaktiven Lernerfahrungen transportieren zugleich soziale Praktiken. Durch aufmerksames Nachvollziehen von Alltagspraktiken und deren Bearbeitung (z.B. im Spiel) lernen Kinder, soziale Praktiken in ihren Alltag zu übernehmen. Beispiele hierfür sind das Ausprobieren von Begrüßungsformeln und deren Varianz (gegenüber Kindern, Eltern, Fachkräften oder Fremden) oder das Herstellen sozialer Geschlechtlichkeit (z.B. im zeitweisen Bevorzugen geschlechtsstereotyper Spielzeuge oder durch das Bestehen auf klassische Rollenverteilun-

gen in Rollenspielen). **Durch Sinngebungen innerhalb der Lernaktivitäten erlernen Kinder allgemeingültige Regeln (Muster und Routinen), die sie im Laufe des Aufwachsens zum Ausführen komplexerer Handlungsformen befähigen.**

**Die aufmerksame Begleitung und Unterstützung der Sinngebungsprozesse ist eine bildungsunterstützende Aufgabe der Fachkräfte der Kleinkindbetreuungsdienste.** So interpretieren Kinder z.B. die von Fachkräften gestalteten Bildungssituationen (u.a. den Morgenkreis) ebenfalls als soziale Praxis, die sie erlernen und mitgestalten können und die sie möglicherweise in Spielsituationen mit Stofftieren oder anderen Kindern erneut durchleben.

Mit zunehmender Verweildauer der Kinder in den Betreuungsinstitutionen vergrößern sich ihre Möglichkeiten bzw. ihr Erfahrungspotenzial, eingeübte bzw. sich wiederholende Lernsituationen aktiv als Bildungssituationen (mit) zu gestalten. Kinder passen sich so den Bildungsanforderungen in frühpädagogischen Institutionen an. Diese Wechselwirkung, die durch das Erfahren von Bildungssituationen als soziale Praxis und deren Reinszenierung durch die Kinder entsteht, ist bedeutsam. Sie bedarf der Reflexion in den Beobachtungen und Dokumentationen der kindlichen Bildungsprozesse durch die Fachkräfte (→ Beobachten und Dokumentieren).<sup>20</sup>

18 Ko-Konstruktion als frühpädagogischer Ansatz geht auf Wassilios E. Fthenakis (2009) zurück. In diesem Ansatz wird das kindliche Bedürfnis nach Begleitung in Lernprozessen pädagogisch genutzt, um Lernsituation gezielt herzustellen und zu verstärken (vgl. Berwanger, Dagmar, Reichert-Garschhammer, Eva & Becker-Stoll, Fabienne, 2010, S. 21-23).

19 Deb Roy (2011) zeigt dies anschaulich in einem Video, in dem er aufzeigt, wie die ganze Familie das Gehenlernen ihres Kindes bewusst begleitete.

20 Vgl. Schulz, Marc (2011).

## Lernen durch Wiederholen

In den Kleinkindbetreuungsdiensten gestalten Fachkräfte zielgerichtet Interaktionen, das Spiel- und Bewegungsgeschehen, weitere Gruppenaktivitäten sowie den Tagesrhythmus so, dass die Dienste zu Lernorten werden, die an die einzelnen Kinder sowie an die Kindergruppe angepasst sind. So können Kinder Neues entdecken sowie ihr Interesse an Wiederholungen ausleben. Wiederholungen enthalten die Chance, dass aus Vertrautem zufällig (d.h. ohne Intention) eine neue Lernerfahrung wird. Dies geschieht z.B. durch das unbeabsichtigte Verwenden einer anderen Körperbewegung (z.B. einer Drehbewegung) beim vertrauten Klettern in den Sandkasten. Wiederholungen enthalten (unterstützt durch Anregung) die Chance des Variierens der bisherigen Handlungs- bzw. Übungspraxis. So kann z.B. das Wiederholen einer bereits erlernten Silbenreihe (z.B. „ga-ga-ga-ga“) unter Veränderung von Betonung oder Lautstärke stattfinden und damit eine neue Leibese Erfahrung ermöglichen oder eine neue Erfahrung von Selbstwirksamkeit hervorrufen, wenn z.B. ein Kind aufgrund der neuen Lautstärke plötzlich im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. **Routinen im Tagesrhythmus sind pädagogische Angebote, in denen gezielt mit Wiederholung und Modifikation gearbeitet wird.**



## Lernen im Dialog

*Aya sitzt in einem Kinderwagen. Mit der Hand ergreift sie ein Ende des Sicherheitsgurts und schaut mit großen Augen und offenem Mund die neben ihr sitzende Fachkraft an. Daraufhin sucht die Fachkraft im Kinderwagen nach dem anderen Ende der Steckschnalle, findet sie und hält sie Aya entgegen. Aya führt beide Schnallenenden zusammen und sieht dabei sehr konzentriert aus. Sie drückt die Teile aufeinander und macht angestrengte „Mmmmh!“-Geräusche. Die Schnalle schließt sich mit einem klickenden Geräusch, und die Fachkraft sagt euphorisch „Du hast es geschafft!“ Aya strahlt sichtlich stolz.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

## Lernprozesse im Dialog begleiten

Der Dialog zwischen Kind und Fachkraft unterstützt das Ausrichten der fachlichen Aufmerksamkeit auf die aktuelle Lernaktivität des Kindes. Wenn die Fachkraft eine gemeinsam beobachtete neue Handlung des Kindes verbalisiert, teilt sie die Wahrnehmung der Veränderung gegenüber dem Kind mit. In dem sie auch die Emotionen (z.B. der Freude, des Staunens) des Kindes teilt und dies sprachlich oder parasprachlich (z.B. durch „Oh!“ oder „Aha?“) mit-



teilt, verstärkt dies die Lernerfahrung des Kindes. Das Wissen über diese neue Kompetenz des Kindes teilen fortan beide Interaktionspartner\*innen. Dies ebnet zugleich den Übergang vom Lernen zur Bildung. Solche Bildungsprozesse finden auch im Dialog auf der Peer-Ebene der Kinder statt. Diese Bildungsprozesse stellen zugleich eine Erfahrung von Selbstwirksamkeit dar, die wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ist.

## Ganzheitliches Bildungsverständnis

**Bildung ist im humanistischen Grundverständnis ein individueller und sozialer Prozess, der neben Kompetenzerwerb auch die Persönlichkeitsbildung des Kindes einschließt. Bildung betont die Eigentätigkeit von Kindern. Bildung umfasst in diesem Verständnis die aktive Aneignung der das Kind umgebenden (materiellen und immateriellen) Welt durch das Kind selbst.**

Dies geschieht, indem das Kind seine Wahrnehmungen und Erfahrungen (z.B. beim Spielen mit einem Gegenstand) mit dem eigenen Handeln in Verbindung bringt und so der Umwelt und dem eigenen Handeln einen (neuen) Sinn zuschreibt. Dies stellt zugleich eine Verortung des Kindes in seiner sozialen Welt und ein (erweitertes) Weltverständnis des Kindes dar.

Bildungsprozesse gehen somit über das Imitieren von Beobachtetem oder das Wiederholen von Lern-

inhalten hinaus, da das Kind aktiv einen Bezug zwischen sich bzw. seinem Leben und den Bildungsinhalten herstellt, ein Muster (bzw. eine allgemeine Regel) im Gelernten erkennt und eine kindgerechte soziale Sinnzuschreibung (alleine oder mit anderen gemeinsam) stattfindet, die das Kind in der Folge auf andere Situationen übertragen kann.

Kinder verknüpfen in Bildungsprozessen persönlich gemachte Erfahrungen systematisch (d.h. im Sinne ihrer eigenen inneren Ordnung) und situationsangemessen mit dem eigenen Vorwissen und den Wissensbeständen, die ihnen die Familien und Kleinkindbetreuungsdienste zugänglich machen. „Bildungsprozesse sind in diesem Verständnis Konstruktionsprozesse, die sich auf die Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und seiner Umwelt – der dinglichen und der personalen – stützen und zur Errichtung eines inneren Weltmodells führen, eines Arbeitsmodells von der Welt und sich selbst.“<sup>21</sup> So verstandene Bildung verändert die Perspektive von Kindern auf ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen.

## Bildung und Wahrnehmung

Kinder nehmen ihren Körper und die ihn umgebende Welt über ihre Sinne (Tasten, Hören, Schmecken, Riechen, Sehen und Gleichgewicht)<sup>22</sup> wahr. Das mehrdimensionale Sinneserleben und dessen Verarbeitung als Wahrnehmung bildet die Grund-

21 Laewen, Joachim (2013, S. 98); vgl. auch Schäfer, Gerd E. (2013b).

22 Zur Anregung von Kindern differenziert Maria Montessori (1909/1950, 1909/1969) innerhalb dieser Sinne weiter, indem sie den Sehsinn in Form- und Figuresinn unterteilt sowie vom Gewichtssinn, Wärmesinn und vom stereognostischen Sinn spricht. Letztgenannter meint das Erkennen von Gegenständen und Körpern durch Ertasten und Fühlen ihrer Formen.



lage für die kindlichen Vorstellungen von ihrer Welt, ihrem Körper und ihrer Person.

**Wahrnehmungen sind Verarbeitungsprozesse von Sinneserfahrungen und (biografischem) Wissen, die mit zunehmenden Erfahrungen von Kindern und fortschreitenden Lern- und Bildungsprozessen differenzierter werden. An diesem leiblichen Verarbeitungsprozess von Sinneserlebnissen sind Gefühle, Erinnerungen, Erfahrungen und Wissen beteiligt. Aus diesem Grund sind Wahrnehmungen immer individuell. Das Verfeinern ihrer Sinneserfahrungen stellt eine bildungsrelevante Entwicklungsaufgabe von Säuglingen und Kleinkindern dar.**

Die Differenzierung der kindlichen Wahrnehmungen kann durch die Fachkräfte unterstützt werden, indem sie unterschiedliche Materialien zum Ausprobieren des Tastsinns bereitstellen sowie das Erleben von verschiedenen Geräuschen und Klän-

gen (z.B. unterschiedliche Musik), von Düften (z.B. die Frühlingsluft), unterschiedlichen Temperaturen und Lichtverhältnissen (z.B. im Sommer oder im Winter) und von Aromen (z.B. von Erdbeeren) und von Farben (z.B. der Blumen im Garten) ermöglichen.<sup>23</sup> Ferner sind Erfahrungen mit Berührungen – angenehmen wie das Streicheln eines befreundeten Kindes und weniger angenehmen wie das Berühren von pieksigen Kastanienhüllen – wichtig zur Entwicklung des Körperbewusstseins. Wahrnehmungen unterstützen zudem die Orientierung von Kindern in Raum und Zeit, sie wirken sich somit auf ihre Handlungsfähigkeit aus.

Ein Kind nimmt physische, akustische und optische Reize ebenso wahr wie Stimmungen und Anspannungen in seiner Umgebung. Hierzu gehören z.B. Konflikte, Tabus und Geheimnisse innerhalb der Kindergruppe, das emotionale Wohlergehen anderer Kinder sowie die Haltungen der Fachkräfte ihm gegenüber und gegenüber anderen Kindern. Diese

<sup>23</sup> Beispiele hierfür finden sich bei Bläsius, Jutta (2018); Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016); Montessori, Maria (1909/1950, 1909/1969).

Wahrnehmungen sind notwendig für das Erlernen und Verfeinern von Perspektivenübernahme. Mit entwicklungsangepassten Bildungsangeboten können Fachkräfte die Ausdifferenzierung der Wahrnehmung von Kindern anregen und unterstützen.

## Bildung als Befähigung zur Perspektivenübernahme

**Bildung ermöglicht Kindern die Erkenntnis, dass es in einer Kindergruppe und in der Familie unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt geben kann.** Sie lernen ebenfalls, dass gemeinsame Erlebnisse zu unterschiedlichen Erfahrungen führen können, z.B. in Bezug auf Vorlieben beim Mittagessen oder bei Bewegungsspielen. Kinder sind bereits im Alter von ca. 15 Monaten in der Lage, andere Perspektiven wahrzunehmen (z.B. unterschiedliche geschmackliche Vorlieben von Menschen), etwa drei Monate später können sie diese Wahrnehmung auch in ihrem Handeln berücksichtigen.<sup>24</sup> Dies drückt sich z.B. darin aus, dass ein Kind beim Mittagessen seiner Bezugsperson deren bevorzugte Speise geben kann, auch wenn es diese Vorliebe nicht teilt und für sich selbst eine ‚bessere‘ Speise wählt. **Grundlage hierfür ist die Empathiefähigkeit von Kindern, deren Weiterentwicklung für Teilhabe an komplexeren sozialen Prozessen und damit für alltagsweltliche Bildung wichtig ist.**

### Naturmaterialien erfahren

*Jedes Rechteck ist mit einem anderen Material gefüllt – z.B. Steine von unterschiedlicher Größe, im Wald gemeinsam gesammelte runde Tannenzapfen. Hierüber gehen die Kinder an heißen Tagen barfuß oder bei Trockenheit mit Strümpfen und sensibilisieren dabei ihre Wahrnehmung. Wenn die Kinder wollen, können sie aber auch anderweitig mit den Materialien spielen. Heute spielen z.B. einige Mädchen mit den Tannenzapfen, sie legen sie in Reihen auf den Rasen. Die angebotenen Materialien sind ein Experimentierfeld für die Kinder, sie regen zu unterschiedlichen Wahrnehmungen an.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

Im Laufe von Bildungsprozessen lernen Kinder zu erkennen, verstehen und akzeptieren, dass ihre sozialen Welten in der Kindergruppe unterschiedlich sind. Die Kinder machen hierdurch unterschiedliche bzw. individuelle Erfahrungen in den Kleinkindbetreuungsdiensten. Sie entwickeln auch unterschiedliche Perspektiven auf die gemeinsame Lebenswelt Kindergruppe. Um dennoch eine ge-

<sup>24</sup> Vgl. Gopnik, Alison (2011).

## Soziale Unterschiede verstehen

*Eines der Kinder sagt, das neue Mädchen Sandra gehe nach der Sommerpause in den Kindergarten. Das Kind ist intensiv mit dieser Erkenntnis beschäftigt: „Aber Sandra spricht nur Italienisch“. Das jüngere Kind will verstehen, wieso Sandra bald ein Kindergartenkind ist und es selber noch nicht. Die Fachkraft erklärt dem Kind, dass Sandra mit ihren Eltern erst vor Kurzem aus Südtalien umgezogen ist und die Familie gemeinsam italienisch spricht. „Sandra lernt jetzt noch etwas Deutsch mit uns, und dann lernt sie es weiter im Kindergarten. Sprichst du mit der Mama oder mit dem Papa deutsch?“ Das jüngere Kind antwortet: „Wir sprechen italienisch und ladinisch, aber wenn Oma da ist, sprechen wir alle deutsch.“ Die Fachkraft fügt an: „Nächstes Jahr wirst du drei Jahre alt, dann gehst du auch bald in den Kindergarten.“*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*



meinsam geteilte soziale Wirklichkeit in der Kindergruppe zu erleben oder Unterschiede in der Kindergruppe verstehen zu können, sind Kinder auf Hilfe bei der Interpretation ihrer Beobachtungen und Erfahrungen durch die Fachkräfte angewiesen.

## Spielen und Bildung

Spielerisch erkunden Kinder sich und ihre materielle und personelle Umwelt. Spielen stellt eine der wichtigsten vom Kind gesteuerten Lern- und Bildungsmöglichkeiten dar, für die Kinder ausreichend Zeit und anregende Umwelten benötigen. Kinder lernen vom Säuglingsalter an beim Spielen. Dies gilt sowohl für das sensomotorische Spiel im Säuglingsalter als auch für spätere Spiele wie das Symbolspiel, das Rollenspiel und die ersten Regelspiele. Spielen dient Kindern neben dem Erkunden und Einüben von Praktiken auch zum Verarbeiten von Erlebnissen. Rollenspiele unterstützen das Kennenlernen der Perspektive anderer wie auch die eigene Identitätsentwicklung (→ Spielen).

## Kleinkindbetreuung als Bildungsort

Der Kleinkindbetreuungsdienst wird zum alltagsweltlichen Erfahrungs- und Bildungsraum der Kinder, in dem jedes Kind in der Kindergruppe mit seinen Lernprozessen und Bildungsthemen willkommen ist. Jedes Kind hat die Möglichkeit, an



### **Selbstständigkeit im Spiel entwickeln**

*„Im freien Spiel versuchen wir, die Eigenständigkeit des Kindes zu unterstützen. Man ist aktiv mit dem Kind im Kontakt, zieht sich zurück und kommt dann wieder ins Aktive. [...] Wie heute, da haben drei Kinder mit den Bausteinen gespielt, wir haben gebaut und gesucht und den Bauernhof weiterentwickelt und dann habe ich mich ein bisschen zurückgezogen, weil ich gewusst habe, sie haben jetzt ihr Spiel, da brauche ich nicht zu intervenieren. Als ich dann gemerkt habe, die Interessen gehen wieder ein bisschen auseinander oder sie haben keine Ideen mehr, dann steige ich wieder aktiv ein.“*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*



den rhythmisierten Angeboten der Tagesbetreuung teilzuhaben und dabei in seiner eigenen Zeit an seine individuellen Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse anzuknüpfen. Von besonderer Wichtigkeit ist das Ausrichten der Fachkräfte an den Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder und deren Begleitung mit zuverlässigen Beziehungsangeboten. Diese Begleitung kann in Form von respektvoller Aufmerksamkeit, Reduzierung von (emotionalem) Stress, durch Anregung sowie durch das unterstützende Versprachlichen von Handlungen, Gefühlen und Wahrnehmungen der Kinder geschehen. Dies unterstützt (Selbst-) Bildungsprozesse von Kindern, die jedem Kind möglich sind.



## 2.2 Erziehung

Wenn Bildung pointiert als aktive Auseinandersetzung mit der Welt, deren Aneignung und die Befähigung zur Mitgestaltung gesehen wird, so ist Erziehung als intentionale Unterstützung von Kindern in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen durch die Fachkräfte (gemeinsam mit den Eltern bzw. erwachsenen Angehörigen der Kinder) zu verstehen.

### Erziehung ist intentionales Handeln

**Ziel von Erziehung ist, Kinder durch intentionales Handeln sozial adäquat in der Entwicklung ihrer körperlichen, kognitiven, geistigen und psychischen Selbstständigkeit und der Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten, sodass die Heranwachsenden an der Familie, den Kleinkindbetreuungsdiensten und der weiteren sozialen Umwelt entwicklungsangemessen teilhaben können.** Durch eigenes Handeln und die Interaktion mit den Kindern vermitteln die Fachkräfte der Kleinkindbetreuungsdienste den Kindern – gemeinsam mit den Familien – soziale Normen, Werte und kulturelle Praktiken der Gesellschaft. Kinder erfahren so, dass es unterschiedliche Perspektiven auf die Welt gibt. Sie lernen, dass sich diese Zugänge zur Welt unterscheiden: aufgrund von Alter, Geschlechtsidentität bzw. Gender, sozialer Herkunft, religiöser Überzeugung, sexueller Orientierung, sozialpolitischer Gruppen- und Sprachgruppenzugehörigkeit, Familienkonstellation sowie spezifischer Lebenslagen wie Armut oder Reichtum. Demokratische Erziehung im Kleinkindalter möchte den Umgang mit Diversität durch inhaltliche Vermittlung und Förderung von Verständnis und Perspektivenübernahme unterstützen (→ Di-

versität und Inklusion). Kinder erlernen hierdurch u.a. kooperativ zu sein und wie sie sich verhalten können, ohne anderen Kindern einen Schaden zuzufügen. Dies ist Teil des konzeptionalisierten Alltags in Kinderbetreuungsdiensten.

### Aus Erlebnissen werden soziale Erfahrungen

**Erziehung leitet Kinder beim Verarbeiten von Erlebnissen an, sodass diese zu sozial geteilten Erfahrungen werden können.** Kinder lernen also, ihre Erlebnisse mit sozialen Regeln, Normen und Handlungsmustern in Verbindung zu bringen. In diesem Bestreben sind sie zunächst weitgehend auf die Unterstützung ihrer Bezugspersonen angewiesen. Mit zunehmendem Alter und fortschreitender Entwicklung unterstützen sich Kinder in den Kleinkindbetreuungsdiensten auch gegenseitig in der Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen und Regeln. Dies geschieht v.a. beim gemeinsamen Spielen (→ Spielen), aber auch in Dialogen in Betreuungssituationen (→ Betreuung und Pflege).

### Regeln, Gemeinschaft und Teilhabe

Erziehung bedient sich zielgerichteter Interaktionen und Handlungen, um Kinder anzuregen, die sozialen Regeln, Normen und kulturellen Praktiken der Gesellschaft nicht nur kennenzulernen, sondern sich auch mit ihnen auseinanderzusetzen. Kinder lernen dabei, dass Regeln und Routinen in der Familie und in der Kindergruppe (z.B. bezüglich der Schlafzeiten) anlassbedingt und entwick-



***„Wer müde ist, geht ins Bett“  
oder: „Wenn ich müde bin,  
gehe ich schlafen“.***

*In der Mittagspause finden sich die Kinder, die nicht direkt schlafen wollen, auf einem großen Teppich ein. Die Fachkraft Elena fragt die Kinder, welches Lied sie gerne hören möchten, dabei spielt sie einige Lieder an, die die Kinder kennen. Einem der Lieder stimmen die Kinder mit großer Begeisterung zu. Dieses wird lauter abgespielt, und viele Kinder beginnen, gemeinsam mit Elena und einer weiteren Fachkraft zu tanzen. Jedes Kind bewegt sich nach seinem Bedürfnis – schnell oder langsam, alleine oder Hand in Hand mit einem anderen Kind oder einer Fachkraft.*

*Die Kinder entspannen sich körperlich, dies ist gut sichtbar. Die Bewegung nach dem langen Sitzen beim Mittagessen ist angenehm für sie. Beim Tanzen scheinen sie vieles körperlich abzuschütteln. Während des Tanzens werden die Kinder nach und nach müde. Manche gehen von sich aus in den Schlafraum, andere legen sich an den Rand des Teppichs, um den Tanzenden noch ein wenig zuzusehen. Sie werden von den Fachkräften eingeladen, sich im Schlafraum ein wenig auszuruhen. Nach einigen Liedern sind alle Kinder – jeweils von den Fachkräften begleitet – schlafend im Nebenraum oder wurden von den Eltern abgeholt.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

lungsgemessen verändert werden können. Ein Beispiel hierfür ist, dass Kleinkinder in der Regel in der Mittagszeit ruhen. Die Bedürfnisse von Kindern sind jedoch unterschiedlich. Aufgabe der Fachkräfte ist es, Kinder in der Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse anzuregen, um einen für sich und die Gruppe passenden Umgang mit Regeln zu finden. **Kinder können demnach durch Erziehung lernen, dass Regeln begründet sind, sowie, dass Regeln nicht immer und/oder nicht für jede Person in gleicher Weise gelten und dennoch nicht willkürlich gesetzt werden.**

**Ein weiterer Aspekt von Erziehung besteht darin, Kinder zum kritischen Infragestellen und Prüfen von Regeln anzuleiten.** Erziehung beinhaltet eine Auseinandersetzung mit Regeln und Normen im Spannungsverhältnis von Individualisierung und Vergemeinschaftung. Das gleichzeitige Bearbeiten beider Aspekte ist unüberwindbar und bedarf deshalb der professionellen Gestaltung. Erziehung kann auf diese Weise sowohl die Gemeinschaftsfähigkeit von Kindern als auch ihre Autonomieentwicklung stärken.

Die Auseinandersetzung mit der jeweiligen sozialen und kulturellen Umwelt vermittelt Informationen darüber, welche Bedeutung eine Handlung in ihrem jeweiligen Kontext annimmt und welche Regeln es für ein Kind, eine Kindergruppe und/oder für Erwachsene zu beachten gilt. Ferner vermittelt Erziehung Kindern die Konsequenzen ihres jeweiligen Umgangs mit Regeln sowie akzeptierte Formen des Handelns, um den eigenen Bedürfnissen trotz der Regel gerecht zu werden. Erziehung ist somit ein Geschehen zwischen Kind, Fachkraft und einem abstrakten Gegenstand. Dies kann z.B. eine



### **Umgang mit Regeln**

*Die Fachkraft Elisa befindet sich mit drei Kindern in einem Bereich mit weichen Schaumstoffelementen, die zusammen eine Bewegungslandschaft darstellen. Jonas schubst eines der anderen Kinder, die Dynamik des Geschehens ist für Elisa nicht ersichtlich. Elisa nimmt Blickkontakt mit Jonas auf und sagt: „Nicht die anderen Kinder stoßen, das tut weh. Wenn du stoßen willst, dann kannst du hier stoßen.“ Dabei stößt sie mit deutlichen Handbewegungen leicht gegen eines der Schaumstoffelemente. Dann sagt sie, an alle drei Kinder gerichtet: „Wer stoßen will, kann hier stoßen“ und stößt dabei gegen ein weiteres Schaumstoffelement. Jonas und ein anderes Kind nehmen Elisas Einladung an und hauen laut lachend einige Male gegen verschiedene Schaumstoffelemente, bevor sie sich wieder einer anderen Aktivität widmen.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

Regel, ein Wert oder eine bestimmte Verhaltensweise sein. **Ziel ist hierbei soziale Inklusion sowie die Befähigung, aktiv an der Gemeinschaft teilzuhaben und den Alltag mitzugestalten.** Das



partizipative Mitgestalten von Kindern ist in fast jeder Situation möglich, u.a. bei Vorbereitungen für den Ausflug am nächsten Tag sowie bei der Aushandlung dessen, was nach dem Mittagsschlaf gespielt wird.

## Erziehung ist ein interaktiver Prozess

Erziehung ist immer ein Wechselgeschehen zwischen Kind und Bezugsperson(en). Erziehung als Prozess und Ergebnis ist demnach nicht nur abhängig vom Handeln der Erziehenden (bzw. der Fachkräfte), sondern auch von der Bereitschaft und den Möglichkeiten eines Kindes sowie der (sozialen) Umgebung, in der sich das Erziehungs-geschehen vollzieht. Denn **in Erziehungsprozessen zeigen sich nicht nur die Wirkungen intentionaler (zielgerichteter) Handlungen, sondern alle Sozialisationseinflüsse**. Zur Sozialisation zählen alle Interaktionen und Handlungen der Bezugspersonen der Kinder sowie alle Einflüsse der sozialen und gegenständlichen Umwelt der Kinder, wie z.B. Kontakte in den Sozialraum, Lage und Ausstattung der Institution etc. (→ Lebenswelt und Sozialraum; → Gestaltung des Raums als Lern- und Wohlfühlort) sowie die Reaktionen der Kinder auf diese. Die Auseinandersetzung mit Sozialisationseinflüssen geschieht bei Säuglingen und Kleinkindern vor allem auf der Ebene von Interaktion und Spiel (→ Spielen).

Alle Institutionen, mit denen ein Kind in Berührung kommt, tragen unmittelbar dazu bei, soziokulturelle Werte und damit verbundene Handlungsmuster hervorzubringen, zu modifizieren und weiterzu-

geben. Hierzu gehören die Kleinkindbetreuungs-dienste. Auch zukünftige Sozialisationsinstanzen wie Kindergärten haben bereits über das Handeln der Fachkräfte in den Kleinkindbetreuungsdiens-ten eine orientierende Wirkung in der Erziehung von Kleinkindern. Den Fachkräften der Kleinkind-betreuung obliegt u.a. die Aufgabe einzuschätzen, welche Regeln, Normen und Werte aktuell sowie in der näheren Zukunft Gültigkeit für die Kinder ha-ben und wie sie diese den Kindern vermitteln sowie mit ihnen gemeinsam bearbeiten können.

## Werte

Grundlage der Erziehung in den Kleinkindbetreu-ungsdiensten ist ein wertschätzender Umgang zwi-schen den Generationen, der von gegenseitigem Verständnis getragen wird, obschon die Bedürfnis-se des Kindes im Mittelpunkt der Arbeit der Kinder-betreuungsdienste stehen. Die Kinder werden dar-in unterstützt, diese wertschätzende Haltung auch gegenüber ihren Mitmenschen einzunehmen und von anderen einzufordern.

**Die Fachkräfte ermöglichen den Kindern in den Kleinkindbetreuungs-diensten das Kennen-lernen und die Auseinandersetzung mit allge-meingültigen bzw. demokratischen Werten**, wie z.B. Gemeinschaft, Solidarität, Gleichheit, Freundschaft, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Liebe und Familie, die dem Zusammenleben in der Gesellschaft die-nen. Dadurch werden die Kinder befähigt, auf die an sie herangetragenen sozialen Erwartungen (wie z.B. Freundschaft pflegen) entwicklungsangepasst reagieren zu können. Kinder lernen so, ihre Bedürf-nisse unter Berücksichtigung der Bedürfnisse ihrer

## Zwei Freund\*innen wollen schaukeln



*Sabine weint. Die Fachkraft Michaela dreht sich zur Kindergruppe um, die sich bei den Schaukeln aufhält, und fragt: „Was ist passiert?“ Und an Sabine gewandt, fragt sie: „Wieso weinst du?“ Sebastian sagt, dass er und Sabine zur Schaukel gelaufen sind. Er war schneller und hat sich auf die Babyschaukel gesetzt. Die Fachkraft erklärt an alle Kinder gewandt: „Sabine kann sich noch nicht so gut festhalten, sie braucht die Babyschaukel.“ Zu Sebastian sagt sie: „Du kannst schon die andere Schaukel benutzen, das kannst du schon. Wenn du die große Schaukel nimmst, kann auch deine Freundin schaukeln.“ Nachdem Sebastian die Schaukel gewechselt hat und Michaela für Sabine die Babyschaukel zum Hineinklettern festhält, sagt sie: „Jetzt könnt ihr beide schaukeln. Passt das so?“*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

sozialen Umwelt zu befriedigen sowie Verantwortung für sich selbst und andere zu entwickeln. Zur Auseinandersetzung mit Werten gehört auch das Erlernen des Umgangs mit Grenzen und Konflikten. Hierzu bieten die Fachkräfte sozial akzeptierte Formen der Bearbeitung von Konflikten an, die mit Perspektivenübernahme und Kommunikation einhergehen (→ Interaktionsqualität). So lernen Kinder, dass jede Form von destruktiver Aggression gegen andere Menschen (z.B. Schlagen, Beißen, Beschimpfen, Stoßen) nicht akzeptiert ist.

## Erziehen in Kooperation mit den Erziehungsberechtigten

Die Kleinkindbetreuungsdienste legen in ihren Konzepten und in Rücksprache mit den Eltern fest, welche demokratischen Werte und Normen für die pädagogische Arbeit in der jeweiligen Einrichtung von Relevanz sind. Beispiele für solche Aushandlungen mit Eltern sind Fragen der Bewegung im Freien (im Winter, Spielen mit Wasser und Sand), Ernährungsgewohnheiten und das Feiern von Festen. Unterschiedliche Vorstellungen zu diesen Themen stellen mitunter pädagogische Herausforderungen im Alltag der Kleinkindbetreuungsdienste dar. Dies gilt insbesondere, wenn zwischen den Eltern einer Kindergruppe oder zwischen Fachkräften und Eltern Differenzen bestehen zu relevanten Ereignissen im Jahreszyklus (z.B. einem Sommerfest) oder zum Tagesablauf. **Hier gilt es im pädagogischen Alltag, die Interessen der Eltern zu berücksichtigen und dennoch eine Praxis zu entwickeln, die das Gruppengeschehen und die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt stellt.**

Beim Feiern von religiösen Festen wie Weihnachten und Ostern sowie von Kindergeburtstagen werden (implizit) auch Fragen des Umgangs mit Diversität (z.B. finanzielle Situation der Familie, kulturelle und religiöse Praktiken, Ernährungsvorstellungen) bearbeitet. **Die jeweils relevanten Themen, damit verbundene Erziehungsvorstellungen und ihre Auswirkungen auf die Alltagspraxis in der Kinderbetreuung, sind deshalb Gegenstand der pädagogischen Gespräche mit den Familien bzw. den Sorgeberechtigten. Diese Gespräche führen die Fachkräfte auch zur Unterstützung der Familien in Erziehungsaufgaben** (→ Kooperation zwischen Familien und Fachkräften).

## Erziehung als professionelle Gestaltungsaufgabe

Auf Basis der Konzepte der Kleinkindbetreuungseinrichtungen, der Absprachen mit den Erziehungsberechtigten und ihren professionellen Einschätzungen definieren die Fachkräfte konkrete Erziehungsziele und deren Umsetzung bezogen auf einzelne Kinder wie auch auf die Kindergruppe. Hierin zeigen sich die weitreichende Verantwortung von Erziehung in der Kleinkindbetreuung und die Bedeutung der Kooperation mit den Familien der Kinder. Zudem wird die Notwendigkeit deutlich, professionelle erzieherische Aktivitäten zu planen und sie zugleich als interaktive Aushandlungsprozesse zu verstehen, die auch das Anpassen von Erziehungszielen und -methoden an Veränderungen in der Kindergruppe ermöglichen.

**Die Fachkräfte etablieren mit den Kindern Routinen, indem sie vorhersehbare Situationen und Konstellationen schaffen, die es Kindern entwicklungsangemessen ermöglichen, sich mit ausgewählten Erziehungsthemen (z.B. Aufräumen, Helfen) interaktiv auseinanderzusetzen.** Ob dies tatsächlich geschieht, ist abhängig von der willentlichen Beteiligung der Kinder sowie ihren individuellen Möglichkeiten. Die Fachkraft hat folglich maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung von Erziehungssituationen, sie kann jedoch nicht garantieren, dass dieses Erziehungsangebot tatsächlich vom einzelnen Kind wahrgenommen wird und/oder die geplante erzieherische Wirkung entfaltet. Es ist jedoch Aufgabe der Fachkraft, Kindern immer wieder

### **Wetterfeste Kleidung tragen?**

*Die Kindergruppe versammelt sich im Vorraum der Einrichtung, und einige Kinder beginnen damit, ihre Schneehosen vom Haken zu nehmen. Die Fachkraft Alessandra bestätigt sie darin und sagt: „Ja genau, jetzt zieht ihr alle die Schneehosen an, denn wir gehen ja Schlitten fahren.“ Anna setzt sich auf die Bank und verschränkt die Arme. Alessandra hilft gerade Toni dabei, seine Füße in die Schneehose zu bekommen, als sie Anna sieht. Sie sagt zu Anna: „Anna, hol’ auch deine Schneehose, ich helfe dir gleich beim Anziehen.“ Anna sagt nichts und bleibt sitzen. Alessandra erwidert: „Möchtest du deine Schneehose nicht anziehen?“ Anna schüttelt den Kopf. Alessandra antwortet in euphorischem Tonfall: „Aber wir gehen doch jetzt Schlitten fahren! Zum Schlitten fahren zieht ihr alle die Schneehosen an, damit ihr nicht nass werdet und euch nicht kalt wird.“ Anna schaut Alessandra an und bleibt sitzen. Alessandra fragt sie: „Möchtest du nicht Schlitten fahren?“ und Anna sagt, etwas widerwillig: „Doch.“ Alessandra sagt lächelnd: „Na siehst du! Dann hol’ mal die Hose, der Toni hat seine schon an.“ Anna holt wortlos ihre Schneehose und versucht konzentriert, einen Fuß in das Hosenbein einzufädeln.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

neue Lernoptionen anzubieten sowie in ihren Handlungen und Vermittlungen dem Kind zugewandt, transparent und klar zu sein.



## 2.3 Betreuung und Pflege

Betreuung ist in der Arbeit mit Kindern aus historischer Sicht der Ausgangspunkt institutioneller Pädagogik. Aus dieser Praxis entwickelten sich Bildungsinstitutionen für Kinder unterschiedlicher Altersstufen. Trotz dieses Beginns wurde in den vergangenen Jahrzehnten die Bedeutung von Betreuung und Pflege für das Bildungs- und Erziehungsgeschehen vielfach unterschätzt. **Fundierte Bildungs- und Erziehungsprozesse von Säuglingen und Kleinkindern sind stets eingebunden in hochwertige Betreuungsprozesse, die daher unbedingt der fachlichen Konzeptionalisierung durch die Kleinkindbetreuungsdienste bedürfen.**

**Zur Entwicklung von Wohlbefinden im institutionellen Betreuungskontext benötigen insbesondere Säuglinge eine responsive Bindungsbeziehung** (→ Interaktionsqualität) mit mindestens einer Fachkraft. Alle Kinder benötigen tragfähige Beziehungen zu den Fachkräften, das solidarische Erleben von Gemeinschaft innerhalb der Kindergruppe sowie die partizipative Gestaltung des Betreuungskontextes durch die Fachkräfte. Betreuung konzipiert und bereitet für Kinder einen entwicklungsangepassten Erfahrungsraum vor, in dem sie Schutz und Wohlgefühl erfahren, ohne in ihren Entwicklungs- und Lernpotenzialen eingeengt zu werden. Hierzu gehört u.a. die Ausstattung der Kleinkindbetreuungsdienste unter Berücksichtigung der Kinderkörper in Bezug auf Liegen, Sitzen, Bewegen und Körperhygiene (→ Gestaltung des Raums als Lern- und Wohlfühlort).

**Betreuung gewährleistet in den Kleinkindbetreuungsdiensten eine entwicklungsangemessene Tagesstruktur**, in der die Rhythmen der Kin-

der (als Gruppe und Individuen), ihre Bedürfnisse nach Schlaf, Ruhe und Bewegung sowie Anregung, Anspannung, Entspannung, Schutz und Orientierung sowie ihre Bedürfnisse nach Nahrung, Körperpflege, Zuwendung, Exploration, Spiel, Muße und Teilhabe wie auch die jeweiligen mit den Familien vereinbarten Betreuungszeiten berücksichtigt werden.

Durch das Berücksichtigen der Betreuungszeiten der einzelnen Kinder erhalten alle Heranwachsenden in den Kindergruppen angemessene Angebote, unabhängig davon, ob sie vormittags und/oder nachmittags (bzw. ganztags oder stundenweise) betreut werden. Je unterschiedlicher die Betreuungszeiten der Kinder sind, desto aufwendiger sind die Konzeption und Gestaltung von Betreuungsangeboten. Dies wirkt sich zur Ermöglichung von personaler Betreuungskontinuität auch auf den Personalbedarf aus.<sup>25</sup>

### **Institutionelle Kinderbetreuung**

*Institutionelle Betreuung beinhaltet das Beaufsichtigen von Kindern „im Sinne der Gewährung von Sicherheit und Gesundheit, die Befriedigung ihrer Bedürfnisse, die Bereitstellung eines entwicklungsangemessenen Anregungs- und Interaktionspotenzials“ (Schuster-Lang, Käthe, 2013, S. 150) in hierfür angemessenen Räumlichkeiten und Umwelten, sodass Kinder körperlich, psychisch, kognitiv und sozial Wohlbefinden sowie Wertschätzung ihrer Persönlichkeit erleben.*

<sup>25</sup> Vgl. Gutknecht, Dorothee (2015, 2020).





## Partizipation in der Intimpflege

Im Säuglingsalter sind körperliche und emotionale Bedürfnisse eng miteinander verwoben. Wenn Säuglinge einen Pflegebedarf haben, nehmen sie ein undifferenziertes Unwohlsein wahr, dessen Ursache ihnen zunächst unbekannt ist. Kompetent machen sie die Erwachsenen in ihrer Umgebung durch lautliche Äußerungen auf den Zustand des Unwohlseins aufmerksam und verlassen sich, im Fall eines sicher gebundenen Säuglings, auf die Befriedigung des unbekanntes Bedürfnisses durch die/den Erwachsene\*n. In deren Verantwortung liegt es, die Situation so zu verändern, dass der Säugling wieder Wohlbefinden erlebt.

**In Pflegesituationen, wie der des Wickelns, bearbeiten Säuglinge sowohl ihr körperliches Wohlbefinden als auch ihre emotionalen Bedürfnisse nach Zuwendung, Selbstwirksamkeit und Teilhabe an der Gestaltung ihrer Umgebung und dessen, was mit ihnen geschieht. Kinder sollten deshalb so positioniert sein, dass sie weitestmöglich visuell die Handlungen der Fachkraft verfolgen und sich beteiligen können, sofern sie dies wollen.** Eine für das Kind verlässliche und mit ihm responsiv abgestimmte ‚Choreografie der Pflege‘ gibt dem Kind Kontrolle über diese intimen Situationen, in denen es verletzlich ist. Hierzu bedarf es personaler Kontinuität in der Pflege sowie geschützter Umgebungen für die Intimpflege, die entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder in der Kindergruppe ausgestattet sind und die Kinder zur Partizipation einladen.

In der Tradition Emmi Piklers werden Säuglinge ab der Geburt als fühlende, wahrnehmende und



### **Ein Dialog in der Wickelsituation**

*Die Fachkraft Philipp ist dabei, Jana die Windel zu wechseln. Er legt sie sachte auf den Wickeltisch, wobei er zuletzt ihr Köpfchen niederlegt. „So, dann werde ich gleich deine Windel wechseln. Aber erst ziehe ich dir deinen Body aus.“ Philipp beginnt, die Knöpfe des Bodys zu öffnen, und Jana windet sich angespannt nach links und rechts, sie scheint zu protestieren. Philipp sagt: „Ja, du magst das nicht. Findest du das langweilig?“ Er lässt von den Knöpfen ab, zieht eine Spieluhr auf, die nun Musik macht, und legt sie neben Jana ab. Mit beiden Händen berührt er Jana sachte am Rumpf, nähert sich ihr mit dem Kopf und wiederholt lächelnd „Findest du das langweilig?“ Jana erwidert den Augenkontakt und gluckst vergnügt. Philipp erwidert: „Dann darf ich weitermachen? Also ziehe ich dir jetzt den Body aus“ und wendet sich wieder dem Body zu.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

verstehende (oder verstehen-wollende) Wesen angesehen. Als solche haben sie das Recht und die Kompetenz, an Pflegesituationen gemeinsam mit

der/dem Erwachsenen dialogisch teilzuhaben. Das einfühlsame, rücksichtsvolle, einbeziehende und rückversichernde Eingehen auf den Säugling durch die/den Erwachsene\*n wird nach Emmi Pikler beziehungsvolle Pflege genannt. Beziehungsvolle oder responsive Pflege entsteht durch einen Dialog, den Fachkraft und Säugling in der Pflegesituation gemeinsam herstellen. Säugling und Fachkraft richten ihre Handlungen in diesem Dialog wechselseitig aneinander aus.<sup>26</sup>

Indem die Fachkraft den Säugling anspricht und mit ihm Blickkontakt aufnimmt, stellt sie eine erste gemeinsame Aufmerksamkeitslinie her. Der Säugling kann sich darauf einstellen, dass gleich etwas geschehen wird, dass die Fachkraft ihn z.B. hochheben wird. Das verbale Begleiten der eigenen Handlungen während der Wickelsituation durch die immer gleichen (oder ähnlichen) Worte und Sätze („Jetzt öffne ich deinen Body“, „Als Nächstes kommt dein Arm in den Ärmel“) unterstützt Fachkraft und Säugling dabei, eine gemeinsam geteilte Routine zu entwickeln, die für den Säugling orientierend und vorhersehbar ist. Säuglinge sind in der Lage, Pflegehandlungen durch den Einsatz ihres Körpers zu unterstützen (oder zu behindern), indem sie ihre Muskeln, je nach Situation, anspannen oder entspannen, Rollbewegungen unterstützen oder beim Sich-Aufrichten „mitgehen“. Die Voraussetzung hierfür ist, dass die Fachkraft dem Säugling rechtzeitig signalisiert, was als Nächstes geschieht, und ihm entwicklungsangemessen genügend Zeit gibt, sich auf die Situation einzustellen und darauf zu reagieren.<sup>27</sup>

Der Säugling gestaltet die Pflegesituation mit, indem er intendiert unterstützt (oder nicht) und der

Fachkraft signalisiert, womit er einverstanden ist und womit nicht. Die Fachkraft beobachtet und interpretiert die Zeichen des Säuglings und geht darauf nach Möglichkeit ein, indem sie z.B. die eigene Aufmerksamkeit auf die Socke richtet, mit der der Säugling gerade spielt. **Mit zunehmender Entwicklung des Säuglings erweitern sich seine Möglichkeiten, die Wickelsituation zu beeinflussen. Es liegt an der Fachkraft, seine Mitgestaltungsversuche wahrzunehmen und wertschätzend aufzunehmen.**

### *Ich mache es selbst!*

*„Ein wirklich kooperierender Säugling beteiligt sich mit Freude – ‚Ich mache es selbst‘ – an allen Pflegehandlungen. Manchmal versucht er auch, sich mit etwas anderem zu beschäftigen, sich zu bewegen oder die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf etwas anderes zu lenken. Ein kooperierender Erwachsener geht nach Möglichkeit auch darauf ein.“*

*(Falk, Judit, 2019, S. 110)*

Pflegesituationen mit Kindern aller Altersstufen gehen mit erhöhten Körperkontakten zwischen Fachkräften und Kindern einher. Deshalb bedürfen diese körperlich-leiblichen (somatischen) Dialoge zwischen Kindern und Fachkräften sowie die von den Fachkräften in der Praxis gezeigten Berührungs- und Bewegungskompetenzen der fachlichen Reflexion durch die Fachkräfte selbst und im Team (→ Qualitätssicherung). „Fachkräfte

<sup>26</sup> Vgl. Aly, Monica (2011/2016); Appell, Geneviève & Tardos, Anna (1998/2004); Falk, Judit (2019); Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2015); Pikler, Emmi (1976/1982); Tardos, Anna (2002, 2019).

<sup>27</sup> Vgl. Tardos, Anna (2019).



## Partizipation bei Tisch

Lukas ist 21 Monate alt und sitzt gemeinsam mit einigen älteren Kindern am Frühstückstisch. Auf dem Tisch steht eine Palette mit Joghurtbechern unterschiedlicher Geschmackssorten, von denen jedes Kind sich einen aussuchen darf. Die Fachkraft Kathrin fragt Lukas: „Welches Joghurt möchtest du denn essen?“ Lukas schaut Kathrin an, beugt sich nach vorne und deutet mit dem Finger auf einen der Becher. Kathrin nimmt den Becher, öffnet ihn und stellt ihn vor Lukas auf den Tisch. Lukas nimmt seinen Teelöffel und beginnt zu essen. Kathrin fragt ihn, ob er auch gerne Frühstücksflocken hätte. Lukas hält inne, schaut sie an und sagt nichts. Kathrin schiebt eine Schüssel mit Puffreis vor ihn hin, hält ihm einen Esslöffel entgegen und sagt: „Nimm dir, wenn du magst.“ Lukas nimmt den Löffel, fährt mit ihm in die Schüssel und führt den Löffel voll Puffreis unter großer Konzentration vorsichtig und langsam zu seinem Joghurtbecher. Er bewegt seinen Arm so, dass der Puffreis über seinem Becher vom Löffel fällt, mehr als die Hälfte landet dabei im Becher. Er gibt Kathrin den Esslöffel zurück und isst mit seinem Teelöffel weiter.

(Beispiel aus der Betreuungspraxis)



[...] benötigen ein hohes Maß an Berührungs- und Bewegungskompetenzen. In der Bewegungsinteraktion mit dem Kind spielen dabei sowohl Synchronisation als auch wechselseitige Kooperation insbesondere des ‚Handlings‘ eine wesentliche Rolle. Die Fachperson ist gefordert, einen qualifizierten Kontakt herzustellen, der sich darin ausdrückt, sich im Bewegungstempo und im Bewegungsablauf auf das Kind einzustimmen. Hier ist eine Schulung der Selbstwahrnehmung unabdingbar.“<sup>28</sup>

## Partizipation bei den Mahlzeiten

Betreuungssituationen lassen sich vielfältig als partizipative Situationen gestalten. Ein in jeder Tagesstrukturierung mehrmals vorkommender Moment sind gemeinsame Mahlzeiten. Hier können Kinder entwicklungsangemessen in viele Tätigkeiten einbezogen werden. Dies kann das Beteiligen am Ernten von selbst angebauten Kräutern oder an der Zubereitung der Mahlzeit sein (z.B. das Unterrühren von Haferflocken in die Joghurtschüssel). Vielen Kindern macht es Freude, einen Beitrag zum Gruppengeschehen zu leisten, einen Augenblick etwas gemeinsam mit einer Fachkraft herzurichten und/oder eine bestimmte Bewegung wie das Rühren (das Bewegungs- und Muskelkoordination bedarf) auszuführen und neue Bewegungen zu erlernen.

**Diese Beteiligungen sind wichtige Momente zum Erfahren von Beziehung, Selbstwirksamkeit und Gruppenzugehörigkeit sowie für das Weiterentwickeln der motorischen Fähigkeiten und/oder von Sinneserfahrungen** (z.B. das Fühlen von Temperaturunterschieden bei den Gerich-

<sup>28</sup> Gutknecht, Dorothee (2015, S. 47).

ten). In manchen Kindergruppen ist jeden Tag ein anderes Kind als „Koch“ bzw. „Köchin“ oder „Kellner\*in“ am Austeilen der Gerichte beteiligt. Kinder erfahren über diese Tätigkeiten Dankbarkeit und sie lernen, mit Dank umzugehen, wenn Fachkräfte und Kinder ihre Beteiligung würdigen.

Als gemeinsame partizipative Gruppenerfahrung können auch die Tischsituationen gestaltet werden. In Abhängigkeit vom Alter und den bisherigen Erfahrungen der Kinder kann die Esskultur insofern partizipativ gestaltet sein, als die Kinder am Mittagstisch bestärkt werden, sich selbst Gemüse zu nehmen, oder indem sie gefragt werden, wie viele Löffel Gemüse die Fachkraft ihnen auf den Teller geben darf. Ferner können Kinder, die langes Sitzenbleiben als Herausforderung wahrnehmen, sich aber gerne bewegen, angeregt werden, sich am Abräumen der Vorspeise zu beteiligen, während die anderen warten und sich etwas erzählen oder die jüngsten Kinder beim Essen ihres Breis von den Fachkräften unterstützt werden.

## Soziale Praxen ausprobieren

Die Betreuung in den Kleinkindbetreuungsdiens-ten eröffnet den Kindern täglich das Kennenlernen und Ausprobieren von unterschiedlichen sozialen Kontexten. Besondere Aufmerksamkeit erhalten Essenssituationen, die für viele Kinder mit positiver Aufregung besetzt sind und deren Bedeutung weit über das Bedürfnis nach Sättigung hinausgeht. **In diesen Essenssituationen liegt das pädagogische Interesse primär darauf, dass die Kinder sich freudig und lustvoll am Essen beteiligen (können).**<sup>29</sup> Dabei finden auch Gespräche u.a. über

die Gerichte statt. Die Kinder sprechen z.B. über ihre sinnlichen Wahrnehmungen und ihre verschiedenen Vorlieben. So wird z.B. gefragt, ob die Kartoffeln zu sehr gesalzen sind oder die Eierspeise anders zubereitet wurde, als die Kinder es von zu Hause kennen, und ob das Essen geschmackvoll ist. Kinder sprechen auch über die Tischkultur. Sie erzählen z.B., welche Gerichte sie zu Hause mit den Händen essen (z.B. ein Pizzastück oder eine Reiskugel). Durch den Austausch lernen die Kinder Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihren Familien kennen. **Die Mahlzeiten werden so zu Situationen gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit und sozialen Austauschs, die die Kinder zunehmend kennen- und schätzen lernen. Sie sind zugleich alltagsweltliche Bildungssituationen.**

## Gesundheitsförderung

Die kindgerechte und entwicklungsangemessene Gestaltung von Gesundheitsförderung gehört zur Aufgabe von Betreuung. Neben der zuvor genannten Beteiligung der Kinder an der Nahrungszubereitung stellt das **Anregen zu gesunder, appetitlich angerichteter und wohlschmeckender Ernährung** einen wichtigen Bereich der Pflege dar. Kinder werden im Kontext von Ernährung angeregt, ihre visuelle, taktile, ästhetische und auditive Wahrnehmung sowie ihren Geruchs- und Geschmackssinn weiterzuentwickeln, indem sie u.a. die Konsistenz von Nahrung (z.B. flüssig, fest), unterschiedliche Geschmacksrichtungen (z.B. süß, sauer) und Aromen (z.B. fruchtig) kennenlernen. Die Freude der Kinder am Essen und die Bereitschaft, Neues zu kosten, werden angeregt,

29 Vgl. Falk, Judit (2019).





### **Annäherung an das Zähneputzen**

Nach dem Frühstück geht die ganze Gruppe Zähne putzen. Das gemeinsame Zähneputzen gestaltet die Fachkraft Emma, indem sie ein ritualisiertes Spiel anleitet. Sie gibt jedem Kind (und jeder Fachkraft) die jeweilige eigene Zahnbürste, die die Kinder auch an den Farben erkennen. Mit ihren Zahnbürsten in der Hand setzen sich alle Kinder und Fachkräfte so hin, dass sie sich gegenseitig sehen können. Emma beginnt zunächst ohne Zahnpasta, sich die Zähne zu putzen, und fordert alle Kinder und Fachkräfte auf, ihre Bewegungen genau zu beobachten und danach die gleichen Bewegungen zu machen. Die Kinder beobachten Emma und zunehmend auch sich gegenseitig beim Ausführen ihrer Bewegungen. Sie

versuchen, ihre Beobachtungen und Wahrnehmungen in die ihnen möglichen Körperbewegungen umzusetzen, und lernen dabei auch von den Bewegungen der anderen Kinder. Nach dieser Übung setzen die Kinder dieselben Bewegungen fort, diesmal mit etwas Zahnpasta. Zum Abschluss spülen sie ihren Mund mit Wasser aus, manche mithilfe einer Fachkraft. Während des Zähneputzens singt die Gruppe immer wieder Lieder, die das Thema aufgreifen. Gesundheitspflege wird so zu einem Spiel, das Singen, Lernen, Freude, Gemeinsamkeit, Staunen und Aufregung enthält sowie zur Resilienz der Kinder beiträgt. Zugleich unterstützt sie die Kinder in der Entwicklung eines Bewusstseins für die Notwendigkeit der Mundhygiene.

(Beispiel aus der Betreuungspraxis)





wenn Kinder das Essen bewusst mit ihren Sinnen kennenlernen.

Auch in Essenssituationen ist es wichtig, die körperlichen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder zu berücksichtigen. Hierzu gehört z.B. das Bedürfnis, das Gleichgewicht im Sitzen zu halten sowie nach Unterstützung, wenn dies selbstständig noch nicht möglich ist. **Unterstützen von körperlichem Wohlbefinden in allen Situationen des Alltags ist ebenso Bestandteil von Gesundheitsförderung.**

Darüber hinaus gehört auch der Bereich der Körperhygiene zu den pflegerischen Aufgaben der Kleinkindbetreuung. Diese Pflegesituationen werden als Einzelsituationen (wie am Beispiel des Wickelns ausführlich dargelegt) sowie als Gruppenarrangements kindgerecht gestaltet. Dies geschieht

über Routinen, Spiel und Rituale, z.B. durch Integration von Liedern oder Geschichten (oftmals in Kombination mit Körperbewegungen) in Pflege- und Lernarrangements.

Bewegung gehört ebenfalls in den Bereich der Gesundheitsförderung (→ Wohlbefinden). Ziel ist dabei das Kennenlernen des eigenen Körpers sowie Wohlgefühl und die Freude am eigenen Körper zu vermitteln (→ Bewegung und Körperbewusstsein).

In partizipativ gestalteten Betreuungssituationen erfahren Kinder somit spielerisch und mit viel anregender Spannung auch Momente von Erziehung und Bildung, die Teil von sorgenden Arrangements sind.



## 2.4 Bildung, Erziehung und Betreuung konzeptionalisieren

Die Trennung von Bildung, Erziehung und Betreuung, wie in den vorausgegangenen Teilkapiteln dargestellt, ist eine fachlich-theoretische Trennung. In der Alltagspraxis der Kleinkindbetreuungsdienste sind diese fachlichen Konzepte (ebenso wie in jedem Kinderalltag) miteinander verwoben, auch wenn die Präsenz von Erziehung, Betreuung und Bildung in einzelnen Situationen variiert.

So zeigen Studien zur Qualität institutioneller Frühpädagogik deutlich, dass Kinder „als ‚sichere Basis‘ für ihre Bildungsprozesse“<sup>30</sup> hochwertige institutionelle Betreuung benötigen und dass diese unaufhebbar mit der Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern verknüpft ist. Auch die aktuelle Care-Forschung<sup>31</sup> zeigt, „es kann keine Bildung ohne Fürsorge geben“<sup>32</sup> in der pädagogischen Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern. Aus dieser Perspektive bildet Sorge die Basis von Betreuung und Bildung: „Das Verhältnis zwischen Bildung und Betreuung [ist] keines der Rang- oder Reihenfolge, sondern ein existenzielles, das selbst auf der Sorge als Grundstruktur des Daseins fußt.“<sup>33</sup> Vergleichbares gilt für das Verhältnis von Betreuung und Erziehung.

Für die Kleinkindbetreuungsdienste erwächst hieraus die verantwortungsvolle Aufgabe, Betreuung, Erziehung und Bildung gleichwertig und auf Basis aktueller Forschungen und Theoriebildungen institutionsadäquat zu konzeptionalisieren und in der Handlungspraxis durch die Fachkräfte und die Teams reflexiv-professionell zu gestalten (→ Professionelle Haltung). Dies korrespondiert mit dem gesellschaftlichen Auftrag an Kleinkindbetreuungsdienste, „Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung zu beantworten und herauszufordern und

durch Betreuung zu sichern.“<sup>34</sup> So verstandene Frühpädagogik setzt sich mit gesellschaftlichen Erwartungen und Zielsetzungen auseinander und ermöglicht verantwortungsbewusst soziale Inklusion und Individualität.

**Qualitativ hochwertige frühpädagogische Praxis braucht grundlegend die gleichwertige Konzeptionalisierung von Erziehung, Betreuung und Bildung, um Kinder durch Bildung und Erziehung Orientierung in ihrer Lebenswelt und im Sozialraum zu ermöglichen.** Diese Konzeptionalisierung unter Beachtung von hochwertiger Struktur-, Prozess- und Interaktionsqualität liegt im Verantwortungsbereich der Träger, Leitungen und Pädagog\*innen und bedarf der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Teams der Kleinkindbetreuungsdienste. Dabei gilt unumstößlich, dass die Qualität von Betreuung, Bildung und Erziehung sich in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen gestaltet, die die öffentliche Verwaltung und die Politik den jeweiligen Trägern und Einrichtungen bereitstellt.

30 Laewen, Hans-Joachim (2013, S. 98).

31 Der Begriff Fürsorge ist durch seine instrumentelle Verwendung während des Nationalsozialismus und den ersten Nachkriegsjahrzehnten und der Beteiligung der sogenannten „Fürsorgeregime“ (vgl. Ralser, Michaela, Bischoff, Nora, Guerrini, Flavia, Jost, Christine, Leitner, Ulrich & Reiterer, Martina, 2017) an Verbre-

chen gegen die Menschlichkeit belastet, daher wird im deutschsprachigen Fachdiskurs gegenwärtig oftmals von „Care“ gesprochen.

32 Bilgi, Oktay (2019, S. 472).

33 Bilgi, Oktay (2019, S. 471).

34 Laewen, Hans-Joachim (2002, S. 92).





Interaktionsqualität,  
Spielen und  
Wohlbefinden

**3.1-3.3**



## 3.1 Interaktionsqualität

Die Gestaltung von Interaktionsbeziehungen gehört zu den wichtigsten pädagogischen Aufgaben in Kleinkindbetreuungsdiensten, denn responsive (sensibel auf die Signale des Kindes reagierende) und reziproke (wechselseitige) Bindungen und Beziehungen sind die Grundlage von entwicklungs-spezifischen Lern- und Bildungsprozessen im Säuglings- und Kleinkindalter (→ Lernen und Bildung).

bedarf es neben den Bindungspersonen in den Familien für jedes Kind mindestens einer feinfühli-gen Bindungsperson in der Kleinkindbetreuung. Feinfühli-gige Bindungspersonen nehmen die kindliche Kommunikation wahr und unterstützen die Kinder in der Affektregulation, sodass sie lernen, dass es erwartbare Zusammenhänge zwischen Ereignissen gibt. So lernen Kinder z.B. die Vorhersehbarkeit

### Was ist Interaktionsqualität?

Säuglinge kommen mit Kompetenzen (z.B. der Fähigkeit zum Saugen) auf die Welt, die es ihnen erlauben, ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und mit ihrer Umwelt zu kommunizieren. Um ihre Kommunikation fortsetzen und verfeinern zu können, benötigen sie feinfühli-gue und interessierte Bindungspersonen. Bindung entsteht in besonderen Beziehungen mit jenen Personen, die das Kind intensiv betreuen und ihm psychische Stabilität geben. Der Kontakt mit Bindungspersonen ist von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung, denn **„die Verinnerlichung dessen, wie man sich als handelndes Individuum erlebt, entsteht primär aus dem Zusammensein mit den Bindungspersonen, den Eltern [...] und anderen Personen, die dem Kind nahestehen“**.<sup>35</sup> **Dieses Zusammensein responsiv zu gestalten und dadurch eine stabile und hohe Interaktionsqualität zu erreichen, ist daher eine zentrale Aufgabe der Kleinkindbetreuung.** Hierfür

#### Kommunikation mit einem Säugling

*Fabian (10 Monate) sitzt auf Petras Schoß und beginnt zu weinen, als ein weiteres Kind kommt. Petra spricht mit ihm, mit ruhiger Stimme. Sie nimmt ein Rasselspielzeug in Glockenform in die Hand und rasselt es vor Fabian hin und her. Petra sagt zu Fabian „Magst du die Glocken?“, und Fabian nimmt die Glocken in die Hand, rasselt damit und hört auf zu weinen. Nach wenigen Sekunden hört er auf zu rasseln und beißt auf dem Beißring am anderen Ende des Spielzeugs herum. Er hat sich augenscheinlich beruhigt, sitzt weiter auf Petras Schoß, und Jana, eine weitere Fachkraft, fragt ihn „Fabian, gehst du ein bisschen spielen?“ Fabian schaut Jana an und klatscht drei Mal seine Hände zusammen. Jana sagt „Bravo, bravo“, und Fabian bleibt auf Petras Schoß sitzen.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

35 Grossmann, Karin & Grossmann, Klaus E. (2004/2008, S. 29).



und Verlässlichkeit von Reaktionen ihrer Umwelt. Zugleich erfahren sie darüber, dass es Trost spendet, wenn die eigenen Gefühle mit anderen Menschen geteilt werden. Feinfühligkeits Bezugspersonen bieten Deutungen für Erlebnisse an, die die Kinder emotional entlasten und kognitiv anregen.<sup>36</sup>

## Kompetenzen und Selbstwirksamkeit

Indem Fachkräfte der Kleinkindbetreuung in der Interaktion mit dem Kind seine Signale, also die körperlichen, vorsprachlichen und sprachlichen Mitteilungen

- durch Beobachtung wahrnehmen,
- mithilfe des fachlichen Wissens die dahinter liegenden Bedürfnisse interpretieren,
- darauf pädagogisch angemessen reagieren sowie
- bei kommunikativen Missverständnissen die Signale des Kindes neu interpretieren und ihre Handlungen anpassen,

tragen sie zur Kompetenzentwicklung des Kindes bei. Ein Beispiel hierfür ist das Signal „Saugbewegung“, das die Fachkraft als Bedürfnis „Hunger“ interpretiert und worauf sie mit Füttern reagiert. Beobachtet die Fachkraft das Ausbleiben einer Bedürfnisbefriedigung, so interpretiert sie das Signal neu, korrigiert ihre Reaktion und bietet stattdessen z.B. den Schnuller an. **Die Fähigkeit zur Korrektur nach Missverständnissen „ist wahrscheinlich ein entscheidendes zwischenmenschliches Er-**

### Korrektur von Fehlinterpretationen

*Die Kinder sitzen gemeinsam am Tisch und essen. Die Fachkraft Erica ist damit beschäftigt, Amelia (10 Monate) zu füttern. Amelia isst wenig, ihr Gesicht ist voller Grief, und sie beginnt immer wieder zu weinen. Erica versucht weiter, sie zu füttern, aber Amelia nimmt nichts an. Erica sagt zu ihr: „Dann gehe ich dich jetzt waschen, du scheinst ja wirklich nicht essen zu wollen“. Sie hebt Amelia aus dem Stuhl, geht mit ihr ins Badezimmer und wäscht ihr das Gesicht. Danach setzt sie Amelia in eine Wippe, sagt zu ihr: „Dann versuchen wir es mal so“ und reicht ihr ein Stück Brot. Amelia nimmt das Brot nicht an und sieht weiterhin unzufrieden aus. Erica hebt sie aus der Wippe und setzt sich mit ihr im Arm an den Esstisch. Dabei umarmt sie Amelia, die sich langsam beruhigt. Amelia hört auf zu weinen und bleibt ruhig auf Ericas Schoß sitzen, bis alle Kinder aufgegessen haben.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

<sup>36</sup> Mehr zu feinfühligkeits Bindung findet sich u.a. bei Ainsworth, Mary D. Salter (2006); Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (1974/2011); Aluffi Pentini, Anna (2018); Crittenden, Patricia (2005); Winnicott, Donald (1960).

**lebnis, das das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen wie auch in die des jeweils anderen stärkt“.**<sup>37</sup> Dieser Prozess erfordert Anstrengung seitens des Kindes wie auch der Fachkraft, um den Moment der emotionalen Übereinstimmung erneuert herzustellen.

**Die interaktive Herstellung von Korrekturen nach einem Missverständnis wird durch eine reflexive Haltung der Fachkräfte unterstützt, die nach den Bedürfnissen des Kindes fragt, ihr eigenes Handeln verändert und darüber auch dem Kind alternative Handlungen ermöglicht.**<sup>38</sup> Stehen dem Säugling reaktionsbereite Menschen zur Verfügung, so kann er insbesondere über die Interaktion mit feinfühligem Bindungspersonen beeinflussen, was mit ihm geschieht. Das Kind lernt, dass es z.B. durch seine Saugbewegung die gewünschte Reaktion hervorrufen kann, auch wenn die Bezugsperson die Bewegung zunächst anders interpretiert. Hierdurch entwickelt das Kind einen „Sinn für Kompetenz“<sup>39</sup> sowie Vertrauen in seine Umwelt – beides sind notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung weiterer Kompetenzen. Diese **Erfahrung von Selbstwirksamkeit regt das Interesse und die Bereitschaft an, die eigene Lebenswelt weiter zu erkunden und auszudehnen** (→ Lebenswelt und Sozialraum).<sup>40</sup>

Das Erfahren von Selbstwirksamkeit innerhalb der sozialen Interaktionen mit Bezugspersonen in der Lebenswelt (z.B. Familie, Kleinkindbetreuungsdienst) legt die Grundlage dafür, dass ein Kind lernt, starke Bindungen und Beziehungen einzugehen

und darüber seine sozialen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Selbstwirksamkeit erlebt ein Kind, wenn die Interaktion zwischen ihm und der Bezugsperson nicht nur zur physischen Bedürfnisbefriedigung (z.B. Stillen des Hungers) führt, sondern auch von einem anregenden emotionalen Austausch zwischen ihm und der Bezugsperson begleitet wird, der dem Kind Perspektivenübernahme vermittelt. Beispiele hierfür sind das gemeinsame Lachen bzw. die geteilte Freude nach der Sättigung des Hungers des Kindes. Dieses gemeinsam hergestellte Gelingen der Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson wird als Reziprozität bezeichnet. Bedürfnisbefriedigung und Reziprozität ermöglichen Säuglingen und Kleinkindern Selbstempfinden, auf dessen Basis sie ihr soziales Erleben organisieren können. Nach Daniel Stern<sup>41</sup> entwickeln Kinder zwischen dem dritten und siebten Monat ein „Kern-Selbst“, das ihnen ermöglicht, sich innerhalb der Bindungsbeziehung körperlich als Ganzes sowie ihre eigenen Körperbewegungen und Handlungen wahrzunehmen. **Kinder brauchen in dieser frühen Entwicklungsphase über lange Phasen des Tages die ungeteilte Aufmerksamkeit der Bindungspersonen und deren physische Präsenz.** Etwa im Alter von 8 bis 16 Monaten beginnen Kinder, zwischen sich und ihren Bezugspersonen zu unterscheiden.<sup>42</sup>

Von Beginn an vollzieht sich das frühkindliche Erfahrungslernen (→ Lernen und Bildung) in sozialer Interaktion mit anderen Menschen, zunächst mit den ersten Bindungspersonen und später mit einem erweiterten Personenkreis. Diese Ausdeh-

37 Deneke, Christiane & Lüders, Bettina (2003, S. 175).

38 Vgl. Lavelli, Manuela (2007); Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2017).

39 White, Robert W. (1963), zit. n. Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (1974/2011).

40 Vgl. Ainsworth, Mary D. Salter (2006); Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (1974/2011).

41 Vgl. Stern, Daniel (1985/1992, 1985/1999).

42 Vgl. Fernandes, Frédéric (2013); Stern, Daniel (1985/1992, 1985/1999).

## Responsive Bedürfnisbefriedigung

*Benjamin (9 Monate) ist gerade in der Einrichtung angekommen und weint. Die Fachkraft Carmen setzt sich mit ihm gemeinsam auf eine Matte und gibt ihm einen weichen Spielwürfel in die Hand. Benjamin lässt den Würfel fallen und weint weiter. Carmen nimmt Benjamin auf den Arm, wiegt ihn sanft hin und her und spricht leise mit ihm. Benjamin beruhigt sich und hört auf zu weinen. Carmen sagt zu ihm: „Geht das gut so? Ist es bequem?“ Benjamin lächelt, wendet seinen Blick und schaut einer anderen Fachkraft dabei zu, wie diese mit den anderen Kindern spielt.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

nung des sozialen Interaktionsradius des Kindes von den Eltern auf weitere Personen (u.a. weitere Familienangehörige, Fachkräfte) unterstützt die soziale Integration des Kindes sowie seine kognitiv-sozio-emotionale Entwicklung. **Zugleich schützt soziale Integration des Kindes Eltern tendenziell eher vor Überlastung, sie ist somit auch förderlich für die Entwicklung von einfühlsamen und reziproken Eltern-Kind-Beziehungen.**<sup>43</sup>

Kinder mit eher schwierigen Interaktionserfahrungen in ihren Herkunftsfamilien erhalten in Kleinkindbetreuungseinrichtungen mit hoher Inter-

aktionsqualität die Möglichkeit, sichere Bindungsbeziehungen kennenzulernen und aufzubauen. Sie brauchen im Tagesgeschehen vermehrte Gelegenheiten zum Beziehungsaufbau.<sup>44</sup> Dies erfordert Gelassenheit seitens der Fachkräfte und ihre Fähigkeit zur Responsivität auch in emotional herausfordernden Situationen (→ Schlüsselqualifikationen der Fachkräfte).

## Interaktionsqualität und Bildung

Langfristig hat die Qualität der Interaktion zwischen Säuglingen bzw. Kleinkindern und ihren Bezugspersonen in der Familie und in der Kleinkindbetreuung Einfluss auf die kindliche Entwicklung in den Bereichen Explorationsverhalten (z.B. Erkundung der Lebenswelt), Entwicklung von Selbstvertrauen und Vertrauen in die Umwelt, Weiterentwicklung der sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen und der kindlichen Strukturierungsfähigkeit. Mit Letzterer ist die Fähigkeit gemeint, entwicklungsspezifische Herausforderungen (mit Unterstützung) zu bewältigen. **Bindungssicherheit gilt „als frühe emotionale und kognitive Voraussetzung von Bildung“.**<sup>45</sup> Die pädagogisch kompetente, feinfühlig Interaktionsgestaltung ist demnach eine wichtige und wertvolle Aufgabe der Kleinkindbetreuungseinrichtungen.<sup>46</sup>

43 Vgl. Crittenden, Patricia (1985).

44 Vgl. Weltzien, Dörte, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Wadepohl, Heike & Mackowiak, Katja (2017).

45 Ziegenhain, Ute & Gloger-Tippelt, Gabriele (2013, S. 793).

46 Vgl. Ainsworth, Mary D. Salter (2006); Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (1974/2011).

### **Interaktionsqualität als pädagogische Gestaltungsaufgabe**

Die Fachkräfte der Kleinkindbetreuungsdienste beeinflussen auf vielfältige Weise, wie sich das Kind mit seiner Umwelt auseinandersetzt:

- durch Interaktion mit dem Kind bzw. durch körperliche, nonverbale und sprachliche Kommunikation;
- durch Rückmeldungen und Impulse, die sie dem Kind geben, sowie durch Regeln und Grenzen, die sie setzen;
- durch Gestaltung der Räume und Auswahl der Gegenstände, die dem Kind zur Verfügung stehen;
- durch ihre Vorbildfunktion bei der Gestaltung von Beziehungen, in denen die Bedürfnisse aller Beteiligten wertgeschätzt werden, jedoch das Kind im Mittelpunkt steht.



- indem sie die Aktivitäten einzelner Kinder oder einer Kindergruppe begleiten, ohne ihnen vorzugreifen oder vorab einen Sinn zuzuschreiben, um Kindern ausreichend Möglichkeiten zu geben, ihre Bedürfnisse, Interessen und/oder Sinnzuschreibungen zu signalisieren, und
- indem die von Erwachsenen ausgehenden Aktivitäten eine der Entwicklung der Kinder angemessene Komplexität beinhalten, die diese aufnehmen können, die sie anregt oder beruhigt und ihnen Wohlfühl, Lernen und Entwicklung ermöglicht.

In der Kleinkindbetreuung haben die Fachkräfte die Aufgabe, reziproke Interaktionen sowohl mit allen Kindern der Kindergruppe als auch mit einzelnen Kindern bedürfnisorientiert und auf Augenhöhe zu gestalten. Dies geschieht im Wissen um die Gleichwürdigkeit von Bedürfnissen sowie unter Berücksichtigung von Gendergerechtigkeit und Wertschätzung von Diversität (→ Diversität und Inklusion). Das Ansetzen der pädagogischen Arbeit an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder stärkt deren Selbstwirksamkeit sowie ihre Fähigkeiten zur Partizipation und Teilhabe. Dies gilt bei Säuglingen zunächst für Interaktionen zwischen ihnen und den Bezugspersonen. Im weiteren Entwicklungsprozess erleben Kinder Selbstwirksamkeit und Teilhabe auch in anderen Interaktionen in der Kleinkindbetreuung (zunächst mit Unterstützung der Fachkräfte).

## Responsive und reziproke Kommunikation mit Kindern gestalten

Basis reziproker Interaktion ist das an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Kommunizieren der Fachkräfte in ruhiger Sprache und in physischer Nähe zu den Kindern. Physische und emotionale Präsenz der Fachkräfte in den Interaktionen mit Kindern hilft ihnen beim Wahrnehmen und Deuten der Signale der Kinder. Reziproke Interaktionen können die Fachkräfte unterstützen,

## Vertrauen und Neugier

Der Betreuungsalltag enthält eine durch Rituale vorgegebene und dennoch ausreichend flexible Struktur, an der sich die Kinder orientieren können. Rituale und die darin enthaltenen Interaktionen stärken die Gemeinschaft und die Erfahrung von Zugehörigkeit. Die in den Kleinkindbetreuungsdiensten praktizierten Rituale geben Sicherheit und sind zugleich ausreichend flexibel, um Kindern das Ausprobieren von neuen Handlungen und Deutungen sowie gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Die von den Fachkräften angebotenen Aktivitäten sind vielfältig, abwechslungsreich und enthalten ausreichend Gelegenheiten für Wiederholungen. Es gibt eine Balance zwischen ruhigen und aufregenden, schnellen und langsamen Aktivitäten sowie anregenden und entspannenden Momenten. Die Teilnahme daran basiert auf Freiwilligkeit. Im freien Spiel haben Kinder die Möglichkeit, ihre Aktivitäten selbst zu strukturieren und ihre Umgebung zu erkunden (→ Spielen). Hierbei tritt das Vertrauen in die Bindungspersonen, die Umwelt, in sich selbst und die Peers zutage und bildet sich weiter aus. **Je gefestigter das Vertrauen eines Kindes ist, desto interessierter und selbstbewusster erkundet es seine Umgebung.**

## Kinder beim Regulieren von Emotionen unterstützen

In ihren Interaktionen mit Kindern spiegeln die Fachkräfte wahrgenommene Gefühle und Emotionen der Kinder (z.B. Freude, Hunger, Ärger, Vergnügen oder Verunsicherung). Sie drücken auch ihre eigenen Gefühle (z.B. die Freude über einen schönen Sommertag oder die Enttäuschung über einen ausgefallenen Ausflug) in kindgerechter Weise aus, soweit dies der Entwicklung der Kinder dient. Kinder lernen in pädagogisch reflektiert gestalteten Interaktionen ihre eigenen Gefühle und Emotionen besser kennen, sie zu benennen und als legitim anzuerkennen. Ferner erlernen sie, zunehmend Kontrolle über ihre Emotionen zu entwickeln. **Die Kinder werden in der für die weiteren Bildungs- und Erziehungsprozesse bedeutsamen Regulation ihrer Emotionen von den Fachkräften feinfühlig begleitet.** Kinder entwickeln so ihre Empathiefähigkeit und andere soziale Kompetenzen (weiter).<sup>47</sup>

## Konflikte ohne Verlustangst lösen

Konflikte sind für Kinder anstrengende Momente im Betreuungsalltag, deren zeitnahe Bewältigung durch die physische und emotionale Begleitung der Fachkräfte unterstützt wird. Für die Lösung von Konflikten tragen die Fachkräfte die Verantwortung. Bei Konflikten zwischen einer Fachkraft und einem Kind ist die Konfliktlösung am Wohlbe-

47 Vgl. Lavelli, Manuela (2007); Walter-Laager, Catherine, Pözl-Stefanec, Eva, Gimplinger, Christina & Mittschek, Lea (2018).



finden des Kindes orientiert. Sie berücksichtigt das Generationenverhältnis und den darin verankerten Machtunterschied.

Bei Konflikten innerhalb der Peergruppe lassen die Fachkräfte die Kinder den jeweiligen Konflikt untereinander so weit wie möglich selbst lösen, um Entwicklungsprozesse (innerhalb der Kindergruppe) zu ermöglichen. Die Fachkräfte unterstützen, wenn nötig, die Kommunikation zwischen den Kindern, verbalisieren gewünschtes Verhalten und beugen destruktiven Handlungen (z.B. Schlagen) präventiv vor bzw. beenden diese durch das Aufzeigen von friedvollen Lösungsmöglichkeiten.

Für die Arbeit mit Kleinkindern ist es wichtig, auch nonverbale Praxen wie das Handreichen oder eine körperliche Geste der Zuwendung als Konfliktlösungsstrategie anzubieten. Durch Unterstützung

der Fachkräfte lernen Kinder, Konflikte sachlich-inhaltlich zu lösen, z.B. eine Reihenfolge bei der Benutzung eines begehrten Spielgeräts abzusprechen und diese Regelungen zu akzeptieren. Außerdem lernen sie durch die emotionale Unterstützung der Fachkräfte, Konflikte durch emotionale Regulation zu überwinden. Hierdurch wiederholen sich ähnlich gelagerte Konflikte seltener.

**Partizipative und inhaltlich transparente Konfliktlösungen stärken das Vertrauen der Kinder in die Lösbarkeit von Konflikten, in die Kindergruppe und die Fachkräfte. Kinder erleben so, dass ihre Beziehungen nicht zerbrechen, wenn es zu Konflikten kommt.** Ihr Zugehörigkeitsgefühl kann durch partizipative und bedürfnisorientierte Konfliktlösungen gestärkt werden. Diese Erfahrungen stellen wichtige Bildungs- und Erziehungsprozesse dar.

### **Unterstützung bei Konfliktlösung anbieten**

*„Wir versuchen die Kinder bei der Konfliktlösung zu unterstützen, aber nicht für sie die Konflikte zu lösen. Das ist ein ganz wichtiger Punkt. [...] Wir bieten unsere Hilfe an und warten erst einmal ab, ob unsere Hilfe überhaupt angenommen werden will oder nicht. Es kann dann sein, dass 2-3-jährige Kinder sagen: ‚Nein, das wollen wir jetzt alleine lösen‘, und das ist auch in Ordnung.“*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*



**Indem Fachkräfte Konfliktlösungen und die Befindlichkeiten der Kinder nach Konflikten fachlich reflektieren, stärken sie die Interaktionsqualität des Kleinkindbetreuungsdienstes.** Die Fachkräfte vermeiden zudem Entwicklungen innerhalb der Kindergruppe, durch die einige (z.B. ruhigere) Kinder eher zum Verzicht auf ihr Bedürfnis tendieren (z.B. dem Spielen mit einem ausgewählten Sandförmchen) und andere Kinder mit weniger entwickelten sprachlichen Kompetenzen zur Bedürfnisbefriedigung über nonverbale Handlungen (z.B. das An-sich-Reißen eines Sandförmchens) neigen. Die damit

einhergehenden Zuschreibungen (z.B. stilles oder aggressives Kind) behindern Teilhabe und Wohlbefinden innerhalb der Kindergruppe.

Konflikt(potenzial)e innerhalb einer Kindergruppe können seitens der Fachkräfte durch Reflexion sowie darauf basierende Veränderungen u.a. in der

Tagesstruktur, in der Raumgestaltung oder bei den angebotenen Spielmaterialien oder Aktivitäten reduziert werden (→ Gestaltung des Raums als Lern- und Wohlfühlort).

## Hochwertige Interaktionsqualität braucht Kontinuität

Kontinuierliche, vielseitige und feinfühlig Interaktionen sind die Voraussetzung für das Eingehen einer stabilen Beziehung zwischen Kindern und Fachkräften, innerhalb derer die Kinder sich bestmöglich entwickeln können. Ebenso wichtig ist eine vertrauensvolle Interaktion zwischen den Fachkräften und den Familien (→ Kooperation zwischen Familien und Fachkräften), nicht zuletzt, weil die Beziehung zu den Kindern auch über die Beziehung zu ihren Familien gestaltet wird (→ Wohlbefinden).

Das Beobachten und Dokumentieren der Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften, unter den Kindern sowie zwischen Eltern und Kindern ist eine wertvolle und unerlässliche Grundlage zur Weiterentwicklung der Interaktions- und Prozessqualität der Kleinkindbetreuungsdienste (→ Beobachten und Dokumentieren), soweit dies mit einer offenen und reflexiven Haltung gegenüber der eigenen Praxis geschieht (→ Professionelle Haltung). Ebenso wichtig für das Entwickeln und Aufrechterhalten einer hochwertigen Interaktionsqualität ist die Einbindung der Fachkräfte in ein tragfähiges Team

### **Konflikte mit einem Ritual beenden**

*Nach der Klärung des Streitinhalts fragt die Fachkraft die Kinder, ob sie sich wieder versöhnen wollen. Sind beide Kinder einverstanden, so schlagen sie mit den Handflächen gegeneinander, entsprechend der sozialen Praxis in der Kindergruppe. Möchte ein Kind sich versöhnen, während das andere noch unsicher ist, fragt die Fachkraft beide Kinder einzeln, ob sie in ihre Hand einschlagen möchten. Wenn beide dies wollen, schlägt ein Kind mit der Handfläche in die rechte Hand der Fachkraft, das andere in die linke, so stehen sie einen Moment zusammen. Dann fragt die Fachkraft die Kinder, ob sie sich jetzt die Hand geben wollen. Oft ist über diese körperliche Vermittlung durch die Fachkraft möglich, dass Kinder ihre emotionale Verärgerung und damit den Streit überwinden können.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*



und Netzwerk (→ Qualitätssicherung) und das Initiieren von Begegnung der Kinder mit dem Sozialraum (→ Lebenswelt und Sozialraum).





## 3.2 Spielen

### *Spiel als Reflexionstätigkeit*

*„Das Spiel ist für das Kind Reflexion im/durch Handeln.“*

*(Bondioli, Anna, 2001, S. 21; Übers. v. Laura Trott)*

Kinder haben ein Recht auf Spielen! Sie erfahren sich und die sie umgebende soziale und materielle Welt mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Sinnen im Spiel, ebenso stellen sie ihre Lebenswelt (→ Lebenswelt und Sozialraum) spielend her. Der kindliche Drang, die Welt zu explorieren, ist angeboren, er wird im Spiel angeregt.

Vom Säuglingsalter an erkunden Kinder sich und ihren Körper im Spiel. Indem sie ihre Erlebnisse im Spiel verarbeiten, entwickeln sich Kinder weiter. Im Spiel entwickeln und modifizieren Kinder ihre Erfahrungen, ihr Verständnis von Situationen, Handlungen, Funktionen, alltäglichen Abläufen, Regeln und Räumen und erweitern so ihre Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten. Beim Spielen entwickeln Kinder ihre Interaktionskompetenzen weiter. Ferner erwerben Kinder im Spiel entwicklungsangemessene und interessen geleitete Alltagsbildung. Indem sie z.B. den Klettverschluss an ihrer Jacke mit verschiedenen Sinnen auf seine Gebrauchsmöglichkeiten hin erkunden, erlernen Kinder auch seine Funktionsweise. **Pointiert gesagt, ist kindliches Spielen ein zeitintensiver und zugleich zeitvergessener Prozess des Explorierens und Lernens, der viel Freude bereitet, in dem aber auch alle anderen Gefühle**

wie Traurigkeit, Zorn, Enttäuschung und Aufregung ausgedrückt werden. Kinder brauchen für das Entwickeln des explorierenden Spielens Muße und sichere Bindungsbeziehungen zu mindestens einer Fachkraft und in ihrem familiären Umfeld.

Ihre Spielaktivitäten können Kinder in der Regel selbst steuern; sie werden dabei durch die Aufmerksamkeitslinien (→ Lernen und Bildung)

### *Freies Spiel begleiten*

*„Die Fachkraft beobachtet die Gruppe und erkennt z.B., dass ein Kind sich für die Bausteine interessiert, wie ich heute. Dann bin ich hingegangen, habe angefangen zu bauen, und dann sind die Kinder auch gekommen. Das weckt das Interesse. Ich bin aber nicht hingegangen und hab' gesagt: ‚So, komm jetzt mit mir mit, wir gehen jetzt bauen.‘ Also, das entwickelt sich dann im Zusammenspiel zwischen Fachkraft und Kind. [...] Wenn das Kind dann sagt: ‚Wir bauen einen Stall‘, dann sage ich nicht: ‚Jetzt stellen wir die ganzen Tiere hinein‘, sondern ich frage: ‚Was kannst du mit dem Stall jetzt machen? Was lebt denn im Stall?‘, um das Kind von sich selbst aus zu ermutigen.*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*

der Fachkräfte in ausreichender Distanz und mit einer inneren Haltung von wohlwollender Unterstützung, Zutrauen und der Überzeugung von der Sinnhaftigkeit des Spielens begleitet. Hierzu gestalten die Fachkräfte den Tagesrhythmus in einem ausgewogenen Maß, um pädagogische Zeit für freies Spiel sowie für stärker vorbereitete und gestaltete Angebote des Spielens zur Verfügung zu stellen. Jede kindbezogene Alltagshandlung kann in den Kleinkindbetreuungsdiensten zum Anregen von Spielen genutzt werden, da für Kinder alle Handlungen und Gegenstände interessant sind, mit denen sich die Bezugspersonen konzentriert beschäftigen.

Auch das Aufräumen des Gruppenraums kann durch das Singen eines Lieds als Spiel gestaltet werden, an dem sich die Kinder entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligen können. Das Aufräumen des Gruppenraums stellt auch eine Lernaufgabe dar, bei der Kinder sich die Bedeutung des Ordnen und Aufbewahrens für ihr zukünftiges Spiel (z.B., um am nächsten Tag das rote Auto wiederzufinden) aneignen. Dies setzt ein Konzept für das Aufbewahren der Spielmaterialien im Kleinkindbetreuungsdienst voraus, das für die Kinder transparent ist und in dem die Aufbewahrungsboxen für die Kinder gut zugänglich und verständlich gekennzeichnet sind (→ Gestaltung des Raums als Lern- und Wohlfühlort).

## Merkmale kindlichen Spielens

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist das kindliche Spielen von vier Merkmalen<sup>48</sup> gekennzeichnet, die gleichzeitig relevant sein können:

48 Vgl. Höke, Julia (2019a); Oerter, Rolf (2007).

### Das Aufräumlied

*Am Morgen sind die Kinder mit dem freien Spiel beschäftigt. Nachdem alle Kinder eingetroffen sind und eine Weile gespielt haben, läutet eine Fachkraft eine hell tönende Glocke und beginnt, das Aufräumlied zu singen. Einige Kinder laufen zur Fachkraft und lassen sich von ihr hochheben, damit auch sie die Glocke läuten können. Die anderen Fachkräfte und einige Kinder stimmen in das Lied ein, und alle räumen gemeinsam die Spielzeuge in ihre jeweiligen Kisten. Jana weiß genau, wohin die Kiste mit den Autos gehört, und eine Fachkraft hilft ihr, die Kiste an ihren Platz im Regal zu stellen. Nach dem gemeinsamen Aufräumen versammeln sich alle im Morgenkreis.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

**Selbstzweck.** Das kindliche Spiel folgt der Freude am Erkunden und an der Tätigkeit, es ist auf kein Ziel oder Ergebnis ausgerichtet. Ein Beispiel stellt das Spiel des Säuglings mit seinen Füßen dar: Das Kind nutzt seine Bewegungskompetenzen, die Konzentration stellt sich von selbst ein, es entwickelt damit zugleich seine Konzentrations-, Koordinations- und Handlungsfähigkeit weiter.

**Wiederholungen und Rituale.** Wiederholungen sind Teil jedes kindlichen Spiels, sie können auch zu Ritualen werden. Sie dienen je nach Entwick-



lungsstand und Interessen des Kindes, u.a. dem Einüben von Bewegungsmustern (z.B. Koordination der Füße in der Rücklage), Handlungsabläufen und sozialen Praktiken. Durch Wiederholungen im Spiel werden die Alltagshandlungen der Kinder zunehmend differenzierter. So kann das Füttern einer Puppe mit einem Löffel das weitere Erlernen des Umgangs mit Besteck am Esstisch anregen.

**Gegenstandsbezug.** Gegenstände des kindlichen Spielens können Spielzeug, Materialien wie Kastanien, Wolle und Sand oder alltägliche Gebrauchsgegenstände wie ein Sieb oder ein Löffel sein. So erkunden Kinder das Funktionieren von Gegenständen, ihre Zusammensetzungen, ihre Merkmale und letztlich ihren Gebrauchswert. Interessant kann jeder dem Kind zugängliche Gegenstand wie ein Schnuller oder ein Knopf am Ärmel sein. In ähnlicher Weise werden der eigene Körper und Körperteile von Bezugspersonen bzw. anderen Kindern erkundet.

**Wechsel des Realitätsbezugs.** Im Spiel beschäftigen sich Kinder auch mit Erlebnissen, die sie nicht einordnen können. Insbesondere in Rollenspielen findet eine intensive Auseinandersetzung mit realen Erlebnissen statt, die durch Nachspielen (z.B. einer Urlaubsreise), Transformation (z.B. Veränderung der Rollen, des Transportmittels) und Realitätswechsel (z.B. Mitnehmen der/des Freund\*in in den Urlaub in der Fantasie) bearbeitet werden. So erlernen Kinder neue Handlungsrahmen und Perspektiven sowie das Verstehen allgemeiner Konzepte (z.B. Urlaub).

## Funktionsspiel

Das Funktionsspiel ist die erste und elementarste Form der Selbstbetätigung eines Kindes. Beispielsweise erkunden Säuglinge spielerisch die Funktionsweisen ihres Körpers, später weitet sich das Erkundungsinteresse auf die Gegenstände und Personen in der sie umgebenden Welt aus. Zu den elementaren Spielhandlungen, die in der Alltagspraxis beobachtet und von den Fachkräften begleitet sowie in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand des Kindes weiter angeregt werden können, gehören: Verstecken, Bewegen, Rotieren (Drehbewegung) und Transportieren, Verändern von Perspektiven, Erkunden von Falllinien (Schwerkraft) oder Klängen sowie Verbinden und Trennen.<sup>49</sup>

Kinder genießen es, ihre Erkenntnisse über das Funktionieren der Welt mit ihren Bezugspersonen zu teilen. Hierzu benötigen sie Fachkräfte, die ihre Aufmerksamkeitslinien teilen, sie bei Hilfe- bzw. Suchsignalen unterstützen und ihnen die Regie überlassen (abgesehen von realen Gefährdungssituationen). Ausgehend von den kindlichen Interessen ist (fast) jede Alltagssituation geeignet, um z.B. Gegenstände auf ihre Funktion hin spielend zu erkunden. **Im Funktionsspiel entwickeln Kinder insbesondere ihre sensorischen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten weiter.** Zu beobachten ist das Funktionsspiel z.B. bei Säuglingen, wenn sie lustvoll Körperbewegungen (ausdauernd) wiederholen. Es zeigt sich aber auch bei Kleinkindern in der lustvollen Produktion von Lauten und später Silben, die den Beginn der sprachlichen Entwicklung darstellen. Das Spielen mit sensorischen Materialien (→ Lernen und Bildung) und ausgewählten Alltagsgegenständen (unter

49 Zur Klassifizierung der elementaren Spielhandlungen sowie für Anregungen für das Spiel von Kindern bis zu 3 Jahren siehe insbesondere Bostelmann, Antje (2019); Höke, Julia (2019b).



### **Das ‚Baby‘ schläft im Koffer**

Gabriel (2 Jahre 8 Monate) spielt mit anderen Kindern in einem Bereich des großen Betreuungsraums. Er schaut sich um und sagt abrupt, mit freudig erregter Stimme und mit der Hand auf das Regal am Eingangweisend: „Baby!“ Die Fachkraft Petra sagt zu ihm: „Ja, geh‘ mal deine Puppe holen.“ Gabriel geht zum Regal und tritt auf das untere Regalbrett. Er reckt sich hoch, bis er an die Puppe heranlangt, die oben auf dem Regal liegt. Mit der Puppe in der Hand geht er in einen anderen Bereich des Raums und holt einen kleinen Pappkoffer. Mit Puppe und Koffer setzt er sich zu Petra. Er öffnet den Koffer und legt die Puppe hinein. Dabei kommentiert er sein Handeln, und Petra bestätigt ihn: „Ja, dann kann deine Puppe schlafen.“ Er klappt den Kofferdeckel zu und beginnt, den Reißverschluss zu schließen. An der langen Seite

kommt er nicht weiter. Er versucht es ein paar Mal und schaut dann Rat suchend Petra an. Sie deutet auf den zweiten Schieber des Reißverschlusses und sagt: „Da kannst du auch zumachen.“ Sie hält den Koffer mit der flachen Hand von oben fest, und Gabriel zieht den Reißverschluss zu. Er hebt den Koffer am Griff hoch, steht auf und sagt „Tschüss!“ Petra lacht und antwortet: „Tschüss, Gabriel“. Gabriel dreht eine Runde durch den Raum und geht dann mit dem Koffer zur Forscherin. Er legt ihn vor sie hin und sagt etwas. Die Forscherin fragt ihn, ob sie das Baby mal sehen darf, und er antwortet: „Ja.“ Die Forscherin öffnet vorsichtig eine Ecke der Kofferklappe und schaut hinein. An Gabriel gewandt sagt sie: „Ja, das Baby schläft.“ Ella hat die Szene aus der Nähe beobachtet und sagt: „Auch gucken.“ Die Forscherin öffnet den Koffer ganz und lässt das Mädchen hineinschauen.

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

## Symbolspiel

pädagogischer Begleitung) stellt für Kinder eine freudvolle Beschäftigung und eine wichtige Lernerfahrung dar.

Das frühe Symbolspiel ist ein ‚Als-ob-Spiel‘, bei dem Kleinkinder Alltagssituationen nachspielen, indem sie verfügbaren Gegenständen jeweils eine eigene Bedeutung zuweisen. So kann ein Bauklotz z.B. zu einem Telefon werden, mit dem ein Elternteil angerufen wird. Symbolspiele können von Kindern und von Fachkräften initiiert werden. Die Fachkräfte

geben durch Vor- und Mitspielen (z.B. eines Telefonats) entwicklungsangemessene sprachliche Impulse. Mit dem Heranwachsen der Kinder wird das symbolische Spiel verfeinert. Hierzu gehört auch der zunehmende Einbezug von Fantasie (→ Ästhetik, Kreativität, Musik, Kunst und Gestaltung).

Symbolspiele spielen Kinder allein oder parallel (z.B. paralleles Spielen von zwei Kindern in der Bauecke). **Interaktionen entstehen im Symbolspiel vorwiegend mithilfe von Fachkräften.**

Das Symbolspiel dient der sozialen Entwicklung (z.B. des Zusammenspielen-Lernens), der musikalischen und ästhetischen Entwicklung (z.B. Singen im Morgenkreis, Kleben von Collagen), der Sprachentwicklung (z.B. Benennen von Gegenständen oder Farben), der motorischen Entwicklung (z.B. das Führen des Bauklötzes zum Telefonieren an das Ohr und zum Sprechen an den Mund) sowie dem Entdecken der Welt und ihrer Funktionsweisen (z.B. die Erkenntnis, dass man Bauklötze stapeln kann oder Flüssigkeiten in Gefäßen transportiert werden). Das Symbolspiel der Kinder kann vielfältig angeregt werden, u.a. durch das wiederholte gemeinsame Lesen von Büchern, das Nacherzählen von Geschichten oder die sprachliche Begleitung des Spielens mit Schatzkisten (→ Naturwissenschaften, Technik, Mathematik und Literalität).

## Rollenspiel

Etwa im dritten Lebensjahr entstehen erste Ansätze von Rollenspielen, die bereits Regelkenntnisse bzw. die Möglichkeit des Umgangs mit Regeln voraussetzen (z.B. Regeln zu schaffen, zu akzeptieren, nachzuspielen und zu verändern). Rollenspiele er-

### Das Konzept ‚Haus‘

*Im Garten befinden sich kleine zusammenstehende Häuser, in die die Kinder eintreten können. Diese Häuser wurden aufgestellt, um die älteren Kinder spielerisch in ihrer Auseinandersetzung mit Konzepten wie Haus, Hotel, Wohnung oder Krankenhaus anzuregen. Ein Haus ist als Küche (u.a. mit Herd, Pfanne), eins als Schlafzimmer (mit erhöhter Liegefläche) und eins als Wohnzimmer (mit Sitzbänken und Tisch) eingerichtet. Die Fachkraft Sara sagt: „Diese Häuser haben die Kinder noch nicht wirklich in ihr Spiel integriert. Sie haben vielleicht noch nicht verstanden, dass diese drei kleinen Häuser zusammen ein vollständiges Haus bilden. Das Konzept ‚Haus‘ ist den Kindern in dieser Form wahrscheinlich noch zu abstrakt.“ Sara sagt weiter, dass sie und ihre Kolleginnen den Kindern Zeit zum Explorieren lassen, während wir gemeinsam beobachten, wie Kinder kurze Spielsequenzen in den Häusern beginnen. Die Kinder haben somit Zeit und Gelegenheit, den Gegenständen mit Fantasie eine eigene Bedeutung zu geben und/oder sich ihre allgemeine Bedeutung zu erarbeiten.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*



möglichen zunehmend detaillierteres Verarbeiten von Erlebnissen, Experimentieren mit Erfahrungen und Erlernen neuer Handlungsmuster. Insbesondere ermöglichen Rollenspiele das Erlernen von Perspektivenübernahme und den Umgang mit Teilhabe. Angeregt wird das Rollenspiel durch die räumliche Umgebung und die Möglichkeit der Kinder, den Räumlichkeiten mit Fantasie neue Funktionen zuzuweisen. So kann in einem Rollenspiel, an dem mehrere Kinder beteiligt sind, der Baubereich zu einem Zug und der räumlich angrenzende Puppenbereich zum Fahrkartenschalter werden.

**Im Rollenspiel lernen Kinder (durch Wiederholen und Modifizieren) Konzepte und Rollen, die ihnen helfen, sich in Raum, Zeit, ihrer Lebenswelt und im Sozialraum zu bewegen. Hierzu gehören:**

- einfache Verallgemeinerungen (Konzepte) wie Aufbau und Funktion von Wohnung, Haus, Auto, Zug, Kleidung, Küche, Garage oder Bauernhof;
- erste Beziehungskonzepte wie Eltern-, Familie-, Geschwister- und Kindsein;
- soziale und kulturelle Praktiken wie ins Bett gebracht zu werden, am Tisch zu essen, sich wetterangepasst anzukleiden;
- zeitliche Strukturen, wie Abläufe im Tagesgeschehen, z.B. Kochen oder Einkaufen (z.B. Brot in der Bäckerei), folgen zeitlich vor dem Essen;
- erste räumliche Orientierungen, wie das Vorhandensein eines Schlafzimmers oder Sofas für das Schlafen, die Verortung von Wasserspielen im Garten;
- soziale Regeln wie, sich zu entschuldigen,

und Umgang mit Gefühlen, z.B. mit Verlust, wenn etwas verloren- oder kaputt geht;

- sprachliche Entwicklung, Erweiterung des Wortschatzes sowie zunehmend das Bilden von Sätzen (zunächst 2-Wort-Sätzen);
- Entwickeln von emotionaler Ausgeglichenheit.

***Imitieren im freien Bewegungsspiel***



*Einige Kinder spielen gemeinsam an der Sprossenwand im Bewegungsbereich. Nacheinander laufen sie so schnell sie können durch den schmalen Spalt zwischen Sprossenwand und Wand, immer wieder. Als Hannah an der Reihe ist, bleibt sie unvermittelt hinter der Sprossenwand stehen und klettert zwischen den untersten beiden Sprossen von hinten nach vorne durch die Sprossenwand, auf die davorliegenden Matten. Die anderen Kinder imitieren ihr Spiel und schlängeln sich ebenfalls durch die Sprossen hindurch.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

## Freies Spiel

Im Tagesablauf stehen allen Kindern attraktive Zeiten zur freien Gestaltung zur Verfügung. Die Qualität des freien Spiels ist abhängig von der Interaktionsqualität und der Qualität des Raums als Lern- und Bildungsort. Hierzu gehören auch die Materialien, die Kindern angeboten werden, sowie ihre Möglichkeiten für ungestörten Rückzug,<sup>50</sup> entwicklungsangemessene Geheimnisse und Muße zum Spielen. Langeweile, Nichtstun und jeder zur Verfügung stehende Gegenstand können die kindliche Neugier und Fantasie anregen und zu Spielhandlungen einladen.


**Freies Spielen unterstützt die Eigeninitiative von Kindern und ihre Möglichkeiten, Handlungen (wiederholt) selbstständig zu initiieren, zu imitieren und modifiziert auszuführen, sodass neue Lernerfahrungen entstehen.** Somit dient es dem Entwickeln von Selbstkontrolle, dem Erleben von Selbstwirksamkeit und damit der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Für die Fachkräfte werden durch achtsames und (in Bezug auf eigene Handlungen) zurückhaltendes Beobachten des freien Spiels die individuellen Interessen, Bedürfnisse und Entwicklungsschritte von Kindern sichtbar. Aus diesen Erkenntnissen können gezielt pädagogische Projekte für einzelne Kinder entwickelt werden.

## Aufgaben der Fachkräfte

In der Qualität des kindlichen Spiels wird die Befindlichkeit des Kindes sichtbar. Pädagogisches Unterstützen des Spiels und des Wohlergehens

<sup>50</sup> Vgl. Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017).

### Spielangebote machen



*Adelina kommt am Morgen, begleitet von ihrem Vater, in der Einrichtung an. Die Fachkraft Imen begrüßt beide, nimmt Adelina an die Hand und begleitet sie in den Betreuungsraum. Imen hockt sich auf den Boden, schaut Adelina an und beschreibt ihr, was gerade alles passiert: „Schau, da ist Gloria, die Musik macht. Und Hannes spielt mit den Bauklötzen. Und du, wo möchtest du hingehen? Möchtest du in die Küche gehen?“ Adelina gibt einen kurzen Freudenschrei von sich, geht in den Baubereich und beginnt, mit Hannes zu spielen.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

von Kindern bedeutet die Einnahme einer professionellen Haltung, die Kindern spielerisch eigeninitiiertes Explorieren, das Verarbeiten von Erlebnissen sowie eigeninitiierte Entwicklung ermöglichen. Ferner regen die Fachkräfte das Spiel der Kinder (mal interaktiv mitspielend, mal das Spiel aus Distanz beobachtend) an. **Zu den Aufgaben der Fachkräfte gehören das Ermöglichen von freien Spielzeiten im Tagesrhythmus sowie das Anbieten von entwicklungsangemessenen Spielaktivitäten für jede Altersgruppe.** Beispiele sind das Initiieren eines Spielsettings in der Bauchlage für Kinder im ersten Lebensjahr, das Unterstützen des



gemeinsamen Spielens von zwei jungen Kindern, die gerne gleichzeitig in der Bauecke spielen und dabei versuchen, miteinander Kontakt aufzunehmen oder das spielerische Anbieten (durch Mitspielen) von neuen Handlungsmöglichkeiten bei Konflikten während eines Rollenspiels, das Kinder in der Zeit des freien Spiels initiiert haben.<sup>51</sup>

Kindliches Lernen benötigt ein ausgewogenes Maß an inneren Impulsen und äußerer Anregung. Anregungen für das kindliche Spielen initiieren die Kleinkindbetreuungsdienste durch die Gestaltung des Bildungsraums und der zeitlichen Struktur (über den Tages-, Wochen-, Jahresrhythmus). **Raum- und Zeitstruktur wirken auf das Spiel der Kinder und beeinflussen hierüber die kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten sowie ihre Bewegungsmuster in Zeit und Raum nachhaltig.**

Bei der Gestaltung der Spielarrangements werden pädagogisches, entwicklungspsychologisches und sozialwissenschaftliches Fachwissen berücksichtigt. Durch diese Fachlichkeit, professionelle Reflexivität (→ Professionelle Haltung) und Erfahrung erwerben Fachkräfte die Kompetenz, auch mit neuen Lern- und Bildungsanforderungen qualifiziert umzugehen.

Zur Aufgabe der Fachkräfte gehört weiterhin die Reflexion der von ihnen angebotenen Aktivitäten, der Raumgestaltung und der Spiele der Kinder in Bezug auf Entwicklungsangemessenheit für jedes einzelne Kind und die jeweilige Gruppe (→ Beobachten und Dokumentieren). So können Fachkräfte kind- und gruppenbezogene Lern- und Bildungsangebote unter Berücksichtigung von Inklusion, Gendersensibilität und Diversität initiieren

(→ Diversität und Inklusion). Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass Spielen Kindern Lebensfreude, Lernen, Bildung und Entwicklung ermöglicht, wenn es mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit, sozialer Zugehörigkeit und/oder Teilhabe einhergeht. **Die Fachkräfte unterstützen Kinder im Erleben von Resilienz und Wohlbefinden durch Spielen.**

Bei der Auswahl von industriell gefertigtem Spielgeräten, Spielzeug und Spielmaterialien werden zur Vermeidung von Unfallrisiken die europäischen Zertifizierungen (CE) berücksichtigt.



51 Zu Spielen siehe u.a. Bostelmann, Antje (2019); Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016); Pütz, Günter & Rösner Manuela (2017); Rohrmann, Tim (2012); Sassé, Margaret (2009/2012).

## 3.3 Wohlbefinden

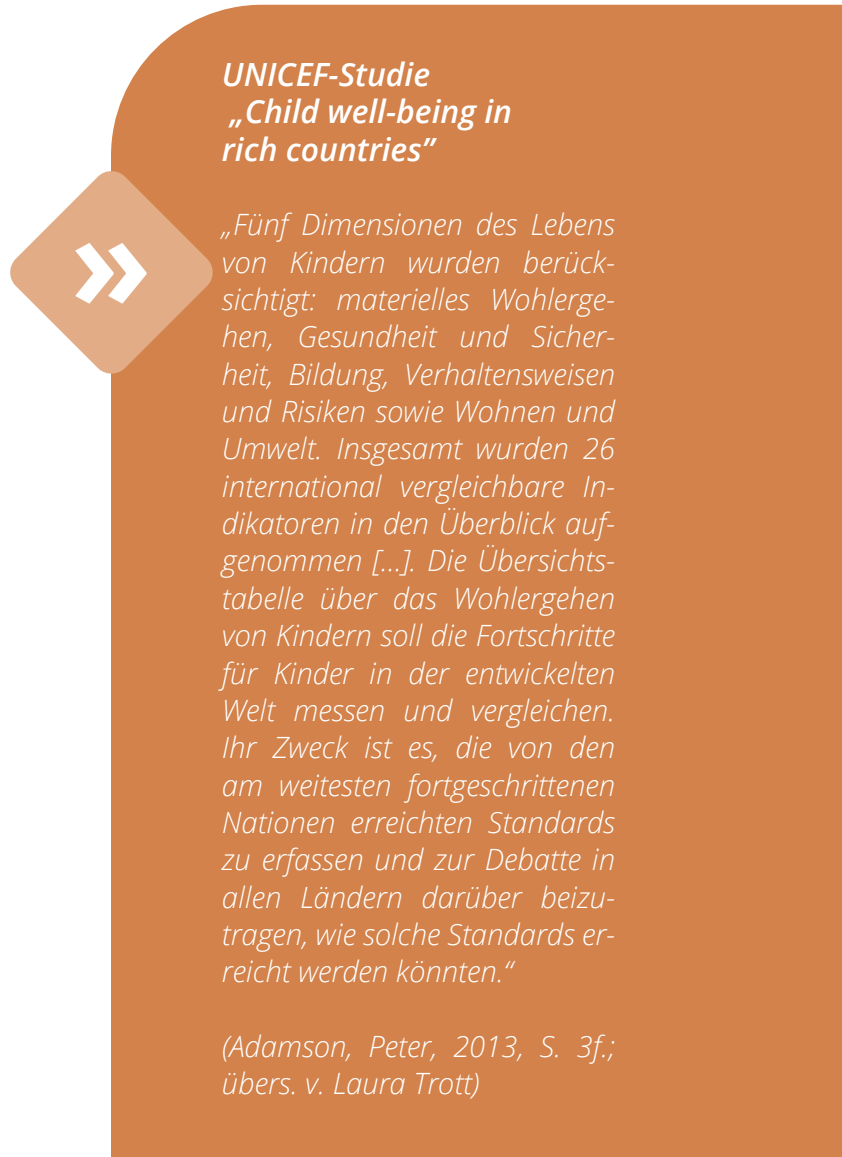
Ausgehend von der UNICEF-Studie „Child well-being in rich countries“<sup>52</sup> werden Bildung und Gesundheit von Kindern zunehmend mit der Perspektive auf Wohlbefinden diskutiert. Die Child-Well-Being-Perspektive orientiert sich explizit an der Kinderrechtsperspektive<sup>53</sup> und an Entwicklungsperspektiven. Dies schließt das Berücksichtigen des Aufwachsens in ungleichen Kindheiten und des Kindeswohls ein.

### Wohlbefinden als nachhaltige Orientierung

Kindheit ist eine einzigartige Phase in der menschlichen Entwicklung, sie ist zugleich eine kritische Phase für die Zukunftsentwicklung von wohlhabenden (d.h. materiell und sozial abgesicherten) und nachhaltigen Gesellschaften mit glücklichen Menschen.<sup>54</sup> Als gegenwärtige Beeinträchtigungen des Wohlbefindens werden seitens UNICEF beispielsweise Kinderarmut und vergleichsweise geringe körperliche Bewegung von Kindern festgestellt, die langfristige Konsequenzen für Gesundheit und Bildung und damit für die gesellschaftliche Entwicklung haben<sup>55</sup> (→ Bewegung und Körperbewusstsein).

### Kindliches Wohlbefinden ist abhängig vom Wohlergehen der Familie

Bei der Perspektive auf Wohlbefinden geht es nicht um ein defizitorientiertes Gesundheits-, Pflege- und/oder Pädagogikverständnis mit dem Hauptziel, zukünftiges deviantes (abweichendes) Verhalten oder Bildungs- und Gesundheitsrisiken



**UNICEF-Studie  
„Child well-being in rich countries“**

„Fünf Dimensionen des Lebens von Kindern wurden berücksichtigt: materielles Wohlergehen, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, Verhaltensweisen und Risiken sowie Wohnen und Umwelt. Insgesamt wurden 26 international vergleichbare Indikatoren in den Überblick aufgenommen [...]. Die Übersichtstabelle über das Wohlergehen von Kindern soll die Fortschritte für Kinder in der entwickelten Welt messen und vergleichen. Ihr Zweck ist es, die von den am weitesten fortgeschrittenen Nationen erreichten Standards zu erfassen und zur Debatte in allen Ländern darüber beizutragen, wie solche Standards erreicht werden könnten.“

(Adamson, Peter, 2013, S. 3f.; übers. v. Laura Trott)

abzuwenden. Die Förderung von Wohlbefinden versteht sich vielmehr als proaktive Aufgabe zur Erhöhung des Wohlbefindens von Kindern, was von Politik und Institutionen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens sowie weiteren relevanten gesellschaftlichen Akteuren gemeinsam verantwortet wird (→ Interaktionsqualität, → Teamarbeit und

52 Vgl. UNICEF: Adamson, Peter (u.a. 2007, 2013); UNICEF: Brazier, Chris (2017); UNICEF: Chzhen, Yekaterina, Rees, Gwyther, Gromada, Anna, Cuesta, Jose & Bruckauf, Zlata (2018); UNICEF: Fanjul, Gonzalo (2014); UNICEF: Hudson, John & Kühner, Stefan (2016).  
53 Vgl. UNICEF (1989/o.J., 1989/2008).

54 Vgl. OECD: Marguerit, David, Cohen, Guillaume & Exton, Carrie (2018, S. 8); OECD (2015a, 2015b).

55 Vgl. UNICEF: Adamson, Peter (2013, S. 26). Der UNICEF-Report vergleicht die Daten der Industrienationen. Kinderarmut und vergleichsweise geringe körperliche Bewegung werden dort als Risiken des Wohlbefindens von Kindern in Italien aufgelistet.

Netzwerk). Damit verbunden ist die Intention, Kindern durch Unterstützung von Teilhabe und Agency in Verbindung mit ausreichenden ökonomischen, sozialen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen (der Familien) jene Lebensqualitäten zu ermöglichen, die Wohlbefinden und damit „gute Kindheiten“ bzw. „glückliche Kindheiten“ hervorbringen (→ Pädagogische Bilder von Kindern). Zugleich betont diese Perspektive den Zusammenhang des Wohlbefindens von Kindern aufgrund ihrer Abhängigkeit – und hier sind Säuglinge und Kleinkinder besonders vulnerabel – vom Wohlbefinden ihrer Familien und der weiteren Gesellschaft. **Die soziale Abhängigkeit von Kindern und die daraus entstehende Verletzlichkeit gilt es, auch in Bezug auf die Qualitätsstandards der Angebote von Bildung, Erziehung und Betreuung in den Kleinkindbetreuungsdiensten sowie in der Zusammenarbeit mit den Familien (bzw. Sorgeberechtigten), zu berücksichtigen.** So sensibel, wie die Kinder auf die Lebensbedingungen ihrer Familien (bzw. ihrer Angehörigen) reagieren, so sensibel sprechen sie auch auf die Qualität der Kleinkindbetreuungsdienste und die Qualität der Kooperationen zwischen Familien und Betreuungseinrichtungen an (→ Kooperation zwischen Familien und Fachkräften).

## Wohlbefinden als proaktive strukturell-gesellschaftliche Aufgabe

**Das verantwortliche Mithervorbringen von Wohlbefinden bei den Heranwachsenden wird international als mehrdimensionale Aufgabe unterschiedlicher gesellschaftlicher und poli-**

**tischer Akteur\*innen verstanden, bei deren Gestaltung sowohl gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie soziale Lagen, Zugänge zu Ressourcen als auch subjektives Wahrnehmen des Wohlbefindens von Kindern berücksichtigt werden.** Als gesellschaftliche Verantwortungsträger gelten in dieser Perspektive auf lokaler und Landesebene alle Politikbereiche, die die Lebenswirklichkeiten von Kindern mitbedingen. Hierzu zählen u.a. familiengerechtes Wohnen, die kindgerechte Lebensqualität von Stadtvierteln und Dörfern, familienfreundliche Arbeitsbedingungen von Eltern bzw. Sorgeberechtigten, soziale Unterstützungsangebote sowie die Qualität der Kleinkindbetreuungsdienste.

Eine lokale Umsetzung des Konzepts „Wohlbefinden“ bedeutet, dass Kinder und auch die für sie zuständigen Kleinkindbetreuungsdienste über ein vielfältiges unterstützendes Netzwerk im Sozialraum verfügen. Den Kleinkindbetreuungsdiensten und hier insbesondere den Leitungsebenen kommt die Aufgabe zu, die Institution in den Sozialraum zu öffnen (→ Lebenswelt und Sozialraum) sowie im Interesse des Wohlbefindens der Kinder mit gesellschaftlichen bzw. politischen Akteur\*innen (u.a. innerhalb der Gemeinden und der Provinz) zu kooperieren (→ Teamarbeit und Netzwerk).

## Fokus auf Wohlbefinden in der Gegenwart

Mit dem Diskurs „Wohlbefinden“ geht ein Perspektivenwechsel auf Kindheit einher. Betreuung, Erziehung und Bildungsarrangements werden in dieser Perspektive nicht reduziert auf die Förderung von

## Der eigene Gemüsegarten

Die Koordinatorin Marjia erzählt, sie habe in der Gemeinde um das Anlegen eines kleinen Gemüsegartens auf deren Grundstück angefragt. Die Gärtner der Gemeinde hätten den Garten schließlich in Rücksprache und gemeinsam mit der Einrichtung und den Kindern angelegt. Es ist zu spüren, dass die Fachkräfte sich auf die ideelle und materielle Unterstützung der Gemeinde verlassen können und sich darüber freuen. Marjia sagt, viele Eltern bräuchten eine verlässliche Kinderbetreuung, da sie Hotels oder Schutzhütten bewirtschaften. Diese Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinde führt zu einer hohen Akzeptanz ihrer Einrichtung bei allen. Marjia wirkt sehr zufrieden über die Entwicklung der Arbeit mit den Kindern in ihrer Gemeinde. Heute gebe es wieder Salat aus dem Garten, den eine ihrer Kolleginnen mit den Kindern pflegt, erzählt sie. Zwei Kinder bereiteten gerade mit der Köchin den Salat zu, den die Kinder mir (Forscherin) später mit Stolz und Freude zeigen werden. Es sei eine Win-win-Situation, da sich neben den Kindern auch die Eltern über das Gartenprojekt freuen, denn es schliesse an die Landwirtschaft und den naturnahen Tourismus vieler Familien und somit an die Lebenswelt der Kinder an.

(Beispiel aus der Betreuungspraxis)



Kindern unter dem Gesichtspunkt ihrer zukünftigen gesellschaftlichen Aufgaben. Dieses zukunftsorientierte Verständnis von Kindheit wird im Englischen als „well-becoming“ (künftiges Wohlbefinden) bezeichnet. Im Gegensatz dazu stehen beim „well-being“ (Wohlbefinden) das aktuelle Wohlbefinden sowie seine Bedeutung für die weitere Entwicklung des Kindes im Mittelpunkt. Damit verbindet sich die Idee einer „glücklichen Kindheit“. Dies stellt einen bedeutsamen **Perspektivenwechsel von der Objektperspektive auf die Kinder hin zur Akteursperspektive** dar (→ Pädagogische Bilder von Kindern). In dieser Perspektive wird Gesundheit z.B. entsprechend dem Verständnis der Weltgesundheitsorganisation<sup>56</sup> und des Salutogenese-Konzepts<sup>57</sup> definiert, als subjektives Wohlbefinden von Kindern auf psychischer wie auch physischer Ebene. In der Praxis der Kinderbetreuungsdienste erfordert dies, die subjektiven Wahrnehmungen von Kindern in allen Lebensbereichen kontinuierlich einzubeziehen.

## Für Wohlbefinden relevante Lebensbereiche

International wird Wohlbefinden in Studien sowie in der Sozialberichterstattung anhand von Indika-

56 Die Weltgesundheitsorganisation definiert Gesundheit in der Ottawa-Charta (WHO, 1986a, S. 1) mit folgenden Worten: „In diesem Sinne ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. Gesundheit steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit betont wie die körperlichen Fähigkeiten. Die Verantwortung für Gesundheitsförderung liegt deshalb nicht nur bei dem Gesundheitssektor sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünderer Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden hin.“

57 Vgl. Antonovsky, Aaron (1987, 1987/1997).

toren<sup>58</sup> für Gesundheit, Bildung, materielle Lage, Beziehungsqualität innerhalb der Familie und zu Freund\*innen sowie Sicherheit (Kinderschutz) erhoben. Damit wird die Frage nach der Umsetzung von kindgerechten Infrastrukturen gestellt. In die neueren Erhebungen werden Kinder zunehmend direkt einbezogen. Die Wahrnehmung der Kinder in Bezug auf Zufriedenheit mit dem eigenen Leben und mit ihrer Lebenssituation stellt also eine relevante Perspektive für eine Einschätzung ihres Wohlbefindens dar. Diesen Auftrag zur Wahrnehmung und Berücksichtigung der Kinderperspektive haben auch die Kleinkindbetreuungsdienste.

## Unterstützung von Wohlbefinden als pädagogische Aufgabe

Um einen Entwicklungsraum für das Wohlbefinden von Kindern in den Kinderbetreuungsdiensten zu kultivieren, bedarf es im Betreuungsgeschehen der fachlichen Fokussierung auf das Hier und Jetzt, bei der das Kind im Mittelpunkt steht (→ Allgemeines). **Das Erleben von Wohlbefinden wird durch hochwertige Qualität von Pflege und Erziehung sowie durch hochwertige Betreuungs- und Bildungsangebote unterstützt, die das kindliche Weltvertrauen (Sicherheitsgefühl) stärken und die Auswirkungen von sozialer Ungleichheit bestmöglich kompensieren.** Die pädagogische Gestaltung eines anregenden Gruppengeschehens in einer angenehmen Atmosphäre, die soziale Zugehörigkeit ermöglicht, ist bedeutsam für Kinder, da sich Interaktions- und Beziehungsqualität, Freundschaften und Teilhabe nachhaltig auf das Erleben von Wohlbefinden auswirken. Anre-

58 Bisher beziehen sich wenige Indikatoren der Studien auf Kinder im Alter bis zu drei Jahren.



### *Im eigenen Rhythmus aufwachen*

*Die Fachkraft Elisabeth kommt mit Nilaja (1 Jahr und 10 Monate) auf dem Arm aus dem Schlafzimmer. Nilaja wirkt schläfrig, doch ihre Augen sind offen. Sie lehnt sich mit dem ganzen Körper an Elisabeth und hält sich mit beiden Händen fest. Elisabeth setzt sich mit ihr im Arm in den Lesebereich und erläutert der Forscherin: „Nilaja schläft meist länger als die anderen. Wenn sie aufwacht, braucht sie immer noch ein paar Minuten Kuschelzeit, bevor sie so richtig wach wird.“ Nach einigen Minuten schlängelt sich Nilaja aus Elisabeths Umarmung, nimmt ein Buch aus dem Regal und beginnt, darin zu blättern.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

gung von Bildung, Zugehörigkeit sowie Gesundheit werden subjektiv erlebt. **Mit der Perspektive auf Wohlbefinden wird die Subjektivität der Kinder von den Fachkräften berücksichtigt.** Dies geschieht unter Beachtung der Entwicklungsaufgaben und -perspektiven jedes Kindes in Bezug auf Bildung, Gesundheit, Teilhabe und Zufriedenheit<sup>59</sup> (→ Kinder in ihren Entwicklungsaufgaben begleiten).

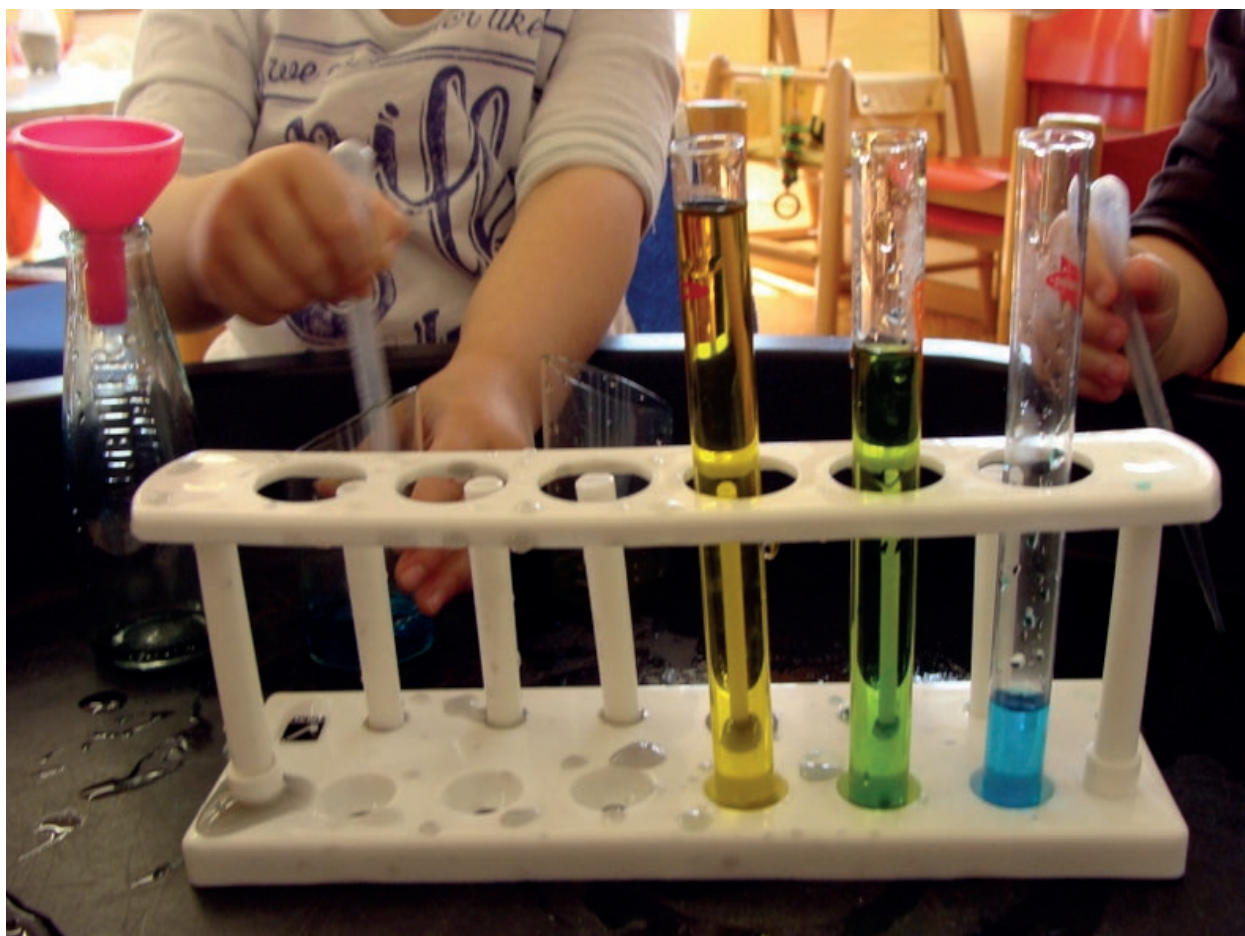
Um Wohlbefinden in Kleinkindbetreuungsdiensten zu fördern, werden Zeit und Raum benötigt. Die pädagogische Gestaltung des Alltags berücksichtigt dies, indem Kinder ausreichend eigene Zeit und

59 Vgl. Clemente, Giulia (2019); Fernandez, Elizabeth (2014); Galardini, Anna Lia (o.J.).



eigenen Raum für ihre Entwicklung erhalten. Auch in ihrer „eigenen Zeit“ werden sie im Umgang mit Gefühlen, Bedürfnissen und Interaktionen von den Fachkräften begleitet und bei Bedarf unterstützt. Die Weiterentwicklung der Kinder findet in einem angenehmen Gruppenklima statt. Eine kindgerecht rhythmisierte Tagesstruktur unterstützt die Kinder durch die zentrale Positionierung von Spielzeiten (→ Spielen). Die Qualität des kindlichen Spielens ist ein wichtiger Ausdruck bzw. Indikator für ihr Wohlbefinden. Im Spiel zeigen Kinder ihre Befindlichkeit ab dem Säuglingsalter bzw. auch dann, wenn sie in ihren verbalen Ausdrucksmöglichkeiten noch an Grenzen stoßen.<sup>60</sup>

**Die Fachkräfte übernehmen die fachliche Verantwortung für die Förderung von Zufriedenheit der betreuten Kinder und für glückliche Kindheiten.<sup>61</sup> Das Mithervorbringen von Wohlbefinden ist als pädagogische Aufgabe in den Konzepten der Einrichtungen verankert.**



60 Vgl. Clemente, Giulia (2019); Galardini, Anna Lia (o.J.).

61 Vgl. Keller, Heidi (2014).



# Übergänge gestalten **4.1-4.3**



# Übergänge gestalten

Übergänge sind vielfältiger Bestandteil menschlichen Lebens. Mit der pädagogischen Gestaltung des meist ersten institutionellen Übergangs von der Familie in die Kleinkindbetreuung erlernen Kinder wichtige Bewältigungsmöglichkeiten für den Umgang mit Abschied, Trennung und das Hineinfinden

in eine neue Lebenssituation, die sie bei späteren Wechseln (z.B. beim Übergang in den Kindergarten und in die Schule) unterstützen können.<sup>62</sup>

## 4.1 Mikroübergänge

In der Kleinkindbetreuung ergeben sich darüber hinaus mehrmals täglich Mikroübergänge. Hierzu zählen die alltäglichen Phasen des Ankommens der Kinder im Kleinkindbetreuungsdienst und des Verlassens der Einrichtung später am Tag. Auch hier finden Abschiede statt: morgens von den Angehörigen, die die Kinder in die Betreuung bringen, und in der Abholphase von den Kindern und Fachkräften der Institution.

Dazwischen liegen kleinere Passagen, z.B. der Übergang von Aktivitäten in der Gesamtgruppe wie dem Morgenkreis hin zu Projekten in Kleingruppen oder der Abschied von einem befreundeten Kind, während des Wartens auf das Eintreffen der eigenen Familienangehörigen. Kinder, die sich wohlfühlen und die sicher in der Tagesbetreuung und in den Familien (ein)gebunden sind, entwickeln für diese Übergänge im Tagesrhythmus Routinen. **Achtsames Einladen der Kinder vor Veränderungen innerhalb des Tagesrhythmus hilft**

**ihnen bei der Orientierung in Zeit und Raum sowie innerhalb der Kindergruppe.** Solche Mikroübergänge können pädagogisch vielfältig und partizipativ gestaltet werden, z.B. durch das gemeinsame Beenden des Morgenkreises mit dem Singen eines Lieds, das inhaltlich auf die nächste Aktivität verweist. Ein anderes Beispiel stellt das gemeinsame Sprechen über ein Thema dar (z.B. das geplante Malen mit Fingerfarben), um auf diese Aktivität und deren Funktion (z.B. das Gestalten eines Bildes mit Handabdrücken für ein Kind, das mit seiner Familie umzieht) vorzubereiten.

**Momente des Ankommens, Gehens und Abschiednehmens sind durch die Kleinkindbetreuungsdienste pädagogisch verlässlich und orientierend strukturiert.** Sie gestalten sich dennoch in der Wahrnehmung der Kinder täglich etwas anders, da sie vom aktuellen Wohlbefinden der Kinder (z.B. Müdigkeit, Vorfreude auf zu Hause) und vom situativen Geschehen (z.B. dem aktuellen

<sup>62</sup> Vgl. Cantzler, Anja (2012).



Spielverlauf) beeinflusst werden. Orientierung gebende Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale und für den Übergang gestaltete Orte (→ Gestaltung des Raums als Lern- und Wohlfühlort) ermöglichen den Fachkräften, individuell auf jedes Kind und seine Familienangehörigen einzugehen, ohne kontinuierlich das Gruppengeschehen zu unterbrechen. Aus den gleichen Gründen bedarf es einer zeitlichen und personellen Konzeptionalisierung dieser Mikroübergänge, damit sich jedes Kind alltäglich in der Kindergruppe willkommen und von den Fachkräften angenommen fühlt. Dieses Sich-

angenommen-Fühlen wird deutlich, wenn Kinder sich von ihren Bezugspersonen sowie später am Tag von den Fachkräften und der Kindergruppe ohne Verlustangst verabschieden können.

Neben diesen Mikroübergängen sind von Kindern und Familien mit Unterstützung der Kleinkindbetreuungsdienste zwei große Übergänge zu bewältigen: der Eintritt in den Kleinkindbetreuungsdienst und der Abschied, der zumeist den Übergang in den Kindergarten darstellt.

## 4.2 Eingewöhnung begleiten

Die Entscheidung von Sorgeberechtigten, das Aufwachsen ihres Kindes in Kooperation mit einem Kleinkindbetreuungsdienst zu gestalten, führt zu Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung v.a. hinsichtlich der Autonomieentwicklung des Kindes.

Wenn die Eingewöhnung des Kindes in die Kleinkindbetreuung gut gelingt, wirkt sich dies stärkend auf die Eltern-Kind-Bindung aus: **Kinder erlernen, dass Abwesenheit der ersten Bindungspersonen nicht Beziehungs- und Identitätsverlust bedeutet, sondern den Eintritt in eine spannende neue und kindgerechte Lebenswelt ermöglicht.**

### *Entwicklung begleiten*

*„Die Eingewöhnung zu begleiten bedeutet [...] die Entwicklung zu unterstützen“*

*(Borghi, Batista Quinto, 2015, S. 70; übers. v. Laura Trott)*

### Pädagogische Qualität der Eingewöhnungszeit

Die pädagogische Qualität der Eingewöhnungszeit stellt einen wichtigen Qualitätsfaktor in der Kleinkindbetreuung dar. Die Kleinkindbetreu-





ung kann über die Eingewöhnung des Kindes bereits bestehende Belastungen in der Eltern-Kind-Beziehung verstärken, oder sie kann positiv auf die Beziehung wirken, wenn sich Kinder durch die Festigung der Eltern-Kind-Beziehung eine weitere Lebenswelt aneignen können. Die bindungssichere und individuelle Begleitung des Übergangs eines Kindes gemeinsam mit seiner Familie und durch eine\*n Bezugsbetreuer\*in erleichtert dem Kind das Einfinden in den Betreuungsalltag. In diesem Prozess unterstützen auch die anderen Fachkräfte sowie die Leitung das Kind und seine Bezugspersonen.

**Die Integration in die Kleinkindbetreuung geschieht partizipativ, hierzu gehört das Berück-**

**sichtigen der vom Kind signalisierten Zeiträume, die von den Terminvorstellungen der Bezugspersonen abweichen können.** Die Erfahrung einer partizipativen und gelingenden Eingewöhnung unterstützt das Kind in seinen weiteren Entwicklungsprozessen sowie in alltagsweltlichen Bildungsprozessen. Die in der Eingewöhnungszeit entstehende responsive Interaktions- und Beziehungsqualität (→ Interaktionsqualität) ist Voraussetzung für die aktive Beteiligung von Kindern an den Bildungsangeboten der Kleinkindbetreuungsdienste und an den dortigen Erziehungskonstellationen.

Begleitung von Kindern in ihren Erstsprachen

### **Partizipation von Beginn an**

*„Hat ein Fachkräfte-Team sich dafür entschieden, den Kindern in dieser Frage ein (Mitentscheidungs-)Recht einzuräumen, werden die Fachkräfte bereits im Aufnahmeverfahren mit den Eltern vereinbaren, sich entsprechend viel Zeit zu nehmen, und ihnen ermöglichen, die Eingewöhnung ausreichend früh zu beginnen. Denn nur so können sie gewährleisten, dass die Eingewöhnungsphase so lange währen kann, bis das Kind zu erkennen gibt, dass es sich bei der Fachkraft sicher aufgehoben fühlt.“*

*(Hansen, Rüdiger, 2013, S. 68)*

Für die emotionale Orientierung ist in der Eingewöhnungsphase die Begleitung von Kindern in ihren Erst- bzw. Familiensprachen bedeutsam. Einrichtungen mit hoher Prozessqualität begleiten Kinder und ihre Familien in der bzw. den dem Kind emotional vertrautesten Landessprache(n) oder in weiteren Familiensprachen, soweit eine der Fachkräfte über diese Sprachkompetenz verfügt (→ Mehrsprachigkeit und Spracherwerb). Andernfalls bedarf es eines stärkeren Einbezugs der Familie bzw. der Bezugspersonen in die Eingewöhnungszeit, um das Kind beim Entwickeln von Vertrauen, Bindung und Wohlfühl innerhalb des Kleinkindbetreuungsdienstes zu unterstützen. Gegebenenfalls können Sprach- und Kulturvermittler\*innen unterstützen.

## Entwicklungsanforderungen an das Kind in der Eingewöhnungsphase<sup>63</sup>

Die Eingewöhnungsphase stellt wichtige Entwicklungsanforderungen an das Kind. Diese bestehen v.a. darin, Bindungssicherheit zur Familie aufrechtzuerhalten, Umgang mit ersten Trennungen und Trennungsschmerz zu bewältigen, neue Beziehungen zu Fachkräften und Kindern aufzubauen, sich explorierend und spielerisch eine neue Lebenswelt anzueignen. Dies geht mit alltagsweltlichen Lern- und Bildungsprozessen einher.

## Begleitung der Eingewöhnung des Kindes durch seine Angehörigen

Auch für Eltern und andere Angehörige stellt das Eingewöhnen ihres Kindes in die Betreuungsinstitution eine Herausforderung dar, insbesondere wenn es die erste längere Trennung ist. An sie werden folgende Erwartungen gestellt: Vertrauen in die Kooperation mit dem Kleinkindbetreuungsdienst und in die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungskompetenzen der Fachkräfte zu entwickeln, das Kind in der Eingewöhnungszeit bindungssicher zu begleiten, d.h., sich sukzessiv vom Kind (in dem von ihm vorgegebenen Tempo) zu trennen und dem Kind die innere Erlaubnis zum Explorieren der neuen Institution zu geben sowie die eigene Beziehung zum Kind in der neuen Situation weiterzuentwickeln. Des Weiteren bedarf es des Aufbaus eines positiven Selbstbilds als

### ***Darf ich dich wickeln?***

*„Bereits in der Eingewöhnung spielt das Wickeln eine wichtige Rolle, wenn die begleitende Bezugsperson dem Kind signalisiert, dass die Fachkraft eine vertrauenswürdige Person sei, der sie und das Kind so einen Eingriff erlauben können.“*

*(Hansen, Rüdiger, 2013, S. 68)*

Eltern eines Kindes in institutioneller Betreuung, um sich über die Autonomieentwicklung des Kindes und seine weiteren Entwicklungsschritte freuen zu können und die Eltern-Kind-Beziehung vor Schuldgefühlen zu schützen.

## Aufgabe der Kleinkindbetreuungsdienste in der Eingewöhnungsphase

Zu den Aufgaben der Fachkräfte gehört es, tragfähige Kooperationen mit den Sorgeberechtigten bzw. den Familien der Kinder aufzubauen sowie sichere Bindungen mit den Kindern zu entwickeln, um jedem Kind einen gelingenden Übergang zu ermöglichen. Achtsamkeit gilt von Beginn an bei der Gestaltung von partizipativen Interaktionen mit dem Kind, insbesondere in intimen Situationen wie beim Wickeln oder Kuschneln.

<sup>63</sup> Die Darlegung der Entwicklungsanforderungen des Kindes sowie der Aufgaben von Eltern und Fachkräften in der Eingewöhnungszeit orientiert sich in weiten Teilen an der Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (vgl. Berwanger, Dagmar, Reichert-Garschhammer, Eva & Spindler, Anna, 2010, S. 117-121).

Von Bedeutung ist in der Übergangsphase auch die aktive (Mit-)Gestaltung von Interaktionen zwischen Eltern, Kind, Fachkräften und Kindergruppe (→ Interaktionsqualität). **Die Übergangszeit wird am Wohlbefinden des Kindes ausgerichtet.**

Dies wirkt sich zeitlich auf die Kooperation mit den Eltern sowie auf den Dienstplan der Bezugsbetreuer\*innen in dieser Periode aus. In der Eingewöhnungszeit wird das Kind insbesondere von der/dem Bezugsbetreuer\*in intensiv begleitet und beobachtet in Bezug auf Wohlbefinden, Explorationsverhalten, Interaktion mit den Eltern, Verhalten in intimen Situationen und hinsichtlich besonderer Bedürfnisse und Vorlieben. Diese Beobachtungen werden dokumentiert, im Team supervidiert und wertschätzend mit den Eltern reflektiert. Zur Quali-

tätssicherung der Eingewöhnungszeit gehört eine tägliche detaillierte Dokumentation (→ Beobachten und Dokumentieren).

Die Eingewöhnung gilt als vom Kind bewältigt, wenn es Bindungsverhalten gegenüber mindestens einer Fachkraft und Explorationsverhalten zeigt, Wohlbefinden signalisiert, und/oder bei älteren Kindern, wenn sie sich spielend in der Kindergruppe orientieren. Mit einer gelingenden Eingewöhnung kann die Kleinkindbetreuung zur Erhöhung der Lebensqualität von Kindern beitragen.<sup>64</sup>

### Kindgeleitete Eingewöhnung

*„Bei der Eingewöhnung holen wir das Kind da ab, wo es ist. Wir gehen nach einem Modell vor, aber wir wenden das flexibel an. Da richten wir uns nach dem Kind und schauen, wie es auf den aktuellen Schritt reagiert. Wenn wir sehen, das Kind ist noch nicht so weit, dann machen wir auch nicht den nächsten Schritt. Das bewältigen wir dann gemeinsam, mit dem Kind und mit den Eltern. Manchmal dauert es dann halt etwas länger.“*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*



64 Borghi, Battista Quinto (2015, S. 48) bezeichnet die Kleinkindbetreuung als „Dienst für die Lebensqualität von Kindern“; übers. v. Laura Trott.

## 4.3 Übergang in den Kindergarten gestalten

Viele Kinder freuen sich darauf, ein „Kindergartenkind“ zu werden. Der Übergang in den Kindergarten erfordert Entwicklungsschritte von den Kindern; daher ist er neben Gefühlen und Emotionen wie Freude und Stolz bei den Kindern wie auch den Eltern auch mit Ängsten und Unsicherheiten verbunden. Erleichtert wird diese Statuspassage durch den gleichzeitigen Übergang aller dreijährigen Kinder am Ende des Sommers in den Kindergarten, oft wechseln mehrere Kinder in die gleiche Institution. Die Kinder unterstützen sich durch die gemeinsame Passage als Peers im Einfinden in den Kindergarten und in die neue Rolle als Kindergartenkind, wenn sie hierzu die Möglichkeit erhalten.

Die Fachkräfte in den Kleinkindbetreuungsdiensten bereiten die Kinder durch strukturierte Angebote vor, u.a. durch **Besuche des zukünftigen Kindergartens** zum Kennenlernen der Institution und der dortigen pädagogischen Fachkräfte. Auch das Thematisieren des bevorstehenden Abschieds und die Reflexion bisheriger Entwicklungsschritte und Lernerfahrungen (z.B. durch Biografiearbeit) erleichtern den Kindern individuell und als Kindergruppe sowie den Eltern (Sorgeberechtigten) den Übergang. In diesen Vorbereitungen berücksichtigen die Fachkräfte die Erwartungen, die der Kindergarten an Kinder stellt. Mehrsprachige Kleinkindbetreuungsdienste bereiten Kinder darauf vor, vertrauensvoll den Sprachanforderungen im Kindergarten (die von denen in der Kleinkindbetreuung abweichen können) begegnen zu können.

### **Kontakt mit dem Kindergarten**

*Beim täglichen Spaziergang ist die Kindergruppe mit der Fachkraft Emma gerade auf dem Weg zurück zur Einrichtung, als sie auf dem Grundstück des naheliegenden Kindergartens ein Feuerwehrauto entdecken. Emma sagt: „Schaut mal dort, wie spannend! Da ist ja die Feuerwehr! Soll ich mal fragen, ob wir auch schauen dürfen?“ Alle Kinder nicken freudig, mit großen Augen. Alle versammeln sich am Zaun und schauen gespannt auf das Auto und die Feuerwehrleute. Einige der Kindergartenkinder sind Verwandte der in der Einrichtung betreuten Kinder und winken ihnen zu. Eine pädagogische Fachkraft des Kindergartens kommt auf Emma zu, begrüßt sie und sagt: „Seid ihr auch mal wieder zu Besuch?“ Emma antwortet: „Ja, jetzt waren wir lange nicht mehr da! Aber nächstes Jahr kommt der Benno zu euch in den Kindergarten, da kommen wir vorher schon noch mal vorbei. Stimmt's, Benno?“ Später in der Einrichtung berichtet Emma, dass die vertikale Kontinuität sehr wichtig für die Kinder sei und sie vor dem Wechsel eines Kindes immer einen gemeinsamen Besuch im Kindergarten mache. Den Kontakt mit dem Kindergarten beschreibt sie als sehr positiv.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*



### Zusammenarbeit mit Kindergarten

*Die Fachkraft berichtet, dass die Mitarbeiter\*innen des Kleinkindbetreuungsdienstes mit den Sprachen spielen, dass es aber wichtig sei, immer wieder zur Erstsprache zurückzukehren. Ziel sei, dass die Kinder bei Eintritt in den Kindergarten die Betreuer\*innen bereits verstehen können, auch wenn die Kinder selbst die jeweilige Sprache vielleicht noch nicht sprechen können. Die Fachkraft sagt weiter, von den Kindergärten seien hierzu bisher gute Rückmeldungen gekommen.*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*

Das Betreuungsjahr wird für die Kinder durch ein Ritual (z.B. ein Sommer- bzw. Abschiedsfest oder ein persönliches Geschenk) pädagogisch wertvoll beendet. Abschiedsgeschenke (z.B. ein Gruppenfoto oder das eigene Portfolio) können für die Kinder zu einem emotionalen Übergangsobjekt auf dem Weg zum Kindergartenkind werden. Über die partizipative Gestaltung des Abschieds und des Übergangs lernen Kinder erneut, dass Abschiede bewältigbar sind und zum Leben gehören. Ferner erfahren sie, dass Veränderungen die Chance für neue Beziehungen und das Kennenlernen neuer Lebenswelten enthalten. Hierin zeigt sich auch ein Vertrauensvorschuss der Fachkräfte bezüglich der

Bewältigungskompetenzen der Kinder. Zugleich signalisiert der Abschied das Erreichen und Beenden einer Entwicklungsphase.



### Aufgabe der Fachkräfte in der Übergangsphase

**Aufgabe der Fachkräfte ist es, den Übergang so zu gestalten, dass die Kinder so viel Kontinuität wie möglich erleben und zugleich institutionelle Diskontinuität als Teil des Lebens erfahren, die sie mit der Unterstützung durch Familie, Kleinkindbetreuung und Kindergarten bewältigen können.** Zukünftige Lernaufgabe wird für die Kinder in der Regel das Hineinfinden in eine größere Kindergruppe, in der ihre individuellen Bedürfnisse meist weniger berücksichtigt werden können und in der sie trotz der vollzogenen Entwicklungsschritte aufgrund der neuen Altersdurchmischung zu den ‚Kleinen‘ gehören. Kinder benötigen in der Zeit vor und während des Übergangs vermehrt Aufmerksamkeit, um den Aufbau neuer Beziehungen und das Verarbeiten der vielen neuen Eindrücke bewältigen sowie den neuen Tagesrhythmus und neue Rituale erlernen zu können. Diese neuen Lern- und Entwicklungsaufgaben können zeitweilig mit regressivem Verhalten einhergehen.

Der Übergang der Kinder wird durch institutionelle Kooperationen zwischen Kleinkindbetreuungsdienst und Kindergarten erleichtert, die am Wohl-



befinden der Kinder, an der Unterstützung der Eltern in ihrer neuen Rolle und an professioneller Weiterentwicklung ausgerichtet sind. **Kindern wird so Bildungskontinuität ermöglicht.** Dies setzt die Reflexion über die interinstitutionelle Vorbereitung und Gestaltung der Übergänge voraus, die von der Kenntnis der jeweils anderen Institution(en), von der Definition gemeinsamer Ziele und von der Kenntnis der Bedürfnisse einzelner Kinder bestimmt ist. Das Bereitstellen eines angemessenen institutionellen Rahmens für diese Kooperation unter Berücksichtigung des gesetzlichen Datenschutzes ist Leitungsaufgabe.





# Ausgewählte Bildungs- und Erziehungsfelder

# 5.1-5.5



## 5.1 Mehrsprachigkeit und Spracherwerb

### Sprachliche Entwicklung und Spracherwerb

Sprache ist ein integrierender Bestandteil der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Die Anregung und Förderung des Spracherwerbs und der sprachlichen Entwicklung geschieht ausgehend von der Lebenswelt der Kinder sowie den Interessen und Bedürfnissen der Kinder alltagsintegrierend in den Kleinkindbetreuungsdiensten. Unter Spracherwerb werden im Kontext von Mehrsprachigkeit Sprachaneignungsprozesse von Kindern verstanden, die in zwei und mehr Sprachen unter unterschiedlichen Erwerbsbedingungen geschehen.<sup>65</sup>

### Landessprachen – Familiensprachen

In Südtirol werden drei Landessprachen gesprochen: Deutsch, Italienisch und Ladinisch. Die sozialen Lebenswelten der Säuglinge und Kleinkinder sind einsprachig bis hin zu vier- und fünf-sprachig, wie sich im Alltag der Kleinkindbetreuungsdienste zeigt. Die Kinder, die Kleinkindbetreuungsdienste in Südtirol besuchen, kommen aus Familien,

- in denen mindestens eine der drei Landessprachen als Familiensprache gesprochen wird;
- in denen mindestens eine der drei Landessprachen sowie eine oder mehrere weitere Familiensprachen oder Dialekte gesprochen werden;

- in denen eine oder mehrere Familiensprachen gesprochen werden, von denen keine eine der Landessprachen ist.

### Mehrsprachigkeit

**Die Kinder werden von Tageseltern bzw. in Kinderhorten und Kindertagesstätten betreut, die den Gebrauch von zwei oder drei der Landessprachen als Alltagssprache begleiten und anregen und darüber hinaus die weiteren Familiensprachen der Kinder willkommen heißen.**

Es wird in der pädagogischen Arbeit von der Annahme ausgegangen, dass „die Gesamtheit seiner Sprachen das individuelle Repertoire“<sup>66</sup> eines Kindes und seiner Familie bzw. seiner Lebenswelt darstellen.<sup>67</sup> Die pädagogische Arbeit in den Kleinkindbetreuungsdiensten erfordert somit das Gestalten einer anregenden Lernumwelt

- für das (pädagogisch tendenziell eher ungesteuerte) Erlernen der Familiensprache(n) bzw. Erstsprache(n);
- für den simultanen Spracherwerb der Kinder (d.h. für das mehrsprachige Aufwachsen von Kindern);
- für das (zumeist pädagogisch stärker gesteuerte) Erlernen von Zweitsprache(n) bei Kindern, die in den Familien und in ihrer sozialen Umwelt einsprachig sozialisiert werden. Mit Zweitsprachen sind jene Landessprachen gemeint, die keine Erst- bzw. Familiensprache der Kinder sind, deren Erlernen je

65 Vgl. Ballweg, Sandra (2019).

66 Ballweg, Sandra (2019, S. 266).

67 Vgl. Grosjean, François (1989).



doch in der Kleinkindbetreuung unterstützt wird.

## Sprachliche Entwicklung, Denken und Emotion

Die Sprachentwicklung jedes Kindes hat einen hohen Stellenwert in der Kleinkindbetreuung. Kommunikation gestaltet sich bei Säuglingen und kleinen Kindern insbesondere über Stimme und Körpersprache (z.B. Mimik, Gestik, Lächeln, Weinen). In der Kommunikation zwischen Bezugsperson und Kind und den darin enthaltenen Emotionen eröffnet sich dem Kind die Welt so, wie sie sich den Bezugspersonen darbietet. Es ist die Grundlage, auf der das Kind die Welt wahrnimmt und sich seine Welt über Interaktion zunehmend gestaltet. Es handelt sich hierbei um einen wechselseitig bedingten Prozess, in dem die verbale Sprache mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnt.

Die verbale Sprache ist Grundlage menschlichen Denkens.<sup>68</sup> „Denken“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die äußere Welt verinnerlicht und deren Bedeutung über die Sprache bearbeitet wird. **Sprache ermöglicht uns, über uns selbst und über Erlebtes nachzudenken und so Erfahrungen zu generieren.** Dadurch dient Sprache der Wirklichkeitskonstruktion: Das Kind erlebt etwas, durchdenkt es in seiner Sprache und gibt dem Erlebten einen subjektiven Sinn. Beispielsweise nehmen zwei Kinder, die gemeinsam einen

### Wortschatzerwerb

*Der Wortschatzerwerb findet bei Kindern in authentischen Situationen statt: Der Erwerb des Wortes „Wasser“ kann im Leben von Kleinkindern z.B. mit Trinken am Esstisch, mit Küche und/oder Bad verbunden sein. An diesen Orten begegnen Kinder dem Wasser, das dort für ihre Tätigkeiten (z.B. Trinken) und die ihrer Bezugspersonen (z.B. Kochen) eine hohe Bedeutung hat. Kinder lernen Worte an Situationen und Orte gebunden, indem sie sich aufmerksam an den Handlungen ihrer Bezugspersonen orientieren, sich beteiligen und von Bezugspersonen dabei sozial-emotional begleitet werden, wie Videoaufnahmen von Deb Roy (2011) zeigen.*

Turm bauen, dieses Ereignis jeweils individuell wahr. Sie geben dem gemeinsam Erlebten (z.B. dem Bauen) auf Basis ihrer bisherigen Erfahrungen jeweils einen lebensgeschichtlichen Sinn. Bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, findet diese Sinnggebung situativ in der Sprache des jeweiligen Denkens, Sprechens und Handelns statt. Der entdeckte Sinnzusammenhang kann später in andere Sprachen übertragen werden.

Kinder entwickeln für jede Sprache einen eigenen Resonanzraum. Die Fachkräfte können diesen Prozess unterstützen, indem sie die Kinder situativ in der jeweils gewählten Sprache (z.B. beim Spielen, Lesen, Basteln, Laufen) begleiten und von sich aus

68 Vgl. Mead, George Herbert (1973).



keinen unangekündigten Sprachenwechsel vornehmen.

In selbstinitiierten Lernsituationen irritiert ein von außen (z.B. von einer Fachkraft) initiiertes Sprachenwechsel die Denkprozesse eines Kindes tendenziell stärker als sprachliche Kommunikation außerhalb des muttersprachlichen Niveaus, sofern die Bezugsperson emotional mit dem Kind mitschwingt. In mehrsprachigen Kontexten erwirken Kinder die Kommunikation in der Sprache ihres Denkens partizipativ, indem sie auf dem situativ verwendeten sprachlichen Resonanzraum verweisen.<sup>69</sup>

### **Sprachlicher Resonanzraum**

*Mehrsprachig aufwachsende Kinder entwickeln für jede Sprache einen eigenen Resonanzraum. Das bedeutet, mehrsprachige Kinder übersetzen nicht, sondern sie Wechseln zwischen sprachlichen Resonanzräumen.*

*(Vgl. Zanin, Renata, 2016, i.E.)*

Jede Sprache stellt eigene soziale Denk- und Lebenswelten zur Verfügung, die über die Kompetenz der Mehrsprachigkeit miteinander verknüpft und verwoben werden. Verschiedene Sprachen bringen verschiedene Denk- und Interpretationsstile hervor, wodurch sie unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen ermöglichen. Zugleich zeigt sich, dass mehrsprachig aufge-

wachsene Kinder Vorteile im metalinguistischen Sprachbewusstsein entwickeln. In der Folge wird ihre Unterscheidungsfähigkeit in Bezug auf Wichtiges und Unwichtiges stärker ausgeprägt.<sup>70</sup> Damit nimmt die Kompetenz der kindlichen Strukturierungsfähigkeit, also ihre Kompetenz, entwicklungsangemessen Probleme zu lösen, zu. Hierin zeigt sich die interaktive Qualität des Spracherwerbs, an der das Kind aktiv beteiligt ist.

Sprechen- und Sprachenlernen wird in den Kleinkindbetreuungsdiensten insbesondere durch Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie innerhalb der Peergruppe angeregt, u.a. durch Spielen, durch Vorlesen und Gruppenaktivitäten (z.B. den Morgenkreis, das gemeinsame Essen und die gemeinsame Erkundung des Sozialraums). Nach Jerome Bruner<sup>71</sup> geht es beim kindlichen Spracherwerb um das Verknüpfen von Sprache und Welt sowie um das Erleben von Handeln in der Lebenswelt.

Für mehrsprachiges Aufwachsen benötigen Kinder Interaktionen mit anderen Kindern und/oder Erwachsenen, die die Präsenz von mehreren Sprachen gleichzeitig ermöglichen. Diese Simultanität ermöglicht Kindern insbesondere zwischen ihrem ersten und dritten Lebensjahr das Erlernen von zwei bzw. mehreren Sprachen gleichzeitig. Findet diese simultane Förderung über die Zeit in den Kleinkindbetreuungsdiensten hinaus statt, erreicht ein Kind meist ca. im fünften Lebensjahr ein mehrsprachiges „Kompetenzniveau, auf dem

69 Vgl. Zanin, Renata (2020a, 2020b): Zanin, Renata, Loch, Ulrike & Trott, Laura (2020).

70 Vgl. Ballweg, Sandra (2019).

71 Vgl. Bruner, Jerome (1983/2002).

### ***Ma io l'ho costruita (la torre) in italiano***

*Marco baut konzentriert an einem Turm. Stolz zeigt er nach einer Weile seinen Turm der Fachkraft Barbara. Er spricht sie auf Italienisch an. Barbara freut sich mit ihm über den gelungenen Turm und beginnt, den Turm in deutscher Sprache zu beschreiben. Marcos Eltern wünschen sich, dass er seine Zweitsprache in der Betreuung lernt. Während Barbara spricht, schaut Marco sie zunächst verwundert an, dann unterbricht er sie empört und präzisiert auf Italienisch: „Ma io l'ho costruita [la torre] in italiano.“*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*



Kleinkindbetreuungsdiensten bei der Weiterentwicklung ihrer Familiensprache(n) unterstützt, dies gilt für die Landessprachen und weitere von den Fachkräften gesprochene Sprachen.

Dies geschieht in dem pädagogischen Wissen, dass Anregung und wertschätzende Unterstützung der Familiensprache(n) sowie die emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder sich wechselseitig befördern. Dies ist eine wesentliche Grundlage für das Aneignen weiterer Sprachen sowie zur Entwicklung der sozialen Kompetenzen. So unterstützt das verlässliche Antworten der Fachkräfte auf frühkindliche Äußerungen das Kind in der Entwicklung seiner Kompetenzen und erlaubt ihm, vielfältige Arten der zielgerichteten Kommunikation zu entwickeln.

es hinreichend verstehen und sich ausdrücken kann“.<sup>72</sup> Hierzu bedarf es der Bildungskontinuität (→ Übergänge gestalten).

### **Wertschätzung der Familiensprachen fördert soziale Kompetenz**

Die in Südtirol aufwachsenden Kinder bringen aus ihren Familien verschiedene Sprachen mit in die Kleinkindbetreuungsdienste. Ausgehend vom grundlegenden Respekt für das Kind werden alle Familiensprachen als gleichwertig wahrgenommen und wertgeschätzt. Die Kinder werden in den

### **Förderung der Zweit- und Drittsprachen**

Darüber hinaus erlernen Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten und durch kontinuierliche Unterstützung in den Kleinkindbetreuungsdiensten jene Landessprachen, die in der Familie weniger präsent sind. Angebote in der jeweiligen Zweit- oder Drittsprache richten sich an alle Kinder, unabhängig von deren bisherigen sprachlichen Kompetenzen. Die Fachkräfte nutzen primär jene Landessprache(n), die ihre eigene(n) Muttersprache(n) ist/sind, wenn sie die Kinder ansprechen, sofern die jeweilige (pädagogische) Situation und die sprachlichen Kompetenzen der Kinder und ihrer Familien

<sup>72</sup> Ekinci, Yüksel (2019, S. 272).

die Auswahl zwischen mehreren Sprachen ermöglichen. **Ausgangspunkt der Sprachwahl der Fachkräfte sind jeweils die sprachlichen Möglichkeiten des Kindes, seine Bedürfnisse und die der Gruppe sowie die aktuellen pädagogischen Ziele bei der Einzelförderung eines Kindes.** Das Wechseln zwischen den Sprachen ist Teil des Spielens mit den Sprachen im kindlichen Bildungsprozess. Zur Unterstützung der Sprachbildung stellen die Kleinkindbetreuungsdienste pädagogische Angebote wie Kinder(lieder)bücher in den Landessprachen (unter Berücksichtigung der unterschiedlichen ladinischen Varianten) zur Verfügung. Darüber hinaus ist (in Absprache mit den Fachkräften) jedes Kind eingeladen, kindgerechte/pädagogisch wertvolle Bücher in seinen (weiteren) Sprachen in die Betreuungsdienste mitzubringen.

## Eingewöhnungsphase

Insbesondere in der Eingewöhnungsphase stellt die Familiensprache des Kindes bzw. jene Landessprache, die dem Kind am vertrautesten ist, die interaktive Grundlage dar für den Beziehungsaufbau mit dem Kind (→ Übergänge gestalten). Dabei steht das emotionale Wohlbefinden des Kindes im Mittelpunkt. Sofern die Situation (z.B. durch ein vom Kind signalisiertes Bedürfnis) und die Eingewöhnung hierdurch unterstützt werden, sprechen die Fachkräfte die Kinder zusätzlich auch in anderen Landessprachen an. Die Kleinkindbetreuungsdienste in Südtirol sind hierdurch mindestens zweisprachige, in der Regel jedoch mehrsprachige Bildungsorte.

## Aufgabe der Fachkräfte ist es mehrsprachige Bildungsorte zu gestalten

Die unterstützende Begleitung des Spracherwerbs setzt voraus, dass die Fachkräfte in responsiven Beziehungen mit den Kindern stehen und sie aufmerksam beobachten (→ Interaktionsqualität). Durch Beobachtung nehmen die Fachkräfte von den Kindern signalisierte Bildungsinteressen wahr, die sie aufgreifen und in ein sprachliches Angebot einbetten: Sie bieten einen Dialog an, der das Spiel des Kindes aufgreift, fortführt, umformuliert und sprachlich erweitert. Die Fachkräfte hören den Kindern zu, lassen sie

### **Konzeptionalisierung von Spracherwerb**

*Zwei- und mehrsprachiger Spracherwerb, der in Familien zum Teil intuitiv begleitet wird, bedarf in pädagogischen Institutionen einer Konzeptionalisierung.*



aussprechen und versuchen, ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen zu verstehen und zu deuten. Die Fachkräfte geben den Kindern genügend Zeit und Raum für deren individuelle Kommunikation. Sie nehmen alle Ausdrucksformen der Kinder respektvoll und wertschätzend wahr. Die Fachkräfte machen neben der verbalen Ansprache auch Kommunikationsangebote durch nonverbale Äußerungen und Berührungen, um mit jedem Kind in angemessenere Art in Beziehung zu treten.

**Das Gestalten von mehrsprachiger Interaktionsqualität impliziert, dass die Fachkräfte sich situativ in ihrer Sprachwahl am jeweiligen Sprachgebrauch eines Kindes ausrichten und so die kindlichen Aktivitäten in der jeweils verwendeten Sprache unterstützen.** Die Fachkräfte unterstützen so den Aufbau von unterschiedlichen sprachlichen Resonanzräumen bei Kindern. Dies ist Teil ihrer pädagogischen Aufgabe.

Das Erlernen einer Zweitsprache bedarf einer Didaktisierung durch das Team des Kleinkindbetreuungsdienstes und einer stärkeren Unterstützung durch die Fachkräfte als der Erwerb der Erstsprache(n). Dies kann z.B. geschehen, indem Spiele und Bücher mit Farben oder anderen Symbolen markiert werden, sodass sich für Kinder die Sprachen der zur Verfügung stehenden Bücher leichter erschließen. Kinder können so gezielt Bücher und Spiele in der Sprache ihres Interesses selbstständig aussuchen.

Die Gespräche sowie die schriftliche Kommunikation der Kleinkindbetreuungsdienste mit den Familien der Kinder werden von den Fachkräften weitmöglichst in einer der Landessprachen geführt, die einer der Familiensprachen des Kindes entspricht bzw. in der die Familienangehörigen sich am besten ausdrücken können. Bei Bedarf besteht die Möglichkeit der Unterstützung der Kommunikation mit den Familien durch Sprachvermittler\*innen.

Die in der individuellen Lebenserfahrung begründete Fähigkeit der Kinder und ihrer Familienmitglieder, zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln, wird dabei als Kompetenz wertgeschätzt. Die Kleinkindbetreuungsdienste wertschätzen und unterstützen auch die Sprachenbildung der Fachkräfte.

## 5.2 Lebenswelt und Sozialraum

Säuglinge und Kleinkinder orientieren sich mit Unterstützung ihrer Bezugspersonen zunächst in ihrer Lebenswelt. Mit zunehmendem Alter dehnen sie diese Lebenswelt – ebenfalls mit Unterstützung ihrer Bezugspersonen bzw. ihrer Familien – in den Sozialraum hinein aus. Kleinkindbetreuungsdienste sind (schon vor dem Eintritt in die Institution) Teil des Sozialraums des Kindes. Mit zunehmendem Vertrautwerden der Kinder und der Eltern mit den Kleinkindbetreuungsdiensten wird die Einrichtung zum Bestandteil der Lebenswelt der Kinder.

### Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierung ist ein zentrales pädagogisches Konzept, um die soziale Orientierung von Kindern und ihren Familien zu verstehen und sie bei der Orientierung in der sozialen Welt zu unterstützen.<sup>73</sup> Wird von Lebenswelt gesprochen, so gilt es, zwei Ebenen zu unterscheiden.

- **Lebenswelt bezeichnet zum einen die soziale Welt, in der Kinder aufwachsen und in der sie sich bewegen.** Hierzu gehört z.B. die Wohnung der Familie, der Großeltern oder der Pflegefamilie, der Garten des Nachbarn, der mehrmals wöchentlich aufgesuchte Spielplatz oder das Schwimmbaden, mit dem das Kind vertraut ist. Der Lebensraum wird zudem mit

hervorgebracht durch gesellschaftliche Faktoren, z.B. das ökonomische Einkommen der Familie, die Infrastruktur des Sozialraums sowie das soziale und kulturelle Kapital und den Habitus der Familien.<sup>74</sup>

- **Zum anderen bezeichnet Lebenswelt die Wahrnehmung der Welt durch die Kinder und ihre Familien, die auf vorausgegangene Erfahrungen zurückgeht.**<sup>75</sup>

Das bedeutet, jede kindliche Lebenswelt erhält durch die Erfahrungen der Kinder selbst und ihrer Familien eine subjektive Bedeutung. Dieser Aspekt von Lebenswelt macht sie zu einer individuellen Erfahrung. So kann das Schwimmbaden für ein Kind nach Teilnahme an einem Babyschwimmkurs zu einem Ort des Sommergehen werden. Für ein anderes Kind kann das gleiche Schwimmbaden ein Platz sein, der ihm aufgrund der Wassertemperatur oder des vorausgegangenen Schwimmkurses Unwohlsein bereitet und den es nach Möglichkeit meidet, obschon es in räumlicher Nähe aufwächst. Lebenswelten sind somit gekennzeichnet durch individuelle Erfahrungen und Wahrnehmungen von Orten.

Darüber hinaus schließen die Lebenswelten von Kindern auch Erfahrungen ein, die nicht in räumlicher und zeitlicher Nähe des jetzigen Sozialraums gemacht wurden. Hierzu gehören z.B. Erfahrungen

73 Vgl. Correll, Lena, Hiemenz, Bea & Lepperhoff, Julia (2012); Thiersch, Renate (2002); Thiersch, Hans (2015); Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Köngeter, Stefan (2005).

74 Vgl. Bourdieu, Pierre (1979/2008); Friebertshäuser, Barbara (2000).

75 Vgl. Schütz, Alfred (1932/1993); Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1975/2003).



vorheriger Generationen, wie das Aufwachsen von Großeltern in Österreich oder Südtalien. Diese Erfahrungen sind Teil der Lebenswelt der Familien, unter anderem durch Familienerzählungen, Rituale, Traditionen und soziale Geschichtsschreibung. Zu dieser Lebenswelt gehören auch Erfahrungen von entfernt lebenden Familienmitgliedern, insbesondere, wenn die Beziehungen (z.B. über Videotelefonate) gepflegt werden.

Jede neue Erfahrung beeinflusst die Perspektive der Kinder auf ihre Lebenswelt. Neue Erfahrungen können so zur Veränderung der Wahrnehmung der eigenen Lebenswelt führen. So verändert sich z.B. die Lebenswelt von Kindern und deren Wahrnehmung während ihrer Integration in die Kinderbetreuung. War der Kleinkindbetreuungsdienst für das Kind bei der ersten Begegnung ein fremder Ort, der nicht zu seiner vertrauten Lebenswelt gehörte, so werden Hort, Kita oder Tageseltern mit der Integration des Kindes in die Kindergruppe zunehmend zum bewussten Bestandteil seiner Lebenswelt.

## Verknüpfen von Familie und Kleinkindbetreuung als Aneignen und Ausdehnen von Lebenswelt

Alle Erlebnisse von Kindern sind Teil ihrer Lebenswelt, sie werden durch die Lebenswelt interpretiert und somit zu Erfahrungen, die an die Lebenswelt gebunden sind. Das heißt, unter Lebenswelt

werden jene Wahrnehmungen und Erfahrungen verstanden, die an die sozialen Welten der Kinder gebunden sind und die für die Kinder und ihre Bezugspersonen den alltäglichen Orientierungsrahmen bilden. Bildhaft gesprochen stellt die Lebenswelt das Fenster dar, von dem aus Menschen ihre soziale Umgebung und ihre weiteren Lebenserfahrungen betrachten. In der Konsequenz tragen Kinder ihre Erfahrungen aus der Familie in die Kleinkindbetreuungsdienste. Dieses Hineintragen erleichtert ihnen das Orientieren in einer neuen Umgebung. In der Folge interpretieren Kinder – insbesondere in der Anfangszeit – ihre Erlebnisse in der Kleinkindbetreuung auf Basis ihrer Vorerfahrungen in der Familie bzw. in ihrem Bezugssystem. So wünschen sich Kinder z.B. oft zunächst das gleiche Essen im Kleinkindbetreuungsdienst, an das sie von Zuhause gewöhnt sind. Dies dient dem Vertrautwerden und der Orientierung. Ebenso tragen Kinder Erlebnisse aus den Kleinkindbetreuungsdiensten nach Hause. Dabei vergleichen sie neue, im Kontext der Kinderbetreuung gemachte Erlebnisse wie einen Besuch auf einem Bauernhof mit vorangegangenen Erfahrungen, die sie z.B. während eines Familienausflugs gemacht haben. Oder die Kinder erzählen ihren Bezugspersonen von einer neuen Erfahrung (z.B. von einer Seilbahnfahrt mit der Kindergruppe) und fragen die Eltern, ob sie das auch einmal gemeinsam machen können. Solche Anfragen zeigen, dass Kinder ihre Eltern als kompetent wahrnehmen, ihre Lebenswelt zu erweitern, indem sie z.B. solche Ausflüge organisieren. **Die Ausdehnung der Lebenswelt**

**ermöglicht Kindern neue Perspektiven auf ihre Familie bzw. ihr Zuhause sowie die Erweiterung ihrer Erfahrungen mit ihren Bezugspersonen.** Ein anderes Beispiel hierfür ist ein Lied, das ein Kind ein im Kleinkindbetreuungsdienst erlernt hat, zu Hause seine Geschwister und Eltern lehrt und das daraufhin Teil des Liederrepertoires der Familie wird. So erlebt das Kind sich als kompetent, eine neue Erfahrung mit seinen Bezugspersonen zu teilen. Zugleich verändert es seine Lebenswelt in relevanter Weise durch das Zusammenführen der Erfahrungsräume Kleinkindbetreuungsdienst und Familie im Moment des Singens.

Der beschriebene Prozess ist wechselseitig zu beobachten. Die erfahrungsbasierte Lebenswelt des Kindes, basierend z.B. auf Erlebnissen in der Familie oder in der Nachbarschaft, ist ebenso Teil des Interaktionsgeschehens in Kleinkindbetreuungsdiensten, da von dieser inneren Wahrnehmung des Kindes aus seine Begegnungen mit der Einrichtung, den Fachkräften, den anderen Kindern und dem weiteren Sozialraum interpretiert werden. So wird sich ein Kind z.B. ermutigt fühlen, eigene Kinderbücher mit in den Kleinkindbetreuungsdienst zu bringen, wenn Bücher für das Kind aufgrund der Vorerfahrungen in der Familie von hoher Bedeutung sind und es die Erfahrung des gemeinsamen Lesens seines momentanen ‚Lieblingsbuchs‘ im Kinderbetreuungsdienst fortsetzen möchte (→ Mehrsprachigkeit und Spracherwerb). Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass ein an Vorlesen gewöhntes Kind die Fachkräfte der Klein-

kindbetreuungsdienste wiederholt zum Vorlesen auffordert, um so an das (ritualisierte) Interaktionsgeschehen zu Hause anzuknüpfen. Ein solches Ritual kann Kuschneln mit gemeinsamem Bücherlesen sein. Beide Beispiele zeigen, wie Kinder ihre Lebenswelt ausdehnen durch das Interpretieren von neuen/weiteren sozialen Orten auf Basis vorangegangener Erfahrungen.

Fachkräfte, die lebensweltorientiert arbeiten, sind am subjektiven Erleben der Kinder, ihrer Lebenswelt und ihrer Wahrnehmung des Sozialraums interessiert. Dies zeigt sich in ihrem Handeln u.a., indem sie Rituale (z.B. Lesen in der Kuschelecke) und Bedürfnisse (z.B. das Erfragen und Bereitstellen des Lieblingsessens) der Kinder aufnehmen und die Kinder darüber hinaus anregen, neue Erfahrungen zu sammeln und/oder neue Interpretationen zuzulassen.

**Die Lebenswelt ist folglich das Gerüst, das dem Kind zur Verfügung steht, um neue Erfahrungen in bereits erlernte Sinnsysteme einzuordnen und neuen Erlebnissen eine Bedeutung zugeben** (→ Bildung, Erziehung und Betreuung). Die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und ihren Möglichkeiten der Verarbeitung von neuen Erfahrungen ist Grundlage der lebensweltorientierten pädagogischen Arbeit. Daher ist es wichtig für die pädagogische Arbeit in der Kleinkindbetreuung, die Lebenswelt jedes Kindes zu kennen (→ Beobachten und Dokumentieren).

## Sozialraum

Als Sozialraum bezeichnet man das regional eingrenzbares Gebiet, das die darin lebenden Menschen als Raum ihrer sozialen Beziehungen und der zu erreichenden Infrastruktur identifizieren. Für das Kind ist der Sozialraum demnach zunächst das Gebiet, dessen Infrastrukturen seine Familie als erreichbar wahrnimmt und in dem die Familie soziale Beziehungen pflegt. Der Sozialraum ist also regional eingrenzbare, kann aber für Personen, die dasselbe Gebiet bewohnen, sehr unterschiedlich aussehen, weil sie verschiedene Infrastrukturen in Anspruch nehmen (z.B. in unterschiedlichen Geschäften einkaufen und/oder in unterschiedlichen Vereinen aktiv sind) und verschiedene Beziehungen pflegen.

Die Lebenswelten von Kindern, die einen Sozialraum teilen, sind in der Folge der unterschiedlichen Nutzung des Sozialraums durch ihre Bezugspersonen sehr unterschiedlich.

## Sozialraumorientierung

**Der Sozialraum ist der Handlungsraum der Familie und prägt maßgeblich die Lebenswelt des Kindes.** Die Einbindung der Kleinkindbetreuungseinrichtung in die Lebenswelt und den Sozialraum der Kinder und deren Familien geschieht wechselseitig und ist durch zwei zentrale Prozesse geprägt:

- Die Lebenswelt der Kinder und die pädagogische Praxis der Einrichtung beeinflussen sich wechselseitig.
- Die Einrichtung handelt im weiteren Sozialraum, sie lädt Akteur\*innen des Sozialraums in die Einrichtung und bewegt sich (mit den Kindern) im Sozialraum, z.B. durch die Teilnahme am Laternenumzug in der Gemeinde. Der Sozialraum beeinflusst die in der Kleinkindbetreuungseinrichtung praktizierte Pädagogik durch lokale Traditionen, die Bevölkerungszusammensetzung und die vorhandene Infrastruktur.

Den Fachkräften steht Arbeitszeit zur Verfügung, um den Sozialraum, in dem die Einrichtung verortet ist, kennenzulernen und kindgerecht mitzugestalten. Kinder machen durch die Einbindung der Kleinkindbetreuungsdienste in den Sozialraum vielfältige Erfahrungen außerhalb der Einrichtung und können so ihren Handlungsspielraum ausweiten. Gemeinsame Aktivitäten können auch die Familien bzw. die Bezugssysteme der Kinder unterstützen, ihren Sozialraum besser kennenzulernen und auszuweiten. Dies beugt der sozialen Isolation von Kindern und Familien vor, die mit Bildungsbenachteiligung von Kindern einhergeht. Ferner stärkt es die Resilienz von Kindern.

Darüber hinaus verfügen die Kleinkindbetreuungseinrichtungen über Strategien, um verschiedene sozialräumliche Realitäten in den Betreuungsalltag einzubinden. Die Angebote

richten sich spezifisch an den jeweiligen Sozialraum und berücksichtigen verschiedene Zielgruppen (z.B. Senior\*innen, einzelne Berufsgruppen oder Vereine). Des Weiteren sind die Kleinkindbetreuungseinrichtungen selber wichtige Akteure im Sozialraum. Sie sind öffentlich bekannt, sie beeinflussen und gestalten den Sozialraum durch öffentliche Veranstaltungen, Kooperationsbeziehungen zu anderen Akteuren und stadteilbezogene Projekte.<sup>76</sup>

**Die Kleinkindbetreuungseinrichtungen unterstützen durch ihre Kooperationen mit Akteur\*innen des Sozialraums in relevanter Weise die Bewegungen und die Partizipation der Kinder im Sozialraum unter Einbeziehung der Lebenswelt der Familie. Diese Arbeit enthält das Potenzial des Empowerments für Kinder und Familien.** Die Fachkräfte und Institutionen verstehen diese pädagogische Arbeit als Teil ihres Bildungsauftrags. Da die pädagogische Arbeit in den Kleinkindbetreuungsdiensten das Aneignen und Orientieren der Kinder im Sozialraum wesentlich mitbestimmt, bedarf es der Konzeptionalisierung dieses Aufgabenbereichs. In ländlichen Gegenden werden Kinder tendenziell dabei eher unterstützt, ihren Handlungsradius auszuweiten (z.B. durch einen Museumsbesuch im Nachbarort). Im städtischen Raum hilft Stadtviertelarbeit dabei, große Räume in kleine, überschaubare Sozialräume zu unterteilen. Dadurch wird Kindern Sichtbarkeit in der Aneignung des öffentlichen Raums vermittelt.

Die Handlungsspielräume der Sozialraumorientierung, insbesondere die rechtlichen Rahmen für Ausflüge mit den Kindern, sind den Einrichtungen und Fachkräften bekannt. Ebenso sind die Rahmen von Besuchen durch (externe) Angehörige des Sozialraums im Kleinkindbetreuungsdienst klar geregelt.

76 Vgl. Nolte, Johanna (2014).

## 5.3 Ästhetik, Kreativität, Musik, Kunst und Gestaltung

### Spaß am Gestalten

Kinder sind fasziniert von Farben, Texturen, Klängen und Bewegungen. Ihre Auseinandersetzung mit verschiedenen Gestaltungsmedien geschieht meist spontan, freudvoll und mit anhaltender Hingabe. Kleine Kinder lallen oft minutenlang – mehr oder weniger rhythmisch – denselben Laut, sortieren unzählige Steine nach Hell und Dunkel, malen scheinbar ziellos Kritzeleien und Schnörkel oder färben mit Fingerfarben ein ganzes Blatt in derselben Farbe ein.<sup>77</sup>

Die Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungsmedien beginnt zunächst beim Betrachten, Begreifen und Wahrnehmen: Ästhetik ist wörtlich die Lehre der Wahrnehmung und Empfindung. **Sinnliche Wahrnehmungserfahrungen sind elementar für die Herausbildung der kindlichen Fähigkeit, ihre Welt und das, was sie darin vorfinden, zu sortieren, einzuordnen, darüber nachzudenken und Sinn zuzuschreiben** (→ Lernen und Bildung).

### Ästhetische Mittel als Ausdrucksmöglichkeiten

Ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen verarbeiten Kinder in kreativer Betätigung weiter, indem sie Wahrgenommenes und Erlebtes reproduzieren, modifizieren und dadurch auch interpretieren. Durch die Nachgestaltung ihrer Wahrnehmungserfahrung mit Knete, Farbe oder anderen

ästhetischen Mitteln nehmen Kinder die Wirklichkeit genauer und differenzierter wahr. Ästhetischer Ausdruck und kreative Gestaltung sind somit performative Mittel, also Sprachen des Ausdrucks,

#### **Bewegung und bildliche Zeichen**

„Schon vor dem Alter von zwei Jahren entdeckt das Kind eine ‚Beziehung‘ zwischen seinen Bewegungen und den bildlichen Zeichen, die es damit kreierte hat: Diese Entdeckung bereitet ihm ungeheure Freude, die Bewegung wird zu einer visuellen Erfahrung, die Stiftführung wird kontrollierter und bleibt innerhalb des Blatts, das bildliche Zeichen verbindet sich mit anderen bildlichen Zeichen: Das Kind ‚zeichnet‘.“

(Gasparini, Duilio, 1991, S. 73; Übers. v. Laura Trott)



<sup>77</sup> Vgl. Gasparini, Duilio (1991).



derer das Kind sich bedienen kann, wenn es z.B. die Worte noch nicht zur Verfügung hat, die es benötigen würde, um ein Erlebnis wortsprachlich zu verarbeiten. Je mehr Medien (z.B. Farben, Schmiermaterialien, Musikinstrumente, Sammelsurien von Steinen, Papierschnipseln oder Stofffetzen) und Ausdrucksformen (z.B. Malen, Legen, Kleben, Musizieren, Tanzen, Sortieren) dem Kind dabei zur Verfügung stehen, desto vielfältiger und differenzierter kann es sich ausdrücken. In der frühen Kindheit ist ästhetische Bildung daher „Grundlage frühpädagogischer Bildungsprozesse, die auf Erfahrungen von Kindern gründen, die sie durch eigene Wahrnehmung in ihrem sozialen und kulturellen Umfeld machen und durchdenken“.<sup>78</sup>

Während kleine Kinder zunächst bereits Erlebtes gestalterisch darstellen, gelingt es ihnen in späteren Entwicklungsstadien auch, sich Nicht-Erlebtes vorzustellen und diese imaginären Szenarien künstlerisch herzustellen: Sie kneten ein Fantasietier, bauen aus Bausteinen eine unbekannte Welt oder summen Melodien, die sie nie zuvor gehört haben. Dies schafft eine Verbindung von Wahrnehmung, Vorstellung, Gestaltung und Fantasie. So entsteht eine Brücke zwischen den inneren Vorstellungen und der äußeren Wirklichkeit, die das theoretische und abstrakte Denken in Konzepten ermöglicht. **Frühkindliche Kunst und Gestaltung sowie Musik und Tanz dienen also nicht der Schönheit, Korrektheit oder Symmetrie: Ihr erster Sinn ist die Freude an der Tätig-**

78 Schäfer, Gerd E. (2013a, S. 192).

### Gemeinsam musizieren

*Während des freien Spiels am Morgen legt die Fachkraft Stefania mehrere Schellenkränze im Bereich des symbolischen Spiels aus. Sie selber nimmt sich einen und klopft ihn rhythmisch gegen ihre Handfläche. Ben macht große Augen und krabbelt zügig auf einen der Schellenkränze zu. Er hebt ihn mit beiden Händen hoch, schüttelt ihn dreimal schnell in der Luft und gibt einen freudigen Schrei von sich. Er wiederholt das schnelle Schütteln und versucht es dann noch einmal langsamer. Arianna beobachtet die Szene still und nähert sich auf direkte Einladung durch Stefania langsam den übrigen Instrumenten. Sie setzt sich auf den Boden und schiebt einen der Kränze langsam und vorsichtig hin und her, ohne ihn aufzuheben. Ihre Bewegungen werden langsam größer und zackiger, sodass auch ihr Schellenkranz zu klingen beginnt.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

**keit selber, während auf kognitiver Ebene der Grundstein für ein „breites Netz an Denkmöglichkeiten“<sup>79</sup> und Erfahrungslernen gelegt wird.**

### Musik in der frühen Kindheit

Musik können Kinder – im Gegensatz zu Farben, Texturen und Mustern – bereits im Mutterleib

79 Kirchner, Constanze (2020, S. 716).

wahrnehmen. Sie reagieren oft deutlich auf Klänge. Kinder verfügen also schon bei der Geburt über musikalische Erfahrungen, die sie auch danach (je nach Angebot) stetig ausbauen, erweitern und ausdifferenzieren. Die musikalische Betätigung von Kindern beginnt meist mit der eigenen Stimme und dem zunächst unrhythmischen Klopfen und Klatschen mit den Händen, während später auch Klang- und Perkussionsinstrumente wie Rasseln und Trommeln beliebt sind. Die Basis für die musikalische Entwicklung von Kindern liegt in der Ermöglichung einer Vielzahl verschiedener musikalischer Erfahrungen, der Fülle von informellen Anregungen zur musikalischen Produktion sowie der Einladung, auf unterschiedliche Weise mit Musik umzugehen: durch Hören, Singen, Tanzen, Erzeugen von Klängen und Ausprobieren von Instrumenten (alleine und gemeinsam) sowie Improvisieren.<sup>80</sup>

Die Aufgabe der Frühpädagogik besteht darin, kreative und gestalterische Prozesse fachlich kompetent zu begleiten und sensibel wahrzunehmen, wann es hilfreich ist, Materialien anzubieten, anzuregen, Freiraum zu lassen oder zu weiterer Gestaltungstätigkeit zu animieren. Um ihre Freude am Gestalten ausleben zu können, benötigen Kinder ein pädagogisches Umfeld, das ihnen eindeutig signalisiert, welche Materialien, Zeiträume und Bereiche ihnen zum Klecksen, Schmieren, Musizieren und Tanzen zur Verfügung stehen und womit sie sich wie eigeninitiiert betätigen können. Daneben gibt es Angebote (z.B. das Lautstellen der Musik-

anlage zum Tanzen), die gemeinschaftlich oder von den Fachkräften in Abhängigkeit des weiteren Gruppenangebots initiiert werden.



80 Vgl. Erwe, Hans-Joachim (2020); Mazzoli, Franca (1991); Anregungen für vielfältige musikalische Aktivitäten in der frühen Kindheit finden sich in Bolton, Beth M. (2018).

## 5.4 Bewegung und Körperbewusstsein

In den ersten Lebensjahren lernen Kinder ihren Körper kennen und nutzen, entdecken stets neue Bewegungen und Fähigkeiten. Sie haben Freude an der Bewegung. Bewegung ermöglicht ihnen neue Erlebnisse, mit denen sie sich oft intensiv beschäftigen. Den Finger einer vertrauten Person zu umgreifen, die eigenen Füße in den Mund zu nehmen und den Löffel auf den Boden fallen zu lassen, gehört zu diesen frühen Erfahrungen von Bewegung, Körperkontrolle und Selbstwirksamkeit.

ben des Kopfs) als auch die Entwicklung von Fein- und Sensomotorik (z.B. Greifen und Loslassen von Objekten, Essen mit dem Löffel, Stapeln von Bauklötzen). Jede dieser Entwicklungsaufgaben ist in sich hochkomplex, so erfordert z.B. die Handgeschicklichkeit u.a. Beweglichkeit der Ellenbogen und Handgelenke, Zielgenauigkeit und Kraftdosierung sowie die Koordination von Hand und Augen. Darüber hinaus dient der Körper auch der Wahrnehmung (→ Lernen und Bildung) und der Kommunikation (→ Interaktionsqualität).<sup>81</sup>

### **Körper und Leib**

*In der Fachsprache wird zwischen Körper (Objekt; der Körper, den ich habe) und Leib (Subjekt; der Körper, der ich bin) unterschieden. Der Körper ist das Objekt, das sich im Raum bewegt und von der Welt wahrgenommen wird. Der Leib hingegen ist das Subjekt, das Erfahrungen macht und die Welt wahrnimmt. Für die kindliche Entwicklung sind beide von Bedeutung.*

*(Vgl. Husserl, Edmund, 1913, 1913/1950; Merleau-Ponty, Maurice, 1945/1966, 1945/1965)*

Schon lange bevor Kinder das Laufen erlernen, gilt es zudem eine Vielzahl körperlicher und leiblicher Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Diese Aufgaben beinhalten sowohl das Erlernen der Haltungs- und Bewegungssteuerung (z.B. Koordination von Armen und Beinen, Aufstützen, Umdrehen, Anhe-

**Entwicklungsschritte und Körperwachstum erfordern vom Kind die Fähigkeit, sich und seine Bewegungen stetig neu an den sich verändernden Körper anzupassen.** Vielfältige Sinnes-

erfahrungen wie Geräusche und visuelle Eindrücke motivieren z.B. den Säugling, sich immer weiter vom Boden wegzubewegen.

So unterstützen sie den Aufrichtungsprozess von der Bauchlage in den Hand-Becken-Stütz bis hin zum Sitzen und Stehen. Im Laufe ihrer Entwicklung bauen Kinder zunehmend eigenaktiv Kompetenzen auf, die meisten jungen Kinder üben sich im Krabbeln und später im Gehen. Je nach Umwelt, in der das Kind aufwächst, werden weitere unterschiedliche Fertigkeiten (z.B. von der Familie, den Fachkräften) als lernenswert eingestuft und dem Kind zur Bewältigung präsentiert (z.B. das Treppesteigen oder das Gehen im steilen Gelände).<sup>82</sup>

<sup>81</sup> Vgl. Pütz, Günter & Rösner, Manuela (2017, S. 24); Roos, Jeanette (2018).

<sup>82</sup> Vgl. Bichi, Lisa (2011); Lampl, Michelle, Veldhuis, Johannes D. & Johnson, Michael L. (1992); Pütz, Günter & Rösner, Manuela (2017).

## Freude an der Bewegung teilen

Matteo entfernt sich von den Maten und krabbelt in die Ecke mit dem Spiegel. Dort zieht er sich an einem Laufwagen hoch und macht freudig rufende Geräusche, während er Blickkontakt mit den Fachkräften sucht. Angela schaut zu ihm hinüber und sagt in euphorischem Tonfall „Los, Matteo!“. Matteo fährt mit dem Laufwagen umher und sucht immer wieder Blickkontakt mit Angela.

(Beispiel aus der Betreuungspraxis)



damit das Erweitern der körperlichen Fähigkeiten. Durch sich weiterentwickelnde Körper- und Bewegungserfahrungen erleben Kinder Selbstwirksamkeit, die wichtig ist für den Aufbau des Selbstwertgefühls und für die Entwicklung von Resilienz.<sup>84</sup>

## Aufgaben der Fachkräfte

Die Fachkräfte tragen im Rahmen ihrer Tätigkeit die Verantwortung dafür, die soziale und materiale Umwelt der Kinder so zu gestalten, dass diese darin Anreize für ihre individuelle Weiterentwicklung finden können. (→ Lebenswelt und Sozialraum; → Gestaltung des Raums als Lern- und Wohlfühlort).

**Die meisten Kinder bringen Anstrengungsbereitschaft, Neugier und Freude an der Bewegung mit sich, und es liegt an der Kleinkindbetreuungseinrichtung, der Bewegung der Kinder einen ermöglichenden und anregenden Rahmen zu bieten.** Dieser Rahmen ist pädagogisch so gestaltet, dass er für die jeweilige(n) Kindergruppe(n) sowie für die einzelnen Kinder und deren Entwicklungsstand und körperliche Funktionen angemessen ist. Die Kinder erhalten ausreichend Zeitressourcen, um ihre körperlichen Fähigkeiten auszuprobieren und weiterzuentwickeln, diese Zeiten werden im Tagesablauf rhythmisiert sowie an den Moment im Tagesablauf und den Wochenrhythmus angepasst.

## Motorisches Lernen

Mit dem eigenen Körper neue Aufgaben zu bewältigen, ist von elementarer Bedeutung für die physische, psychische, kognitive und soziale Entwicklung von Kindern. Auf physischer und kognitiver Ebene ermöglicht jeder Entwicklungsschritt die Bewältigung von weiteren Aufgaben: „Jede Erweiterung der Handlungs-, Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten führt zu einer Ausdifferenzierung der Wahrnehmung und diese wiederum ermöglicht neue Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten.“<sup>83</sup> Indem Kinder ihr stetig wachsendes Bewegungsrepertoire unter verschiedenen Bedingungen (z.B. im Sitzen und Stehen, auf glatten und rauen Oberflächen) ausprobieren, unterstützen sie die Entwicklung ihrer Muskeln, Gelenke und Knochen und

83 Fikus, Monika (2012, S. 3).

84 Vgl. Behrens, Melanie (2016); Borghi, Battista Quinto (1991); Hüther, Gerald (2007).

**Ebenso wichtig für die Bewegungsanregung ist die Haltung der Fachkräfte, spontane Bewegungshandlungen zuzulassen und willkommen zu heißen.** Offene Bewegungsangebote unterstützen Kinder in ihrer Eigeninitiative, während angeleitete Angebote auch jene Kinder motivieren, die sich von sich aus seltener bewegen. Beide Angebotsstrukturen bieten Kindern vielfältige Gelegenheiten mit Koordination, Gleichgewicht,

Schwerkraft, Fliehkraft, Fortbewegung und den Grundbewegungsformen (z.B. Springen, Rollen, Kriechen, Werfen) zu experimentieren sowie ihren Handlungs- und Explorationsradius stetig zu erweitern. Sich körperlich bewegend erweitern Kinder – objektiv und subjektiv bzw. körperlich und leiblich – ihre Lebenswelt und die Möglichkeiten ihrer Teilhabe in der Kinderbetreuung und darüber hinaus.<sup>85</sup>

## 5.5 Naturwissenschaften, Technik, Mathematik und Literalität

Kinder entdecken spielend und explorierend ihre Umwelt. Dabei ist u.a. jedes Material, jeder Gegenstand, jede Bewegung, jedes Wort, jede Interaktion, jeder Mensch, jedes Tier, jede Pflanze potenziell interessant und kann zum Ausgangspunkt weitergehender Beobachtungen und Explorationen werden. Scheinbar nebenbei findet eine Weiterentwicklung von entwicklungsrelevanten Aufgaben statt, u.a. Wahrnehmung des eigenen Körpers, Entwickeln der Feinmotorik, kognitive Entwicklung, Sich-in-Bezug-Setzen mit der Umwelt (→ Kinder in ihren Entwicklungsaufgaben begleiten).



85 Vgl. Zimmer, Renate (2013).



## (Gemeinsames) Erzählen

Säuglinge erleben durch wertschätzende verbale Begleitung ihres Alltags Beziehungen und Bindung (→ Interaktionsqualität). Auch wenn Kinder nicht verbal antworten (können), unterstützen responsive Interaktionen zwischen den Kindern und den Fachkräften auch durch deren verbale Begleitung das Gefühl des Angenommenseins und den Spracherwerb. Kinder brauchen viele Anlässe, bei denen sie ihr Sprechen und die Sprachen entwickeln können. In den Kleinkindbetreuungsdiensten kann dies unterstützt werden durch das Anbieten von pädagogischen Materialien (z.B. Geschichtensäckchen, narrative Wand, Bilderbücher, Bildmaterial im Morgenkreis, Fingerpuppen), die das (gemeinsame) Sprechen anregen.<sup>86</sup> Hierzu müssen die Bilder von den Kindern gut erkennbar, die Geschichten in kleine Etappen unterteilt und leicht verständlich sein. Das **Wiederholen der Geschichten** (für die jüngsten Kinder mit den gleichen Worten) und die visuelle Unterstützung der Geschichten ermöglichen den Kindern mit zunehmendem Alter, die Geschichten zunächst als einzelne Worte gemeinsam mit den Bezugspersonen zu erzählen. Ältere Kinder lernen, die Geschichten (in gleichen Worten) nachzuerzählen und später auch durch das Einfügen von neuen Worten, Fantasie oder eigenen Erfahrungen zu verändern und/oder zu durchdenken (→ Lernen und Bildung). Die Initiative hierzu kann sowohl von den Kindern als auch von den Fachkräften ausgehen. Grundsätzlich ist es für Kinder wichtig, dass die Rhythmisie-

rung des Alltags Phasen des Lesens, Erzählens (und Singens) vorsehen. Kinder lieben Reime, Kanon und zum kulturellen Erbe gehörende Geschichten (z.B. Märchen, Fingerreime, die allen bekannt sind), die sie mit anderen Kindern und ihren Angehörigen (leicht) teilen können.

Das **Verknüpfen von Erzählen und Bildern** (gerne auch unterstützt von Körperbewegungen, z.B. durch Benennen und Berühren des eigenen Körperteils) ermöglicht Kindern das Kennenlernen von Symbolen (z.B. Kind, Daumen, Kopf, Baum, Blume). Beim Erkennen von Symbolen lernen die Kinder, durch Abstraktion die Abbildung eines Symbols (z.B. einen Baum) auf unterschiedlichen Bildern zu erkennen. Ferner eignen sie sich Wissen über das Symbol an (z.B. Funktion, Eigenschaften, Zusammensetzung). So lernen sie z.B., Bäume wachsen im Wald und im Garten des Kleinkindbetreuungsdienstes, und von manchen Bäumen können sie Äpfel oder Marillen essen. Des Weiteren lernen sie abstraktere Begriffe, wie Sich-um-den-eigenen-Körper-Drehen und Hinweise zur Orientierung im Raum (z.B. vor dem Haus, auf dem Regal).

**Die meisten Kinder lieben Geschichtenerzählen und -vorlesen, u.a., weil sie in dieser Zeit die ungeteilte Aufmerksamkeit von Bezugspersonen erleben.** Durch gemeinsames Lesen und Erzählen schreiten die Lernprozesse mit zunehmendem Entwicklungsstand des Kindes weiter, indem die gewonnenen Erkenntnisse spielerisch mit dem Leben der betreuten Kleinkinder und

<sup>86</sup> Beispiele finden sich bei Bostelmann, Antje (2019) & Freschi, Enrica (2011).

allgemeinen Konzepten in Verbindung gebracht werden (z.B.: Michaels Eltern melken Kühe, weil sie einen Bauernhof haben, genauso wie Giadas Familie; Tarina bringt an ihrem Geburtstag Äpfel vom Baum in ihrem Garten mit in die Kinderbetreuung). Die Kinder benötigen die Begleitung und Anregung der Fachkräfte sowohl für die sprachliche und kognitive Entwicklung als auch für das Erlernen von Konzepten, Verallgemeinerungen und alltäglichen Handlungsstrategien (z.B.: Reißverschlüsse befinden sich nicht nur an der blauen Jackentasche, sondern auch am gelben Rucksack, um daraus zu schlussfolgern „Ich kann auch meinen Rucksack alleine öffnen und schließen, weil ich die Jackentasche schon öffnen kann“). **So entstehen Bildungsgrundlagen, die im weiteren Entwicklungsverlauf durch das Durchdenken und kindgerechte Verallgemeinern von Erfahrungen und Wissen das Entwickeln von Lese- und Sprachkompetenzen, von mathematischem Denken und relevanter informeller bzw. Alltagsbildung begünstigen.**<sup>87</sup>

## Mathematik lernen durch Explorieren in Begleitung

„In der Kleinkindbetreuung wird gelebt, es ist keine Schule“<sup>88</sup>, so könnten das Entdecken und Aneignen von mathematischem, technischem und naturwissenschaftlichem Wissen und allen anderen Wissensarten zusammengefasst werden. Junge Kinder lernen Mathematik nicht (!) durch

Trainingsprogramme oder Formeln, wie Versuche zeigen, die schulische Didaktik in den Kindergarten zu übertragen. Kinder eignen sich mathematisches Wissen vielmehr über ihre Handlungen situationsbezogen an, wenn sie in ihren Erkundungen (z.B. beim spielerischen Sortieren von Stoffbällen oder Löffeln nach Farben oder Größen oder beim Legen von Formen aus Tannenzapfen im Garten im freien Spiel) kognitiv anregend und responsiv von Fachkräften begleitet werden (→ Lernen und Bildung; → Spielen). Kinder können so ein erstes Wissen z.B. über Mengen, Formen, Muster, Größenverhältnisse und die damit verbundenen Begriffe entwickeln.<sup>89</sup>

### **Exploration der Kinder begleiten**

*„In offenen materialbasierten Settings sind vor allem drei für das Zustandekommen von mathematischen Lerngelegenheiten von Bedeutung: die Fähigkeit der pädagogischen Fachkraft zum Erkennen des mathematischen Gehalts der Situation sowie zum Nachvollziehen der (mathematischen) Handlungen bzw. möglicher Denkprozesse der Kinder und eine Sensitivität für die richtigen Momente der Intervention.“*

*Vgl. Lehl, Simone (2018).*

<sup>87</sup> Vgl. Zimmer, Renate (2013).

<sup>88</sup> Borghi, Battista Quinto & Molina, Paola (2011/2016, S. 8).

<sup>89</sup> Vgl. Streit, Christine, (2020); Flora, Alberta de (1991).

## Beobachten, erkunden und verstehen

Die Auseinandersetzung mit der materiellen Welt geschieht als Erfahrungslernen durch Eintauchen und Untersuchen des Vorgefundenen (z.B. Wasser, Mehl, Apfel, Sand, Puppe, Auto, Nudelsieb, Kinderwagen; → Lernen und Bildung) mit der Spontaneität des Spiels und im Rhythmus der Neugier.<sup>90</sup> Eintauchen meint hier das Erkunden mit allen Sinnesorganen und dem ganzen Kinderkörper bzw. -leib (→ Bewegung und Körperbewusstsein), soweit dies der Gegenstand bzw. das Material ermöglicht. So ermöglichen z.B. das Krabbeln über eine Blumenwiese oder einen gemähten Rasen oder das Buddeln in trockenem oder feuchtem Sand Sinneserfahrungen, die den ganzen Körper als Wahrnehmungsorgan nutzen.

Das Erkunden durch die Kinder geschieht durch das Beobachten der Eigenschaften eines Gegenstands, das Experimentieren mit unterschiedlichen Gegenständen und Materialien (z.B. durch Zusammenfügen und Teilen) im freien Spiel und/oder angeleitet durch von den Fachkräften initiierte Projekte. So kann z.B. Mehl gefühlt, seine Farbe ermittelt, zu Bergen aufgehäuft, zum Gestalten von Bildern mit den Fingern ähnlich wie Sand verwendet, mit Wasser vermischt und/oder in unterschiedlich große Gefäße eingefüllt werden. Mehl kann mit anderen Zutaten mit Händen zu Teig geknetet, dann mit Formen ausgestochen, kalt in den Ofen geschoben und heiß herausgenommen

werden und nach dem Abkühlen mit Marmelade bepinselt werden. Geschehen diese Handlungen situationsbezogen in einem Dialog, der Kinder zum Beobachten und Wahrnehmen anregt, so haben sie die Möglichkeit, z.B. Mengen, Schüttbewegungen, Falllinien, unterschiedliche Konsistenzen, Aggregatzustände, Temperaturen, Mischen und Trennen kennenzulernen. Werden sie vor einer Handlung (z.B. dem Einfüllen von Mehl in ein mit Wasser gefülltes Glas) nach den Resultaten einer möglichen Aktion gefragt (z.B. nach der Auswirkung des Einschüttens in Wasser auf die weitere Verwendung des Mehls) und im Anschluss die Folgen von Handlungen beobachten, lernen Kinder, Resultate (ihrer Handlungen) zu antizipieren.

So lernen Kinder Begriffe wie „vor“ und „nach“, „vermischen“ und „teilen“ kennen, die sie in die Feinheiten von Sprache(n) und ihrer Lebenswelt einführen. Sie lernen, ihre Lebenswelt zunehmend zu beobachten, zu erkunden, Veränderungen wahrzunehmen, mit (Eigen-)Sinn zu versehen und weitergehend zu verstehen. **In ihrem Explorieren erleben sich Kinder als Teil einer faszinierenden Welt, in der es unendlich viel zu entdecken, erkunden, staunen, beobachten, spielen und teilen mit den anderen gibt.** Unterstützt werden kann das Ausleben der kindlichen Neugier und Interessen seitens der Fachkräfte durch Angebote wie Schatzkörbe, Laboratorien, Malwerkstätten oder Tanzateliers, die Kinder eigeninitiierte Experimente ermöglichen, bzw. durch das Sprechen über zufällige Beobachtungen, die Kinder machen

<sup>90</sup> Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016, S. 131).

(z.B. das Finden eines Marienkäfers vor dem Fenster). Erleichtert wird das eigenständige Explorieren z.B. durch eine Auswahl von vorbereiteten Schatzkisten, die für die Kinder selbstständig zugänglich sind an einem Ort, der durch Abtrennung Konzentration erleichtert. Darüber hinaus initiieren Fachkräfte thematische Gruppenangebote (z.B. das Untersuchen des Fließverhaltens von Wasser, des Inneren des Apfels oder die Konstruktion eines Traktors oder eines Hauses), die in unterschiedlichen Varianten mit ausreichenden Wiederholungen situationsgebunden Beobachten und Verstehen ermöglichen.

Die Qualität des Erfahrens und Aufrechterhaltens der Neugier der Kinder liegt wesentlich in der Qualität der pädagogischen Begleitung mitbegründet. Pädagogisch können kindliche Explorationen durch inklusive Projekte unterstützt werden, bei denen Kinder im gemeinschaftlichen Handeln gestärkt werden und dennoch individuellen Interessen nachgehen können. „Es ist wichtig, Explorieren/Forschen an einem eigens dafür vorgesehenen Platz und unter Beteiligung der individuellen Emotionen zu ermöglichen. Es ist, als stelle man Kindern einen privaten Platz mitten in der Gemeinschaft zur Verfügung“,<sup>91</sup> an dem sie geschützt ihrer Neugier nachgehen können. Erfahrungen in der Kinderbetreuung mit angeleiteten Experimenten zeigen: „Es ist besser abzuwarten, bis sich ein Kind von alleine in diese Tätigkeit hineinbegibt, sobald es sich sicher fühlt und es absehen kann, was es vorfinden wird.“<sup>92</sup>

**Zusammengefasst bedeutet dies: Situative Vertrautheit, Vorhersehbarkeit und emotionale Sicherheit sind die Basis aller kindlichen Bildungsaktivitäten. Dies gilt unabhängig davon, ob ein Kind sich für das Erkunden eines technischen Gegenstands, eines naturwissenschaftlichen Phänomens, für das Erlernen von Singen, Sprechen und Sprachen, für das Imitieren von Bewegungen oder das Orientieren in Raum, Zeit und Lebenswelt interessiert. Inklusive Pädagogik ermöglicht diese Erfahrungen im individuellen Tempo für alle Kinder in den Kleinkindbetreuungsdiensten, begleitet und/oder angeregt von den Fachkräften und den anderen Kindern.**

91 Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016, S. 149; Übers. v. Ulrike Loch) dort befinden sich auch Praxisbeispiele (→ Spielen).

92 Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016, S. 149; Übers. v. Ulrike Loch).

# Gestaltung des Raums als Lern- und Wohlfühlort

# 6





## 6 Gestaltung des Raums als Lern- und Wohlfühlort

Für viele Kinder ist die Kleinkindbetreuungseinrichtung der erste Ort außerhalb des Familien- und Freundeskreises, an dem sie regelmäßig längere Zeit verbringen. Damit ein Kind sich an einem Ort willkommen und wohlfühlen kann, muss dieser zunächst Sicherheit und Schutz bieten. In einem sicheren und vertrauten Ambiente entwickeln Kinder das Bedürfnis, ihre Umgebung und das, was sie an Neuem bereithält, zu erkunden.

### **Kinder setzen sich aktiv mit ihrer physischen Umwelt und dem Raum auseinander.**

Sie beeinflussen, gestalten und verändern den Raum, der sie wiederum in ihrer Entwicklung beeinflusst.

Der Raum ist an der Entwicklung des Kindes beteiligt, indem er seinen Handlungen, Erkundungen und Entwicklungsbemühungen einen Möglichkeitsraum bietet und auch Grenzen setzt. Räumliche Umgebungen haben – je nach Gestaltung – anregende oder begrenzende Wirkung auf die körperlichen, kognitiven und psychosozialen Entwicklungen von Kindern. Sie beeinflussen damit auch die kindlichen Bildungsprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung. Eine Gestaltung der Innen- und Außenräume, die autonomes kindliches Handeln ermöglicht (z.B., indem Spielmaterialien für Kinder erreichbar und erkennbar sortiert aufbewahrt sind) und das Mitgestalten der Kinder fördert (z.B., indem Kinder im Baubereich mit Kochutensilien spielen und mit diesem Spiel dem Raum und den Gegenständen eine eigene Bedeutung verleihen können), erlaubt dem Kind eine selbst gesteuerte Auseinandersetzung mit

dem Raum. Der Raum ist hierzu barrierefrei gestaltet, sodass er für alle Kinder ohne Hilfe zugänglich ist. Die Gestaltung der Räumlichkeiten ist pädagogisch bedeutsam, da sie das Wohlbefinden und die Möglichkeiten des Erlebens von Partizipation und Selbstwirksamkeit wesentlich beeinflussen. Indem Kinder sich aktiv im Raum und auf verschiedenen Ebenen (z.B. Schräge, Plateau, bewegliche Elemente) bewegen und sich dabei mit Objekten beschäf-

### **Funktionen des Raums**

*„Es geht darum, das Bedürfnis nach Sicherheit und Fürsorge mit dem Bedürfnis nach Erkundung und Wissen, das Gefühl der Intimität mit der Freude am Zusammensein mit anderen Menschen zu verbinden; verschiedene, aber sich ergänzende Aspekte auf dem Weg des Wachstums.“*

*(Galardini, Anna Lia, 2003, S. 52; Übers. v. Laura Trott)*

tigen, erfahren sie, wie Dinge aus verschiedenen Perspektiven aussehen. Die Erfahrung mit verschiedenen räumlich-visuellen Perspektiven unterstützt wesentlich die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (→ Lernen und Bildung) in weiteren Lebenssituationen.

Räumlichkeiten, die den kindlichen Explorationsdrang anregen und unterstützen, laden das Kind dazu ein, Lernmöglichkeiten zu nutzen und Erfah-

## Der Raum: Vorbereitung und Erkundung

„Die Kinder können sich im Raum – den wir vorbereiten – frei bewegen und selber entscheiden, wo sie hingehen möchten. Eine Fachkraft setzt sich dann zum Beispiel in den Bücherbereich, wenn das Kind dann aber in den Baubereich geht, ist das auch in Ordnung. Und wenn mit der Betreuerin zwei Kinder bei den Büchern sind und zwei im Baubereich, dann ist das auch vollkommen in Ordnung. Wir versuchen uns dann schon aufzuteilen, dass in jedem Bereich eine Fachkraft ist, aber natürlich ist man nicht immer zu viert oder zu sechst im Raum. Dann ist es so, dass wir einfach versuchen, den Überblick zu behalten. Aber die Kinder lassen wir selbstständig ihre Spielmaterialien aussuchen. Und wenn jetzt alle Kinder in den Lesebereich gehen, dann geht eine Fachkraft mit, und dann sind alle in der Lesecke, das passt dann auch.“

(Gespräch mit einer Fachkraft)

rungen zu machen. Dazu gehören u.a. die Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen (→ Interaktionsqualität), das Spiel mit unterschiedlichen Naturmaterialien und Alltagsgegenständen (z.B. im Sand, mit Wasser) sowie energische und ruhige Momente auf weichen Oberflächen. Durch das bewusste Verknüpfen von pädagogischem Denken

und Bildungsraum können Räumlichkeiten und damit Lernorte geschaffen werden, die den Bedürfnissen von eigenaktiven, neugierigen und sozialen Kindern entsprechen. In der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Raum machen Kinder erste Erfahrungen mit dem Setzen und Gestalten von Grenzen, wenn sie z.B. den Teppich zu „ihrem“ Bereich erklären oder Erwachsenen den Zutritt zur Spielküche verwehren.<sup>93</sup>

## Raum und Emotionen

**Neben der Funktionalität der Räume und seiner Objekte ist es wichtig, auf die ästhetischen Aspekte zu achten, die zu Wohlbefinden und Wertschätzung beitragen.** Bereits im Eingangsbereich können Bilder und Gegenstände, die eine Relevanz für die Kinder haben (z.B. Fotos der Kinder, Bild der Mahlzeiten, gemeinsam gebastelte Deko-

## Entwicklungsveränderungen im Kontext

„Bedeutsam ist es, Veränderungen nicht isoliert, sondern immer im Kontext zu verstehen. So ist es für den Aufbau räumlicher gedanklicher Vorstellungen wichtig, dass Kinder sich aktiv im Raum bewegen können und Objekte mit dem Mund und den Händen erfahren. Nur so können sie begreifen, wie Dinge aus verschiedenen Perspektiven aussehen.“

(Roos, Jeanette, 2018, S. 6)

93 Vgl. Biagioli, Raffaella (2011); Bostelmann, Antje (2019); Heimlich, Ulrich & Ueffing, Claudia M. (2018); Malaguzzi, Loris (1995); Marchesi, Franca & Vassuri, Paola (1991); Montessori, Maria (1909/1969); Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1948/1971); Reggio Children (1996/2002); Roos, Jeanette (2018, S. 6); Weyland, Beate & Galletti, Alessandra (2018).

ration), den Kindern ein Gefühl der emotionalen Zugehörigkeit vermitteln und sie auf den vor ihnen liegenden Tag einstimmen.

Die Gestaltung des Eingangsbereichs und seiner Wände erlaubt einen ersten Eindruck davon, inwiefern ein Betreuungsdienst in der Lage ist, wichtige Dinge über die Kinder, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihre Bedürfnisse zu kommunizieren. Diese Art der visuellen Kommunikation über aktuelle Bilder trägt auch dazu bei, das Bedürfnis vieler Eltern zu stillen, über die Lebensrealität ihrer Kinder während der Betreuungszeit informiert zu werden (→ Kooperation zwischen Familien und Fachkräften). Stühle oder Sofas im Eingangsbereich laden die Familien darüber hinaus zum Verweilen ein und unterstützen durch die einladende Atmosphäre die Kommunikation zwischen den Familien und den Fachkräften. Außerdem bieten sie den Familien und ihren Kindern einen **Ort zum Verabschieden und Begrüßen**.

Jedes Kind hat in der Einrichtung einen persönlichen Ort, an dem es eigene Dinge (z.B. Jacke, Schnuller, Kuscheltier) ablegen kann, sowie (je nach Alter und Betreuungszeit) einen eigenen Schlafplatz. Die Kinder kennen diese Orte, erkennen sie wieder und können sie auch untereinander zuordnen. Die Einrichtung kann so ein „Ort sein, dem das Kind einen emotionalen Wert zuschreiben kann, nicht nur, weil er in der Beziehung zu den Erwachsenen eine affektive Wärme hat, sondern auch, weil der Ort Gegenstände enthält, die dem Kind gehören und

die etwas über es aussagen.“<sup>94</sup> Damit wird sichergestellt, dass an dem gemeinsam geteilten Ort ‚Kleinkindbetreuung‘ auch die individuelle Biografie jedes Kindes (z.B. in Form eines eigenen Spielzeugs und eines Familienfotos) ihren Platz hat. So wird die emotionale Bindung des Kindes zum Ort gestärkt. Es kommt zu einer Kontinuität zwischen dem Zuhause und dem Kleinkindbetreuungsdienst, die es dem Kind erlaubt, sich sicher und willkommen zu fühlen.<sup>95</sup>

### Eigene Orte

*Vor dem Mittagsschlaf geht Alice (2 Jahre und 8 Monate) in den Vorraum zu ihrem eigenen Kästchen. Sie holt ihren Schnuller und ihr Kuscheltier heraus und nimmt beides mit in den Schlafrum. Energisch springt sie auf eine der Matratzen und erklärt der Forscherin: „Hier schlafe ich!“ Sie zieht ihre Hausschuhe aus und stellt sie routiniert an das Fußende der Matratze. Nach ihrem Mittagsschlaf legt Alice ihren Schnuller und ihr Kuscheltier wieder in ihr Kästchen, wo sie den Rest des Tages verbleiben.*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*

94 Galardini, Anna Lia (2003, S. 52). Übers. v. Laura Trott.

95 Vgl. Fortunati, Aldo (2009); Galardini, Anna Lia (2003).

## Unterteilung und Funktionen der Räume

**Eine intuitiv erkennbare Unterteilung der Räumlichkeiten in mehrere Bereiche mit bestimmten Funktionen ermöglicht es den Kindern, die meiste Zeit innerhalb der Tagesbetreuung in einer kleinen Gruppe zu verbringen.** Zu den Räumlichkeiten gehören Aktivitätsbereiche (z.B. für Bewegung, Lesen, Kuscheln, Spielen, Malen und Entdecken) sowie Be-

reiche für besondere Momente im Tagesablauf (z.B. Hygiene und Pflege, Schlafen und Ruhen, Essen, Ankommen und Verabschiedung). Die räumliche Unterteilung nach Funktionen macht das Alltagsgeschehen für die Kinder vorhersehbar und gibt ihnen – begleitet von Routinen und Ritualen – Orientierung. Wenn sie innerhalb des Tages den Aktivitätsbereich wechseln, so tun sie dies bewusster und zielgerichteter. Die pädagogische Raumgestaltung ermöglicht es ihnen, leichter ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen zu folgen.<sup>96</sup>

### **Den Raum des Kindes wahren**

*„In dieser Altersgruppe möchte das Kind alles selber machen. Es ist neugierig darauf, seine Umgebung zu erforschen, sie kennenzulernen, sie sich zu eigen zu machen. Die Aufgabe der Einrichtung ist es daher, eine vorbereitete, also angemessene Einrichtung zu sein, mit Räumen, die für diese Altersgruppe, aber auch für jedes einzelne Kind geeignet sind. Und dann den Zugang dazu zu ermöglichen – durch eine Erzieherin, die nicht in den Raum des Kindes eindringt, sondern versucht, eine korrekte Umgebung vorzubereiten, indem sie das Kind aufnimmt und seine Bedürfnisse kennenlernt, um es begleiten zu können. Nicht, indem sie sich selbst ersetzt, sondern, indem sie sich etwas zurücknimmt und das Kind machen lässt.“*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*

Durch die kindgerechte Auswahl von Sanitätsanlagen und Mobiliar, besonders im Bereich der Körperpflege und Hygiene, wird die kindliche Autonomie und Selbstbestimmung über ihren Körper befördert. Beispiele hierfür sind die Wahlmöglichkeit zwischen einer Toilette mit Schwingtür und einer Toilette ohne Tür sowie das Vorhandensein einer sicheren Treppe, über die Kleinkinder den Wickeltisch eigenständig erreichen können. Die körperschonende Gestaltung der Funktionsbereiche wie des Wickeltischs und des Essbereichs für Kinder und Erwachsene (z.B. durch Stühle verschiedener Größen) trägt zudem maßgeblich zu Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Fachkräften bei.

Zu den Räumen des Betreuungsalltags gehören auch **Außengelände, die wichtige Spielorte für die Kinder darstellen, in denen sie Eigenaktivität und Selbstbildung erfahren.** Kindgerecht gestaltete Außengelände berücksichtigen die Jahreszei-

96 Vgl. Galardini, Anna Lia (2003); Schneider, Kornelia (2015).





### **Selbstbestimmung über Privatsphäre**

*Nach dem Frühstück geht die Fachkraft mit einigen Kindern in das Badezimmer. Im Türrahmen angekommen, dreht sich Yelena (2 Jahre und 5 Monate) um und sagt mit fester Stimme zur Forscherin: „Du nicht!“ Die Forscherin antwortet: „Ich darf nicht mit rein? Das ist in Ordnung.“*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*



ten sowie die Entwicklungsthemen und Vorlieben von Kindern. Kinder haben Bedürfnisse nach freier Bewegung, Anregung und Ruhezeiten. Säuglinge benötigen geschützte Flächen zum Liegen, die frei von kleinen Gegenständen sind. Größere Kinder schätzen oft verschiedene Oberflächen (z.B. Gras, Sand) und Orte für verschiedenen Stimmungen (z.B. Flächen zum gemeinsamen Toben und ein Haus für das zurückgezogene Spiel zu zweit).<sup>97</sup> Darüber hinaus bietet die nähere Umgebung oft Spielplätze, Parkanlagen oder Freiflächen, die ganzjährig zur Nutzung durch die Kinder einladen.



<sup>97</sup> Zur Gestaltung des Außengeländes vgl. u.a. Meyer, Christine (2014).



# Kooperation zwischen Familien und Fachkräften

# 7



## 7 Kooperation zwischen Familien und Fachkräften

**Die Familie ist der wichtigste Bindungs-, Beziehungs- und Bildungsort für Säuglinge und Kleinkinder. Hier machen die meisten Kinder ihre ersten Erfahrungen mit Lernen und Sozialisation, Bildung und Erziehung sowie Beziehung, Identität und Umwelt. Die Kleinkindbetreuungsdienste ergänzen, unterstützen, fördern und erweitern diesen Erfahrungsraum der Kinder, unter Einbeziehung der Familien, um Kinder und darüber auch die Familien in ihrer Entwicklung bestmöglich zu begleiten.** Dies geschieht auch in dem Wissen, dass eine gute Beziehung zu den Familien von Anfang an eine wichtige Grundlage für die Qualität der Beziehung der Kinder zu den Fachkräften, den anderen Kindern und der Institution ist.<sup>98</sup>

### Die Familie im Zentrum

Für die Fachkräfte der Kleinkindbetreuungsdienste sind die Familien der Kinder die wichtigsten Kooperationspartner, mit denen sie tagtäglich zur Förderung des Wohls des Kindes und seiner bestmöglichen Entwicklung zusammenarbeiten. Dabei wird die Kooperation so gestaltet, dass sie Interessen und Möglichkeiten der Familien zum Wohl des Kindes individuell berücksichtigt, soweit dies im Rahmen der Bedürfnisse der Gruppe, der einzelnen Kinder und der Gegebenheiten vor Ort möglich ist. Die Kleinkindbetreuungsdienste sehen es als ihre Aufgabe an, beginnend mit der ersten Kontaktaufnahme der Familien, deren Erwartungen

und Bedürfnisse kennenzulernen, um bestmöglich darauf eingehen zu können. Ziel ist dabei, das Ankommen des Kindes in der Kleinkindbetreuung (→ Eingewöhnung begleiten) und sein Verbleiben mit Unterstützung der Familie so inklusiv und partizipativ wie möglich zu gestalten. Als Kooperationspartner\*innen spricht die Einrichtung alle Verantwortlichen an, die im Leben des Kindes aufgrund des Gesetzes oder der Gewohnheiten der Familie eine wichtige Rolle einnehmen. Somit umfasst die Familie als Kooperationspartnerin alle Personen in Elternfunktionen. Dies können Mütter, Väter, Pflegeeltern, Großeltern, erwachsene Geschwister, andere Verwandte, Erzieher\*innen, Sozialpädagog\*innen und/oder weitere Menschen in Schlüsselpositionen im Leben des Kindes sein.<sup>99</sup>

### Kommunikationswege und -formen

Die Kommunikation zwischen Kleinkindbetreuungsdienst und Familie geschieht in inhaltlicher Abstimmung durch die Fachkräfte in ihrer jeweiligen Funktion. **In dieser Kooperation wird stets berücksichtigt, dass jede Familie die „Spezialistin“ ihres Kindes und dessen Lebenssituation ist. Die Familie vertraut ihr Kind für eine zeitlich begrenzte Lebensphase und eine inhaltlich klar umrissene Aufgabenstellung dem Kleinkindbetreuungsdienst an.**<sup>100</sup>

Die Kommunikationswege des Kleinkindbetreuungsdienstes werden in einem partizipativen Pro-

98 Mantovani, Susanna, Restuccia Saitta, Laura & Bove, Chiara (2003); Biagioli, Raffaella (2011).

99 Zur Beziehung zwischen Fachkräften und Familien, vgl. u.a. Musi, Elisabetta (2009).

100 Fthenakis, Berwanger & Reichert-Garschhammer (2007/2016).

## Erfahrungen teilen

*„Das wichtigste Element ist eindeutig die Weitergabe der Erfahrungen des Kindes [in der Einrichtung], die die Eltern manchmal als eine Art Entbehrung empfinden können. Die Einbindung der Eltern hingegen bestärkt sie in der Bedeutung dessen, was ihr Kind tut, und veranlasst sie zu einer noch stärkeren Zusammenarbeit, als ohnehin schon gewährleistet ist.“*

*(Catarsi, Enzo, 2009, S. 53; Übers. v. Laura Trott)*

zess auf die Bedürfnisse der Familien, der Kindergruppe und der Elterngruppe innerhalb einer Institution sowie auf die organisatorischen Notwendigkeiten und die fachlichen Qualitätsansprüche der Dienste abgestimmt. Hierbei werden gesellschaftlich relevante Kommunikationsformen (z.B. soziale Medien, elektronische Kommunikation, Fotos) unter Berücksichtigung des Datenschutzes, des Kindeswohls und der fachlichen Professionalität berücksichtigt. Dies setzt die alltägliche Verfügbarkeit von Medien in den Kinderbetreuungsdiensten voraus. Dieser Mediengebrauch dient dazu, alle Elternteile eines Kindes zu erreichen und somit die Personen in Elternfunktion in relevanten Informationsaustausch einzubeziehen, auch wenn Eltern getrennt leben. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Kinderrechte, der Bedürfnisse des Kindes und des Kindeswohls (→ Kindeswohl und Kinderschutz).

## Teilhabe

Die familialen Bindungs- und Beziehungspersonen sind stets eingeladen, am Leben der Einrichtung mitzuwirken. Die Einrichtungen ermutigen alle Familien, aktiv davon Gebrauch zu

### Teilhabe im Betreuungsalltag

*Heute ist Almas Mutter in der Einrichtung zu Besuch. Sie hat Geschichten und Lieder mitgebracht, bei denen es um Hasen geht. Für Alma ist es augenscheinlich ein besonderer Tag, und sie weicht ihrer Mutter in dieser ungewohnten Situation zunächst nicht von der Seite. Nach wenigen Minuten gewöhnt sie sich scheinbar daran und bewegt sich wieder selbstständig in der Kindergruppe. Die Mutter trägt eine Geschichte vor, die sie mit vielen mitgebrachten Gegenständen begleitet, die die Kinder begeistert anfassen und herumreichen. Bevor sich die Mutter nach einer halben Stunde verabschiedet, schenkt Alma jedem Kind einen als Hasen angemalten und dekorierten Stein, die sie in den letzten Tagen gemeinsam mit ihrer Mutter zu Hause bemalt hat. Die Fachkraft Jana berichtet der Forscherin hierzu: „Das Angebot, mal herzukommen, wird von vielen Familien gerne angenommen. Manche kommen und begleiten die Kinder im freien Spiel, während andere ein bestimmtes Angebot vorbereiten.“*

*(Beispiel aus der Betreuungspraxis)*





machen, und fördern dadurch die soziale Inklusion und die Vielfalt. Hierzu gestalten die Kleinkindbetreuungsdienste die Einrichtungsangebote und -abläufe partizipativ. Darüber hinaus sind die Familien eingeladen, an der Weiterentwicklung der Angebotsqualität mitzuwirken (→ Diversität und Inklusion).<sup>101</sup>

## Dialog gestalten

Die Kinderbetreuungsdienste bieten ab dem Moment der ersten Kontaktaufnahme zwischen Familie und Einrichtung kontinuierlich professionell gestaltete Situationen des Austauschs mit den Familien an. Zur Gestaltung des Dialogs gehören die zweimal täglich stattfindenden Tür-und-Angel-Gespräche, in denen aktuelle Inhalte zum Wohlbefinden des Kindes und der Eltern kommuniziert werden (→ Wohlbefinden). Zusätzlich zu den

### Entwicklung gemeinsam begleiten

*Die Fachkraft Michaela sagt: „Manchmal haben die Eltern auch den Wunsch, nur mal mit mir reden zu können. Ein simples Beispiel: Ein Kind besucht die Kita drei Tage, und die Eltern überlegen, ob sie vielleicht noch die anderen zwei Wochentage dazunehmen, dann ist es manchmal so, dass sie sagen: ‚Können wir uns nicht mal zehn Minuten mit dir zusammensetzen, dass wir darüber sprechen? Findest du das gut? Überfordern wir das Kind?‘ Und da muss ich schauen: Ist das organisatorisch möglich? Und ich sag‘ dann auch ganz ehrlich: ‚Ja, ich bin schon der Meinung, das Kind schafft das dann gut‘ oder ‚Vielleicht nehmen wir erst einmal nur einen Tag dazu und später zwei‘. Darüber bin ich auch immer in Verbindung mit Petra [Pädagogin].“*

101 Senat der Republik: Ceccaroni, Roberta (2018).

Aufnahme- und Abschlussgesprächen findet mindestens einmal jährlich ein individuelles bildungs-, erziehungs- und entwicklungsorientiertes Eltern- bzw. Familiengespräch statt, das zur Förderung von Mehrperspektivität optimalerweise von der Bezugsperson des Kindes und einer weiteren Fachkraft gemeinsam geführt wird. Dies bedeutet, innerhalb von zwölf Betreuungsmonaten finden in der Regel zwei (bei Bedarf mehr) Entwicklungsgespräche mit den Sorgeberechtigten statt. Für dieses Angebot können beide Seiten, Familien und Kleinkindbetreuungsdienste, entsprechend ihrer Bedarfe initiativ werden. Auf der Gruppenebene finden Elternabende statt, in denen erziehungs- und betreuungsrelevante sowie organisatorische Themen besprochen werden. Daneben führen beziehungsorientierte und soziale/kulturelle Elemente wie das gemeinsame Feiern von Festen die Familien und Kinderbetreuungsdienste durch das jeweilige Betreuungsjahr. Die Wirksamkeit dieser Vorgehensweise kann durch regelmäßiges Befragen der Familien zu deren Bedürfnissen und Zufriedenheit überprüft werden.

takte der Familien untereinander zur Förderung von sozialer Inklusion und zum inhaltlichen Austausch u.a. über Erziehungsfragen, indem sie Angebote entwickeln, z.B. Eltern-/Familiencafés. Des Weiteren sehen sie es als ihre Aufgabe an, sich in den Sozialraum hinein zu öffnen und zu vernetzen, um die soziale Einbindung der Kinder, ihrer Familien und des Kleinkindbetreuungsdienstes zu unterstützen (→ Lebenswelt und Sozialraum). Dies kann in Form von Elterncafés geschehen, die auch anderen Eltern mit Kleinkindern offenstehen, oder durch das Bereitstellen von Räumlichkeiten für familienorientierte Angebote wie Fortbildungen oder Erziehungsberatungen, die sich an Familien mit kleinen Kindern richten. Die von den Fachkräften entwickelten Ideen und Angebote enthalten inhaltliche Anschlussmöglichkeiten an sogenannte Familienzentren, die niedrigschwellige und spezialisierte Angebote für Familien mit Kindern bereitstellen bzw. koordinieren.<sup>102</sup>

## Öffnung in den Sozialraum

**Die Kleinkindbetreuungsdienste verstehen sich als wichtiger Knotenpunkt im sozialen Netzwerk der von ihnen betreuten Kinder. Damit schaffen sie Berührungsmomente mit den Familien, aber auch für die Familien der betreuten Kinder untereinander.** Sie unterstützen Kon-

102 Vgl. Sommer-Himmel, Roswitha (2020).





Qualitätssicherung **8.1-8.4**



## 8.1 Beobachten und Dokumentieren

Beobachten ist Teil jeder pädagogischen Praxis. In der pädagogischen Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern, die ihre Bedürfnisse nicht bzw. eingeschränkt verbal kommunizieren können, kommt der qualifizierten Beobachtung von Kindern, ihrer Mimik und Gestik, ihren Interaktionen und Beziehungen, ihren Signalen in Pflegesituationen, ihren Bewegungen im Raum, ihrem Spielen sowie ihren verwendeten (Spiel-)Materialien eine besondere Bedeutung zu. **Beobachtung und Dokumentation stellen in der Folge eine fachlich fundierte Arbeitsgrundlage für die professionelle Begleitung und Anregung von Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozessen in der Frühpädagogik dar.**

Beobachten „hilft den pädagogischen Fachkräften, das kindliche Handeln, seine Ideen und sein (Problemlöse-)Strategien zu entschlüsseln und zu verstehen.“<sup>103</sup> Zugleich wird durch fortlaufende Dokumentation die Wahrnehmung der Fachkräfte in Bezug auf kindliche Entwicklungsprozesse (→ Kinder in ihren Entwicklungsaufgaben begleiten) und das eigene Handeln geschärft. Hierzu bedarf es während des Beobachtens der Einnahme einer offenen Haltung seitens der Fachkräfte sowie einer anschließenden beschreibenden Dokumentation des Beobachteten, die auf verkürzte Bewertungen zugunsten einer fachlichen Reflexion des Beobachteten verzichtet (→ Professionelle Haltung). So lässt sich die beobachtete Praxis fundierter auf die Qualität des pädagogischen Angebots hin evaluieren.

### *Tagesbeobachtungen reflektieren*

*Die Fachkräfte beobachten in diesen Tagen Paul, dessen Eingewöhnung fast vier Monate anhält, ohne abgeschlossen zu sein. In der Eingewöhnung wird Paul von der Mutter begleitet, die erst vor Kurzem nach Südtirol gezogen ist. Am Nachmittag tragen die Fachkräfte ihre Beobachtungen des Tages zusammen. Es ist ein lauer Frühlingstag, die Kinder tragen vorwiegend halblange Hosen und leichte Jacken. Karin sagt. „Ich habe Paul heute in den Garten gehen sehen. Er hatte wieder vier Schichten an. Das tut mir leid, ihm scheint es hier wirklich zu kalt zu sein.“ Karin erklärt der Forscherin, dass Pauls Mutter aus einer wärmeren Region kommt und ihr und Paul der Temperaturunterschied schwerfällt. Es schließt sich die Frage an, wie sie für Paul in der Einrichtung eine „wärmere Atmosphäre schaffen“ können. Sie entscheiden sich, Pauls Mutter am nächsten Tag erneut zu fragen. Da ihnen ihre Reflexion zeigt, dass sie nach wie vor wenig von Pauls Familie (z.B. die Essenskultur) wissen, beschließen die Fachkräfte, Pauls Eltern gemeinsam zu einem Elterngespräch einzuladen. Dieses Mal wird eine der Fachkräfte gezielt den Vater ansprechen. Sie wollen ihm vorschlagen, seinen Sohn auch bei der Eingewöhnung zu begleiten.*

*(Beispiel aus dem Betreuungsalltag)*

103 Kerl-Wienecke, Astrid (2018, S. 7).

Offenes Beobachten und dessen Dokumentation sind Grundlagen professionellen Handelns in der Frühpädagogik, deshalb sind sie fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit. **Fachkräfte benötigen ausreichend Zeit für Beobachtung innerhalb des Betreuungsalltags und deren Dokumentation innerhalb der Arbeitszeit.** Das Verschriftlichen der Beobachtung stellt bereits eine erste Interpretation dar. Ausgewählte Beobachtungen werden zudem im Team und mit der pädagogischen Begleitung (bzw. in der Supervision) reflektiert. Die Analyse der Beobachtungen berücksichtigt jedes einzelne Kind in der jeweiligen Beobachtungssituation und innerhalb der Kindergruppe, den konkreten fachlichen Aufmerksamkeitsfokus in der Beobachtungssituation, die lebensgeschichtlichen Erfahrungen und den Entwicklungsstand des Kindes bzw. sein Lebensalter und seine aktuellen Entwicklungsaufgaben. Wichtig ist, Beobachtungen als Momentaufnahmen innerhalb eines Entwicklungsprozesses zu sehen, um Kinder vor einengenden Vorannahmen und Zuschreibungen zu schützen (→ Diversität und Inklusion).<sup>104</sup>

**Beobachtete Situationen bzw. das Verhalten von Kindern in Beobachtungssituationen werden von Fachkraft und Kind gemeinsam hervorgebracht. Deshalb ist es notwendig, die Anwesenheit der Fachkräfte in der Beobachtungssituation und ihren inhaltlichen Aufmerksamkeitsfokus während der jeweiligen Beobachtung, ihre Handlungen und Interak-**

**tionen sowie die darin enthaltenen Vorstellungen reflexiv zu berücksichtigen.**<sup>105</sup> Für die Beobachtungssituation selbst bedeutet dieses interaktionistische Verständnis die (Selbst-)Reflexion des pädagogischen Handelns: „Beachten Sie alles, was vor sich geht [...] und richten Sie Ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf das, was die Kinder tun und sagen, sondern auch auf das, was die Fachkraft tut und sagt. [...] Lesen Sie nun die Beobachtung sorgfältig durch, nehmen Sie alle Ihre Interventionen zur Kenntnis und reflektieren Sie über die Auswirkungen, die sie im Verhältnis zu den von Ihnen angestrebten Zielen hatten.“<sup>106</sup> Diese (Selbst-)Reflexion des eigenen Handelns und des weiteren Kontextes ermöglicht den Fachkräften nachzuvollziehen, inwieweit die Kinder sich in ihren Handlungen (z.B. während des Spielens) während des Beobachtet-Werdens an der Aufmerksamkeitslinie der Fachkraft (→ Lernen und Bildung) und damit an den ihnen bekannten Lernzielen orientieren. Die Ergebnisse dieser reflexiv ausgewerteten Beobachtungen werden ressourcenorientiert bezogen auf ein Kind und/oder eine Kindergruppe sowie mit Hinweisen für die weitere pädagogische Arbeit dokumentiert.

Reflexive Professionalität bringt jene Beobachtungs- und Dokumentationsqualität hervor, die es ermöglicht, Beobachtungen ergebnisoffen mit den Familien der Kinder zu reflektieren sowie mit älteren Kindern in einer entwicklungsangemessenen Sprache partizipativ zu teilen. Diese Beobachtungen können beispielsweise Gesprächsgrundlage

104 Leitner, Sylvia, Loch, Ulrike & Sting, Stephan (2011) haben für konflikthafte Entwicklungen bei Kindern den Zusammenhang zwischen verkürztem Fallverstehen der Fachkräfte z.B. auf Annahmen und hierarchisierenden Bewertungen basierende Perspektiven) und Schwierigkeiten in der pädagogischen Praxis aufgezeigt.

105 Vgl. Schulz, Marc (2011); Viernickel, Susanne (2020).

106 Bondioli, Anna (2001, S. 23), Übers. v. Ulrike Loch.

in Elterngesprächen sein oder bei besonderen Hinweisen weitere Abklärungen anregen (z.B. die Konsultation eines Arztes/einer Ärztin durch die Familie bei Verdacht auf verminderte Sehkraft eines Kindes).

Darüber hinaus ist es auch für die biografische Arbeit mit den Kindern hilfreich, eine Dokumentation (z.B. ein Portfolio) anzulegen (→ Übergänge gestalten). Ältere Kinder können an der Dokumentation ihrer Geschichte beteiligt werden, indem die Inhalte (z.B. durch Laminieren von Blättern) entwicklungsangemessen aufbereitet und für die Kinder leicht zu erreichen sind. Die Kinder haben so die Möglichkeit, ‚ihre‘ Dokumentation selbstbestimmt zu nutzen, mit anderen (z.B. Familienangehörigen oder Peers) zu teilen und selbstständig mit eigenen Dokumenten (z.B. Zeichnungen, Fotos) zu ergänzen.<sup>107</sup>

**Über Beobachtungen und deren Dokumentation sichern die Fachkräfte die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit sowie die professionelle Praxis des Kleinkindbetreuungsdienstes auch gegenüber Familien und Kooperationspartner\*innen (→ Kindeswohl und Kinderschutz) ab, zudem ermöglichen sie älteren Kindern erste eigene biografische Arbeit.**

Eltern werden bei den Erstkontakten mit dem Kleinkindbetreuungsdienst auf die Dokumentation hingewiesen, da diese zum Schutz des UN-Kinderrechts auf Privatsphäre (Privacy) das Einverständ-

nis der Sorgeberechtigten<sup>108</sup> sowie unter dem Gesichtspunkt Partizipation die Beteiligung der Eltern bzw. Familie erfordert. Die professionelle Praxis des Beobachtens und Dokumentierens wird in der Konzeption der Kleinkindbetreuungsdienste als Methode frühpädagogischer Qualitätssicherung transparent gemacht. Innerhalb des Kleinkindbetreuungsdienstes (d.h. innerhalb einer Struktur) wird mit den gleichen Dokumentationsverfahren gearbeitet, sofern die inhaltliche Arbeit oder die spezielle Situation eines Kindes keiner anderen fachlichen Regelung bedarf. Es besteht innerhalb des Kleinkindbetreuungsdienstes Transparenz bezüglich der angewandten Dokumentation.

107 Battista Quinto Borghi (2001) weist darauf hin, dass die Interpretation dieser für die Kinder angelegten Dokumente wertvolle Quellen zum Verstehen des Verhältnisses zwischen pädagogischen Zielen und der Alltagspraxis sind.

108 UNICEF (1989/o.J., 1989/2008, Art. 16).



## 8.2 Kindeswohl und Kinderschutz

Schutz vor Gewalt ist ein Kinderrecht und ein pädagogisches Grundprinzip. Dennoch kann es zu Situationen kommen, in denen Fachkräfte Hinweise auf Kindeswohlgefährdung wahrnehmen. Kinder, die die Betreuungsdienste besuchen, können u.a. unter den Auswirkungen traumatischer Erfahrungen aufgrund unterschiedlicher Formen von Vernachlässigung bzw. körperlicher, psychischer und/oder sexualisierter Gewalt<sup>109</sup> (einschließlich des Schütteltraumas im Säuglingsalter), aufgrund transgenerationaler Weitergabe von Traumata<sup>110</sup> sowie unter den Folgen von Krieg, Verfolgung und Naturkatastrophen leiden. Auch die Auswirkungen von Erkrankungen (z.B. Sucht) der Bezugspersonen können Kinder belasten. Dieses Leid wahrzunehmen, die Kinder in der Verarbeitung von erlittener Gewalt und Belastungen zu unterstützen und/oder an der Entwicklung eines individuellen (d.h. auf das einzelne Kind bezogenen) Schutzkonzepts mitzuarbeiten, ist Aufgabe der Fachkräfte. **Das Mitwirken an einem Schutzkonzept erfordert die Kooperation mit anderen Diensten, insbesondere der Sprengelsozialarbeit**, die in einem Kinderschutzfall aufgrund der Garantenstellung die fachliche Verantwortung innehat.

In einem Kinderbetreuungsdienst kann auch Gewalt von Mitarbeiter\*innen ausgehen. Insbesondere stark hierarchisch strukturierte sowie unstrukturiert agierende pädagogische Institutionen erschweren das Wahrnehmen von Gefährdungen der Kinder. Institutionen mit einer partizipativen Alltagsgestaltung und einer hohen

Beteiligungskultur auf der Ebene von Kindern und Mitarbeiter\*innen können Kinder besser vor Gewalt innerhalb der Institution schützen.<sup>111</sup> Dies wirkt sich auch auf den Schutz von Kindern vor Gewalt in anderen Bereichen der kindlichen Lebenswelt aus. Kindern Partizipation und Teilhabe zu ermöglichen, ist die Aufgabe von Fachkräften auf allen Ebenen der Kleinkindbetreuungsdienste bzw. der Träger, jedoch obliegt die Gestaltung der Strukturen innerhalb einer Organisation vor allem den Leitungsebenen.

**Um bei Hinweisen auf Kindeswohlgefährdung professionell handeln zu können, verfügt jeder Kleinkindbetreuungsdienst über ein institutionsadäquates Kinderschutzkonzept**, aus dem die innerinstitutionellen Handlungsabläufe bei Hinweisen auf Kindeswohlgefährdung (separiert nach Hinweisen auf Gewalt innerhalb der eigenen Institution oder Gefährdungen außerhalb des Kleinkindbetreuungsdienstes) hervorgehen. Ferner enthält das Konzept Namen und Erreichbarkeit der verantwortlichen Ansprechpartner\*innen innerhalb der Leitungsebene bzw. des Trägers. Sofern Kooperationen mit anderen Diensten institutionell geregelt sind, werden diese Kooperationspartner\*innen ebenfalls benannt. Auch Handlungsabläufe im Falle von Unfällen sind schriftlich festgehalten und allen Fachkräften zugänglich. Die Konzepte beachten die jeweilige Gesetzgebung.

Die Beobachtung von Hinweisen auf Gefährdung und bei älteren Kindern auch die Gesprächsfüh-

109 Vgl. z.B. Maywald, Jörg (2013).

110 Vgl. Loch, Ulrike (2016a, 2016b).

111 Vgl. Wolff, Mechthild (2019).

rung berücksichtigen den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes, kindliche Loyalitäten und fachliche Standards des Kinderschutzes. Bei Hinweisen auf Kindeswohlgefährdung ist eine fortgesetzte, situationsnahe und beschreibende Dokumentation der Beobachtungen unerlässlich (→ Beobachten und Dokumentieren). Diese Beobachtungen

geschehen – soweit möglich – unter Beachtung des „**Vier-Augen-Prinzips**“, d.h. unter Einbezug von mindestens zwei Fachkräften zur Unterstützung des Kindes und zur Gewährleistung der Fachlichkeit.

## 8.3 Teamarbeit und Netzwerk

Teamarbeit gilt in der Pädagogik als „Ort der professionellen Verständigung“<sup>112</sup>, der Professionalisierung pädagogischen Handelns sowie als unerlässliche Methode zur Qualitätssicherung in der frühpädagogischen Praxis. Teamarbeit dient der weiteren Qualifizierung des fachlichen Handelns jeder einzelnen Fachkraft und des Teams insgesamt. „Je besser die Interaktion und Kooperationen der Fachkräfte, je besser die fachliche Unterstützung im Team und je höher die Betreuungs- und Beziehungskontinuität, desto positiver, feinfühlicher und vorausschauender sind die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern.“<sup>113</sup> **Die Qualität der Teamarbeit wirkt sich also unmittelbar auf die Interaktionsqualität und darüber auf die Qualität des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots aus**, das Kleinkindbetreuungsdienste für Kinder bereitstellen. Die Gestaltung der Teamarbeit und seine Reflexion wirken sich also unmittelbar auf die Prozess- und Strukturqualität der Institution aus.

Wechselseitige Anerkennung, gegenseitige Unterstützung sowie inhaltliche Annäherungen bei unterschiedlichen Perspektiven sind innerhalb von Teams notwendig, um einen sinnvollen pädagogischen Alltag für die Kinder gestalten sowie eine gemeinsame Haltung in der Arbeit mit den Kindern einnehmen zu können. „Zugleich scheint [sic] jedoch erst das Zulassen von Unterschieden, die Anerkennung individueller Kompetenzen und der reflexive Einbezug differenter Perspektiven zu ermöglichen, die Potenziale des Teams auszuschöpfen.“<sup>114</sup>

Säuglinge und Kleinkinder reagieren feinfühlig auf Konflikte im Umfeld, daher bedarf es einer Konfliktkultur, die längere Belastungen von Mitarbeiter\*innen vermeidet, da sich diese auf das Wohlbefinden der Kinder in der Gruppe auswirken. Durch die Teamkultur, die die Fachkräfte in der Gruppe praktizieren, lernen Kinder den Umgang

112 Lochner, Barbara & Cloos, Peter (2019, S. 55).

113 Wertfein, Monika, Müller, Kestin & Danay, Erik (2013, S. 24f.).

114 Lochner, Barbara & Cloos, Peter (2019, S. 60).

## **Gemeinsame Haltung finden, auch in Konflikten**

*Die Fachkraft Maddalena sagt: „Paula, Sandra, Patricia und ich arbeiten von Anfang an zusammen. Wir hatten noch nie größere Konflikte in der Einrichtung, deshalb komme ich jeden Tag gerne zur Arbeit. Ich freue mich auf die Arbeit mit den Kolleginnen. Wenn wir verschiedener Meinung sind, finden wir immer eine Lösung. Dies haben wir in den Jahren erfahren. Wir haben eine gemeinsame Haltung in der Arbeit mit den Kindern.“*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*

mit Peers, insofern besteht oftmals ein Zusammenhang zwischen der Umgangskultur zwischen den Kindern (u.a. in Bezug auf Wertschätzung, Vertrauen in die Lösbarkeit von Konflikten) und der Teamarbeit der Fachkräfte. Das Entwickeln einer gemeinsamen Haltung als Team erleichtert in der Alltagspraxis reziproke Interaktionen sowie das responsive Reagieren jeder einzelnen Fachkraft auf die Bedürfnisse der Kinder und der Kindergruppe.

**Die Qualität der pädagogischen Arbeit spiegelt auch die Rahmenbedingungen wider, die Träger und Leitungsebenen für Teamarbeit zur Verfügung stellen** (z.B. Jahresplanung für Teambesprechungen, Fortbildungen). Transparente Informationswege, klare Aufgabenverteilungen und

Zuständigkeitsregelungen (z.B. für das Führen von Familiengesprächen und Erstgesprächen mit interessierten Eltern, für das Einarbeiten neuer Kolleg\*innen, die Begleitung von Praktikant\*innen, für die durchgehende Begleitung eines Kindes in der Eingewöhnungszeit durch eine\*n Bezugsbetreuer\*in) stellen Arbeitsstrukturen zur Verfügung, in denen sich die Fachkräfte gut orientieren können. Sie bilden den organisationalen Orientierungsrahmen, der sich auch orientierend auf die Arbeit mit Kindern und Eltern auswirkt. Die Qualität der Teamarbeit wirkt sich also auch auf die Interaktions-, Prozess- und Strukturqualität der Institution aus.

Bedeutend für die gesellschaftliche Akzeptanz und die Qualität der Kleinkindbetreuung sind auch die Netzwerke, die die Kleinkindbetreuungsdienste aktivieren können (Agency → Pädagogische Bilder von Kindern). Neben der alltäglichen Kinderbetreuung, in der die Kinder (als Individuen und als Gruppe) sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern und im Team (einschließlich Pädagog\*innen und Koordinator\*innen) im Zentrum stehen, streben die Kleinkindbetreuungsdienste Kooperationen im Sozialraum an (→ Lebenswelt und Sozialraum). Des Weiteren gehören zum Netzwerk der Kleinkindbetreuungsdienste u.a. spezialisierte Akteur\*innen zur Unterstützung der Kinder (z.B. aus dem Bereich der frühen Hilfen, Sprengelsozialarbeit, Sanitätsbereich), Kooperationspartner\*innen aus dem Bildungswesen (z.B. Kindergarten, Landesfachschulen, Hochschulen) und aus der öf-



fentlichen Verwaltung (z.B. Familienagentur) sowie gesellschaftspolitische Akteur\*innen (z.B. Gemeinderät\*innen). Netzwerke ermöglichen kindorientierte Unterstützungen (z.B. bei Kindeswohlgefährdung und spezifischen Bedarfen einzelner Kinder; → Diversität und Inklusion, → Übergang in den Kindergarten gestalten), fachlich-professionellen Austausch (→ Supervision und pädagogische Begleitung) und/oder gesellschaftspolitische Zusammenarbeit (→ Wohlbefinden). Sie dienen damit der pädagogischen Professionalität der Kinderbetreuungsdienste und dem Wohlbefinden der Kinder.

Darüber hinaus bedarf es der fachlich-inhaltlichen Vernetzung (z.B. der Mitgliedschaft in Fachgesellschaften, trägerübergreifender Intervisionen, Fortbildungen). Auch themenzentrierte Kooperationen (z.B. Tagungsorganisationen, regionale Vernetzungstreffen von Pädagog\*innen, Forschungsprojekte) dienen der fachlichen Weiterentwicklung der institutionellen Betreuung sowie der gesellschaftlichen Lobbyarbeit für Säuglinge und Kleinkinder.

## 8.4 Supervision und pädagogische Begleitung

Supervision ist die Sammelbezeichnung für unterschiedliche berufsbezogene Beratungsformen, die für die Qualitätssicherung und die Weiterentwicklung pädagogischer Qualitätsstandards bedeutsam sind. Im Rahmen der Kleinkindbetreuung können in Supervisionen spezifische Fragestellungen von Fachkräften bearbeitet werden – bezogen auf ein Kind, eine Handlungssituation, Interaktionen mit einem Kind, ein Elterngespräch, das Team oder die jeweilige Institution. Ferner können thematische Fragen aus dem Bereich der pädagogischen Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern (z.B. die Gestaltung von Partizipation) Gegenstand von Supervision sein. Darüber hinaus können organisatorische Fragen (z.B. Dienstpläne oder Per-

sonalentwicklung) Thema in Supervisionen sein. Als Coaching richtet sich Supervision auch an Leitungskräfte (z.B. im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung sowie in Bezug auf spezifische Managementaufgaben).

**In den Kleinkindbetreuungsdiensten wird pädagogische Begleitung als Supervision der Arbeit mit den Kindern als fall-, handlungsfeld- und aufgabenbezogene Beratung der Fachkräfte durch eine\*n Pädagog\*in/Supervisor\*in angeboten.** Diese Beratung kann einzeln (z.B. bei Tageseltern) oder als Gruppenangebot stattfinden.

**Intervision richtet sich als Peer-Beratung an Fachkräfte der Kleinkindbetreuung in vergleichbaren Funktionen und/oder mit ähnlichen Aufgabenbereichen.** Methodisch kann Intervision trägerintern oder trägerübergreifend ausgerichtet sein. Intervision stellt eine mögliche Supervisionsform für die Qualitätssicherung der Arbeit der Pädagog\*innen dar. Darüber hinaus dienen Fortbildungen mit hohen reflexiven Anteilen der Supervision der eigenen Handlungspraxis.

Aufgabe von Supervision in den Kleinkindbetreuungsdiensten ist, den Fachkräften einen handlungsfeldbezogenen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem sie professionell begleitet das eigene Handeln sowie die eigene Rolle kontinuierlich reflektieren können. Ziele der Supervision bestehen darin, vorhandene Kompetenzen einzelner Fachkräfte und des Teams zu stärken sowie neue Perspektiven auf die eigene Praxis (der Kinderbetreuung oder der pädagogischen Begleitung), auf die jeweilige Institution und das Handlungsfeld aufzeigen. **Supervision trägt damit zur Professionalisierung des Teams bzw. der Teamarbeit sowie der pädagogischen Begleitung bei. Da die Reflexion der eigenen Handlungspraxis der Qualitätssicherung dient, gehört das Mitwirken in der Supervision zum Aufgabenbereich aller Fachkräfte, die pädagogisch mit Kindern arbeiten und/oder die Familien begleiten oder die Fachkräfte beraten.**

Im Unterschied zu fall- und handlungsfeldbezogenen Supervision dienen Teamsupervisionen

der Reflexion der Arbeitsstrukturen und Arbeitsbeziehungen innerhalb einer Einrichtung bzw. eines Trägers. Um transparente und partizipative Team- und Organisationsstrukturen zu ermöglichen (→ Kindeswohl und Kinderschutz), bedürfen Teamsupervisionen der Begleitung durch externe Supervidierende.





# Schlüsselqualifikationen 9



## 9 Schlüsselqualifikationen

Die Begleitung, Anregung und Förderung von Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter bis drei Jahren findet durch pädagogisch qualifiziertes Personal statt, das Säuglinge und Kleinkinder qualifiziert in den Fokus frühpädagogischer Arbeit stellt, um

- Kindern Wohlfühlen in den Kleinkindbetreuungsdiensten zu ermöglichen und die Entwicklung von Resilienz zu unterstützen;
- Eltern aufgrund des qualifizierten pädagogischen Angebots die Gewissheit zu vermitteln, dass sie ihren Kindern einen Mehrwert an Lebensqualität und Bildung bieten;
- gesellschaftlich einen Beitrag zur Entwicklung der Beteiligungskompetenzen von Kindern in der demokratischen Gesellschaft zu leisten.

Die Fachkräfte (Kinderbetreuer\*innen, Tageseltern, Pädagog\*innen, Koordinator\*innen, spezialisiertes Fachpersonal für die Betreuung von Kindern mit Behinderung etc.) verfügen über eine einschlägige frühpädagogische Ausbildung und über die für die jeweilige Position/Funktion notwendigen Aus-, Fort- und Weiterbildungen als Basiskompetenz.

Qualifizierte frühpädagogische Arbeit findet im gesellschaftlichen Kontext des lebenslangen Lernens statt, deshalb wird die Weiterentwicklung der frühpädagogischen Aufgabenbereiche und der Kleinkindbetreuungsdienste in Südtirol von einem fortgesetzten Bildungsprozess der Fachkräfte begleitet.

### Schlüsselkompetenzen für die pädagogische Arbeit in Kleinkindbetreuungsdiensten

- Kompetenz zum Begleiten und Anregen von Entwickeln, Lernen und Bilden von Kindern sowie zur Gestaltung von kindgerechten Lern- und Spielumwelten;
- Kompetenz zur Förderung des Wohlbefindens der Kinder durch ein individuell abgestimmtes Angebot aus Anregung, Muße, Gelegenheit zum freien Spiel und Beziehungsangeboten (→ Interaktionsqualität, Spielen und Wohlbefinden);
- Kompetenz in Pflege und Gesundheitsförderung der Kinder sowie zur Begleitung und Förderung bei besonderen Unterstützungsbedarfen (→ Betreuung und Pflege; → Diversität und Inklusion);
- Kompetenz zur Begleitung, Anregung und Förderung von Partizipation und Teilhabe in allen Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Pflegesituationen;
- Kompetenz zur Begleitung, Anregung und Förderung von Kommunikation, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit insbesondere in Bezug auf die Landessprachen (→ Mehrsprachigkeit und Spracherwerb);
- Ermöglichen und Anregen von Bewegung (→ Bewegung und Körperbewusstsein; → Gestaltung des Lern- und Wohlfühlorts) und Orientierung der Kinder in ihrer Le-

benswelt und ihrem Sozialraum (→ Lebenswelt und Sozialraum);

- Kompetenz zur Teamarbeit und zur gemeinsamen Weiterentwicklung der Handlungspraxis und des Dienstes durch gegenseitige Anregung, Reflexion, Feedback sowie Mitwirken in Supervision (→ Qualitätssicherung);
- Kompetenz zur kritischen Reflexion des Arbeitsumfeldes, der eigenen Handlungen und der eigenen Biografie (mit Schwerpunkt auf eigene Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungserfahrungen) sowie die Kompetenz, neue theoretische fachliche Erkenntnisse (z.B. Bildungsleitlinien) in Handlungskonzepte zu übertragen und mit Handlungswissen zu verknüpfen (→ Professionelle Haltung; → Supervision);
- Einnehmen eines reflektierten pädagogischen Habitus und dessen Weiterentwicklung im Kontext der jeweiligen Funktionen, Rollen und Aufgaben innerhalb des Kleinkindbetreuungsdienstes (→ Professionelle Haltung);
- Aufbau und Gestaltung von tragfähigen Familienkooperationen, die auch eine Zusammenarbeit in für Kinder und/oder Bezugspersonen schwierigen Situationen und/oder in Kinderschutzsituationen ermöglichen (→ Kooperation zwischen Familien und Fachkräften; → Kindeswohl und Kinderschutz);

- Kompetenz zur Vernetzung und Kooperation mit den für die Kinder und Familien bzw. für die Bezugspersonen wichtigen Diensten im Territorium und mit Fachkräften (z.B. Sprengelsozialarbeit, Therapeut\*innen, Pflegeeltern, Eltern-Kind-Zentren, Angeboten aus dem Bereich Frühe Hilfen) sowie zu den nächsten Bildungseinrichtungen, in der Regel Kindergärten, die die Kinder besuchen werden (→ Übergänge gestalten; → Teamarbeit und Netzwerk);
- Kompetenz, die pädagogische Handlungspraxis der Kleinkindbetreuungsdienste, deren theoretischen Bezüge und Erfahrungswissen qualifiziert darzustellen. Dies dient der Vermittlung der Qualität und der gesellschaftlichen Relevanz der Kleinkindbetreuung im Territorium.

## Leitungsaufgaben

In den Kleinkindbetreuungsdiensten werden Leitungsaufgaben, je nach Größe der Träger und der Einrichtungen, von Fachkräften in unterschiedlichen Funktionen (u.a. Koordinator\*innen, pädagogische Koordinator\*innen, Strukturleitung, Bereichsleitung) übernommen. Bei Trägern mit größeren bzw. mehreren Strukturen verteilen sich die nachfolgend genannten Aufgaben auf mehrere Funktion(seben)en (z.B. Koordinator\*innen und Bereichsleitung), während sie sich in kleineren



Strukturen eher auf wenige Personen konzentrieren. So übernehmen z.B. einzelne Mitarbeiter\*innen gleichzeitig die Funktionen von Pädagog\*innen und Koordinator\*innen oder die Funktion von Kinderbetreuer\*innen und Koordinator\*innen.

Wie eingangs dargelegt, verfügen alle Fachkräfte der Kleinkindbetreuungsdienste über eine einschlägige frühpädagogische Ausbildung als Basiskompetenz und über die genannten Schlüsselkompetenzen für die pädagogische Arbeit. Fachkräfte mit Leitungsaufgaben sind – in Abhängigkeit von ihren Funktionen – darüber hinaus im Bereich Koordination und Leitung frühpädagogischer Einrichtungen (einschließlich Tageselterndienste) und/oder für die pädagogische Begleitung der Fachkräfte und die fachliche Weiterentwicklung des Dienstes durch Aus-, Fort- und/oder Weiterbildung qualifiziert. Dies ermöglicht ihnen, qualitativ hochwertige Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsstrukturen und -angebote verantwortungsbewusst im Kontext ihrer Funktion und ihrer Aufgaben im Interesse demokratischer Gesellschaftsentwicklung zu realisieren (→ Allgemeines).

Zu den pädagogischen Leitungsaufgaben gehören (in Abhängigkeit von der jeweiligen Stellenbeschreibung):

- Verantwortung für die pädagogische Qualität des Kleinkindbetreuungsdienstes unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion, Teilhabe und Partizipation. Koordination und Verantwortung der Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung (einschließlich

Evaluation) sowie die konzeptionelle Umsetzung der pädagogischen Orientierungen des Rahmenplans für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung;

- Strukturleitung und -entwicklung, die kollegiale Zusammenarbeit und Beteiligung innerhalb des Kleinkindbetreuungsdienstes ermöglicht, da sich qualitativ hochwertige Kleinkindbetreuung ausschließlich über professionell-reflexive Zusammenarbeit, klare Aufgaben- und Funktionsbeschreibungen, transparente Abläufe innerhalb des Dienstes und innerhalb der Trägerkörperschaft, durch hochwertige Beteiligungsstrukturen auf allen Ebenen sowie Verantwortungsübernahme für die jeweiligen Aufgabenbereiche realisieren lässt (→ Qualitätssicherung);
- Verantwortung und Koordination der Weiterentwicklung der Kleinkindbetreuung durch Supervision bzw. pädagogische Begleitung der Fachkräfte sowie das Ermöglichen von und Mitwirken an (trägerübergreifenden) Fortbildungen und Interventionen;
- Unterstützung bei Planung und gegebenenfalls (d.h. in Abhängigkeit von den durch den Träger übertragenen Aufgaben) Akquise von finanziellen, strukturellen und materiellen Ressourcen und Personal sowie verantwortliche Übernahme von Verwaltungsaufgaben;
- Personalkoordination und -entwicklung, die durch gezielte Fort- und Weiterbildung die einzelnen Fachkräfte, das jeweilige Team sowie die kollegiale Zusammenarbeit im Inte-



resse des öffentlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags stärkt;

- Bereitstellen von strukturellen Rahmenbedingungen und Ressourcen (soweit diese im Aufgabenbereich der Einrichtungen liegen, z.B. Angebot an pädagogisch wertvollen Spielen), die den Fachkräften eine an den Leitlinien des Rahmenplans ausgerichtete pädagogische Arbeit ermöglicht sowie bei Bedarf Unterstützung der Fachkräfte; Unterbreitung von Vorschlägen bei Weiterentwicklungsbedarf gegenüber der Trägerkörperschaft;
- Verantwortung für die Erstgespräche mit den Familien (bzw. Erziehungsberechtigten) und die Eltern-Fachkräfte-Gespräche (→ Kooperationen zwischen Familien und Fachkräften) einschließlich der Beratung der Familien in Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsfragen;
- Verantwortung für das Öffnen des Kleinkindbetreuungsdienstes in den Sozialraum sowie Koordination der Netzwerkarbeit mit dem Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesen, u.a. Verantwortung für die Rahmenbedingungen des Übergangs in den Kindergarten mit Blick auf Bildungskontinuität für die Kinder (→ Übergänge gestalten);
- Erkennen von gesellschaftlichen Aufgaben (z.B. in Bezug auf Professionalisierung), die an die Kleinkindbetreuungsdienste herangetragen und nicht allein von diesen bewältigt werden können. Leitungsaufgabe ist es, gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu er-

kennen, die damit verbundenen Aufgaben mit internen Möglichkeiten bestmöglich zu beantworten und darüber hinaus mit relevanten gesellschaftlichen Akteur\*innen (z.B. Arbeitskreisen, Organisationen), öffentlichen Stellen und Bildungsinstitutionen zusammenzuarbeiten, um hochwertige Qualitätsstands zu ermöglichen bzw. zu gewährleisten.

### Schlüsselkompetenzen für Leitungsaufgaben

- Kompetenz zur strukturellen Leitung und pädagogischen Koordination eines Kleinkindbetreuungsdienstes (innerhalb einer Non-Profit-Organisation) einschließlich der Förderung von hoher Beteiligungskultur auf allen Ebenen innerhalb des Kleinkindbetreuungsdienstes;
- Kompetenz zur mehrsprachigen (informellen und formellen) Kommunikation innerhalb und außerhalb des Kleinkindbetreuungsdienstes;
- Kompetenz zu Supervision bzw. zu pädagogischer Begleitung und zum Mitwirken an Intersession (→ Qualitätssicherung);
- Kompetenz zur Vernetzung und zur fachlichen/gesellschaftspolitischen Kooperation, um mit zentralen Akteur\*innen an jenen gesellschaftlichen Entwicklungen und Rahmenbedingungen der Kleinkindbetreuung lösungsorientiert zusammen-

zuarbeiten, die nicht innerhalb des Kleinkindbetreuungsdienstes oder durch die Trägerkörperschaft bewältigt werden können.

## Weiterentwicklung als Antwort auf aktuelle Herausforderungen

Darüber hinaus verfügen alle Fachkräfte in den Kleinkindbetreuungsdiensten über die Kompetenz, auf (normative, fachliche etc.) Neuerungen und gesellschaftliche Entwicklungen zeitnah zu antworten, u.a., indem sie – unterstützt von Weiter- und Fortbildung sowie Supervision, pädagogische Begleitung und Intervention – qualifiziert Handlungskonzepte und frühpädagogische Aktivitäten entwickeln. Dies geschieht unter Koordination und Verantwortung der Leitung(sebenen). Aktuelle Herausforderungen sind:

- Digitalisierung: Umgang mit neuen Medien, neuen Kommunikationsmitteln und Dokumentationssoftware und die Frage, inwieweit diese in die Arbeit in den Kleinkindbetreuungsdiensten einbezogen werden;
- Kooperationsveränderungen mit den Familien: Frühpädagogische Fachkräfte werden von Eltern zunehmend als qualifizierte Ansprechpersonen für Fragen der Bildung, Erziehung und Pflege angesehen. Fachkräfte übernehmen in der Folge gegenüber erwachsenen Angehörigen der Kinder zunehmend beratende und verweisende Funktionen. Ge-

sellschaftlich zeigt sich dabei eine Verschiebung von Vertrauensbildung. Vertrauen wird derzeit weniger über „die Einrichtung“ („die Kindertagesstätte“, „der Kinderhort“, „die Tageseltern“, „der Kindergarten“) generiert.<sup>115</sup> Eltern vertrauen gegenwärtig tendenziell eher den Fachkräften in ihrer jeweiligen Funktion, sie vertrauen auf deren pädagogische Kompetenz und auf die Beziehungen, die zwischen Eltern und Fachkräften entwickelt werden. Die Verschiebung der professionellen Vertrauensbildungsprozesse auf die Funktionsträger\*innen erhöht die Verantwortung der Fachkräfte und die gesellschaftliche Relevanz pädagogischen Handelns in Kleinkindbetreuungsdiensten. Dies zeigt sich insbesondere in Lebens- bzw. Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssituationen, die von einzelnen Beteiligten (z.B. Kind, Eltern, Fachkräfte) als schwierig erlebt bzw. eingeschätzt werden;

- Professionelle Weiterentwicklung dieses Handlungsfelds (einschließlich Veränderung der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Kleinkindbetreuung).

## Aus-, Fort- und Weiterbildung

Fachkräfte der Kleinkindbetreuungsdienste benötigen ein qualifiziertes Ausbildungs-, Fort- und Weiterbildungsangebot, das sie auf die anspruchsvolle und gesellschaftlich hoch relevante pädagogische Arbeit vorbereitet und über das Kontinuum

<sup>115</sup> Vgl. Fabel-Lamla, Melanie & Welter, Nicole (2012).

der Berufstätigkeit fort- und weiterbildet. Solche Angebote können u.a. durch Landesfachschulen, Familienagentur, Universitäten, private und öffentliche Träger der Kleinkindbetreuungsdienste und Familienbildungsstätten zur Verfügung gestellt werden.

Trägerspezifische Angebote sind ebenso wünschenswert wie regionale bzw. trägerübergreifende Fortbildungsangebote, die neben der inhaltlichen Weiterbildung auch dem Erreichen bzw. Erhalten gleichwertiger Qualitätsstandards in allen Kleinkindbetreuungsdiensten Südtirols und deren Vernetzung dienen. Hierzu steht den Fachkräften jährlich ein trägerübergreifender Fortbildungstag zur Verfügung.

Auch nationaler und internationaler Austausch (z.B. durch Fortbildung) regt die Weiterentwicklung nationaler und europäischer Standards und deren qualifizierte Adaption in den Kleinbetreuungsdiensten in Südtirol an.



### **Dialog zur Qualitätsentwicklung**

*Die Fachkraft Anna sagt, „Ich freue mich immer, wenn ich was lernen kann“, dabei lacht sie voller Freude. Es scheint, als lache sie mit dem ganzen Körper. Sie sagt dann weiter: „Ich habe vieles in der Schule gelernt, das ich nie umsetzen kann, da wir keine Zeit haben.“ Anna hält einen Moment inne und wiederholt dann mehrmals, eher an sich als an die Forscherin gewandt: „Die Arbeit mit den Kindern ist die schönste Arbeit, die ich mir vorstellen kann.“ Dann wendet sie sich an die Forscherin, fragt nach deren Eindruck von der Arbeit. Die Forscherin antwortet: „Ich habe heute gesehen, dass Sie viel daran arbeiten, dass die Kinder respektvoll miteinander umgehen. Wechselseitige Wertschätzung, auch unter den Kindern, habe ich heute oft gesehen.“ Dies bejaht Anna und antwortet mit Bezug auf den Rahmenplan: „Wir möchten uns ja auch weiterentwickeln, und da brauchen wir auch Ziele und Unterstützung.“*

*(Gespräch mit einer Fachkraft)*



# Autorinnen

**Ulrike Loch, Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>**, ist Projektverantwortliche des Forschungsprojekts „Rahmenplan für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung“ (NuTre) sowie Professorin für Soziologie kultureller und kommunikativer Prozesse an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Sie studierte Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziologie, promovierte in Sozialer Arbeit und ist habilitierte Erziehungswissenschaftlerin. Forschungsschwerpunkte sind: Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutz, Familien- und Generationenforschung, professionelles Handeln, lebensweltliche Bildung, Methoden und Methodologien qualitativer Forschung.

*ORCID iD: 0000-0003-0211-0193*

*Kontakt: [Ulrike.Loch@unibz.it](mailto:Ulrike.Loch@unibz.it)*

**Laura Trott, Dr.<sup>in</sup>**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Rahmenplan für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung“ (NuTre) und als Forscherin im Bereich Allgemeine Didaktik mit Schwerpunkt Inklusion an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen tätig, mit den Forschungsschwerpunkten frühe Kindheit, inklusive Pädagogik, Migration und qualitative Sozial- und Bildungsforschung. Sie studierte Soziale Arbeit und Sozialpädagogik, promovierte in Allgemeiner Pädagogik, Sozialpädagogik und Allgemeiner Didaktik und lehrt aktuell unter anderem Pädagogik und Didaktik der Inklusion mit besonderer Berücksichtigung der Altersstufe 0-7.

*ORCID iD: 0000-0003-1381-9915*

*Kontakt: [Laura.Trott@unibz.it](mailto:Laura.Trott@unibz.it)*



# Literaturverzeichnis

- A/RES/217 A (III) (Risoluzione dell'ONU del 10/12/1948) (1998). Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Roma: UNRIC Italia. Accesso il 17/05/2020 su [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/itn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf) (originale inglese pubblicato 1948).
- A/RES/217 A (III) (UN-Resolution vom 10.12.1948) (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen. New York: Vereinte Nationen. Zugriff am 16.05.2020 unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>.
- Adamson, Peter (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations (series: Innocenti Report Card, vol. 7). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf).
- Adamson, Peter (2013). Child well-being in rich countries. A comparative overview (series: Innocenti Report Card, vol. 11). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf).
- Ainsworth, Mary D. Salter (2006). Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti (collana: Psicoanalisi e ricerca). Milano: Cortina.
- Ainsworth, Mary D. Salter & Bell, Silvia M. (2011). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In Klaus E. Grossmann & Karin Grossman (Hrsg.), Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (Reihe: Fachbuch; 3., unveränd. Aufl.; S. 217-241). Stuttgart: Klett-Cotta (englisches Original erschienen 1974).
- Aluffi Pentini, Anna (2018). Una rilettura interculturale del concetto di spazio potenziale di Donald Winnicott. Analisi di un'esperienza educativa italiana. *Educar em Revista*, 34(2 [n. 68]), 289-303. Accesso il 23/04/2020 su <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57815/35090>.
- Aly, Monica (2016). Il mio bambino scopre se stesso e il mondo. Promuovere la crescita secondo l'approccio di Emmi Pikler. Parma: Junior-Spaggiari (originale tedesco pubblicato 2011).
- Aly, Monika (2011). Mein Kind entdeckt sich und die Welt. Kindliche Entwicklung achtsam begleiten nach Emmi Pikler. München: Kösel.
- Antonovsky, Aaron (1987). Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well (series: The Jossey-Bass social and behavioral science series). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, Aaron (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit (Reihe: Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Bd. 36). Tübingen: DGVT (englisches Original erschienen 1987).
- Appell, Geneviève & Tardos, Anna (2004). Prendersi cura di un bambino piccolo. Dall'empatia alle cure terapeutiche (collana: Collana di psicologia). Gardolo: Erickson (originale francese pubblicato 1998).
- Autonome Provinz Bozen Südtirol (Dekret Nr. 42 v. 21.11.2017) (2017). Qualitätsstandards für das fröhpädagogische Handeln in den Kleinkindbetreuungsdiensten. Bozen: Autonome Provinz Bozen Südtirol. Zugriff am 17.05.2020 unter [http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/209959/dekret\\_des\\_landeshauptmanns\\_vom\\_21\\_november\\_2017\\_nr\\_42.aspx](http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/209959/dekret_des_landeshauptmanns_vom_21_november_2017_nr_42.aspx).
- Autonome Provinz Bozen Südtirol (Landesgesetz Nr. 7 v. 14.07.2015) (2015). Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Bozen: Autonome Provinz Bozen Südtirol. Zugriff am 17.05.2020 unter [http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/de/202703/landesgesetz\\_vom\\_14\\_juli\\_2015\\_nr\\_7.aspx](http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/de/202703/landesgesetz_vom_14_juli_2015_nr_7.aspx).
- Baader, Meike S. (2018). Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In Bianca Bloch, Peter Cloos, Sandra Koch, Marc Schulz & Wilfried Smidt (Hrsg.), Kinder und Kindheiten. Fröhpädagogische Perspektiven (S. 22-39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ballweg, Sandra (2019). Erst-, Zweit- und Mehrsprachigkeit in der Forschung. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik (S. 265-270). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Behrens, Melanie (2016). Zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Gesundheit (Reihe: Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Berwanger, Dagmar, Reichert-Garschhammer, Eva & Becker-Stoll, Fabienne (2010). Bildung in den ersten drei Lebensjahren im Sinne der Philosophie des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BayBEP). In Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Fröhpädagogik München (Hrsg.), Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (S. 13-36). Weimar: Das Netz. Zugriff am 16.05.2020 unter [http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom\\_att\\_2=simple\\_viewer&pid=9878198](http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom_att_2=simple_viewer&pid=9878198).
- Berwanger, Dagmar, Reichert-Garschhammer, Eva & Spindler, Anna (2010). Schlüsselprozesse guter Bildung. In Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Fröhpädagogik München (Hrsg.), Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (S. 111-147). Weimar: Das Netz. Zugriff am 06.05.2020 unter [http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom\\_att\\_2=simple\\_viewer&pid=9878198](http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom_att_2=simple_viewer&pid=9878198).
- Biagioli, Raffaella (2011). Organizzazione interna dei tempi e degli spazi e sostegno alla genitorialità. In Emiliano Macinai (a cura di), Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia (collana: Scienze dell'Educazione, vol. 135; p. 43-58). Pisa: ETS.

- Bichi, Lisa (2011). Il corpo nella relazione educativa al nido. In Emiliano Macinai (a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia* (collana: Scienze dell'educazione, vol. 135; p. 111–127). Pisa: Edizione ETS.
- Bilgi, Oktay (2019). Betreuung: Notizen zu einem scheinbar vergessenen Begriff. In Cornelia Dietrich, Ursula Stenger & Claus Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (Reihe: Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit; S. 465-478). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bläsius, Jutta (2018). *Spielen mit Aktionstabletts. Tablett zum Experimentieren, Gestalten und Entspannen in der Einzelbeschäftigung*. Freiburg: Herder.
- Bolton, Beth M. (2018). *L'albero delle canzoni. Melodie e attività per crescere con la musica nella prima infanzia* (collana: Didattica). Brescia: OSI.
- Bondioli, Anna (2001). Una pedagogia a sfondo ludico per la scuola dell'infanzia. In Battista Quinto Borghi & Rodolfo Apostoli (a cura di), *Giocare e documentare nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza in rete* (collana: Provveditorato agli Studi di Brescia, Quaderni Operativi; p. 13-24). Azzano San Paolo: edizioni junior.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2., korr. u. aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz (englisches Original erschienen 2016).
- Borghi, Battista Quinto (1991). Le competenze corporee. In Milena Manini & Battista Quinto Borghi (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa* (collana: Didattica viva; p. 89-112). Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Borghi, Battista Quinto (2001). Come documentare l'azione didattica dell'insegnante. In Battista Quinto Borghi & Rodolfo Apostoli (a cura di), *Giocare e documentare nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza in rete* (collana: Provveditorato agli Studi di Brescia, Quaderni Operativi; p. 107-126). Azzano San Paolo: edizioni junior.
- Borghi, Battista Quinto (2015). *Nido d'infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini* (collana: Nido d'infanzia). Trento: Erickson.
- Borghi, Battista Quinto & Molina, Paola (2016). Presentazione della collana. In Cristina Cardo, Berta Vila & Silvia Vega (a cura di), *Giochi e esperimenti al nido. Attività di manipolazione, esplorazione e scoperta* (collana: Nido d'infanzia; p. 7-8). Trento: Erickson (originale pubblicato 2011).
- Bostelmann, Antje (2019). *Das Spiel der Kleinkinder. Frühes Lernen verstehen, begleiten und fördern* (Reihe: Klax Pädagogik). Berlin: Bananenblau.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp (französisches Original erschienen 1979).
- Brazelton, T. Berry & Greenspan, Stanley I. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*. Milano: Cortina (originale inglese pubblicato 2000).
- Brazier, Chris (2017). *Building the future. Children and the sustainable development goals in rich countries* (series: Innocenti Report Card, vol. 14). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 12/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC14\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC14_eng.pdf).
- Brugger-Paggi, Edith, Demo, Heidrun & Garber, Franziska (2013). *L'index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità. Index für Inklusion in der Praxis. Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten* (collana: La scuola se. Fare scuola, vol. 33). Milano: Angeli.
- Bruner, Jerome S. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2., erg. Aufl.). Bern: Huber (englisches Original erschienen 1983).
- Bulgarelli, Daniela (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità* (collana: Nido d'infanzia). Trento: Erickson.
- C189/02 (EU-Empfehlung v. 22.05.2019) (2019a). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu hochwertiger frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung*. Brüssel: EU. Zugriff am 17.05.2020 unter <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/38e20eca-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1>.
- C189/02 (Raccomandazione UE del 22/05/2019) (2019b). *Raccomandazione del Consiglio del 22/05/2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. Bruxelles: UE. Accesso il 17/05/2020 su <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/38e20eca-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-it/format-xhtml>.
- Cantzler, Anja (2012). *Die Dokumentation des Eingewöhnungsprozesses* (Reihe: KiTaFachtex-te). Zugriff am 06.05.2020 unter [https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Cantzler\\_III\\_2012\\_01.pdf](https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Cantzler_III_2012_01.pdf).
- Cardo, Cristina, Vila, Berta & Vega, Silvia (2016). *Giochi e esperimenti al nido. Attività di manipolazione, esplorazione e scoperta* (collana: Nido d'infanzia). Trento: Erickson.
- Catarsi, Enzo (2009). I genitori con i figli: l'esperienza del nido e dei servizi per l'infanzia. In Aldo Fortunati & Gloria Tognetti (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare* (collana: Educazione e cambiamento - pensieri, riflessioni e buone pratiche per/con i bambini; p. 45-60). Azzano San Paolo: Junior.
- Ceccaroni, Roberta (a cura di) (2018). *Zero/sei. Obiettivi, monitoraggio e valutazione* (collana: Documento di valutazione, vol. 9). Roma: Senato della Repubblica. Accesso il 21/05/2020 su <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01069685.pdf>.
- Chzhen, Yekaterina, Rees, Gwyther, Gromada, Anna, Cuesta, Jose & Bruckauf, Zlata (2018). *An unfair start. Inequality in chil-*

- dren's education in rich countries (series: Innocenti Report Card, vol. 15). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/an-unfair-start-inequality-children-education\\_37049-RC15-EN-WEB.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/an-unfair-start-inequality-children-education_37049-RC15-EN-WEB.pdf).
- Clemente, Giulia (2019, 20 Marzo). Il benessere al nido si coltiva. Una gocciolina di poesia al giorno, risata di sole più volte al dì, lucidare le foglioline dell'ascolto ogni tre giorni. In Nidi d'infanzia 0-3. Accesso il 23/04/2020 su <https://www.giuntiscuola.it/nididinfanzia/riflessioni/il-benessere-al-nido-si-coltiva/>.
- Correll, Lena, Hiemenz, Bea & Lepperhoff, Julia (2012). Die Bedeutung des Sozialraums für frühe Förderung und frühkindliche Bildung. In *sozialraum.de* (4) Ausgabe 2/2012. Zugriff am 03.09.2019 unter <https://www.sozialraum.de/die-bedeutung-des-sozialraums-fuer-fruehe-foerderung-und-fruehkindliche-bildung.php>.
- Crittenden, Patricia (1985). Social networks, Quality of child rearing, and child development. *Child Development*, 56(5), p. 1299-1313.
- Crittenden, Patricia (2005). Präventive und therapeutische Intervention bei risikoreichen Mutter-Kind-Dyaden: Der Beitrag von Bindungstheorie und Bindungsforschung. *IKK-Nachrichten*, 5(1-2), 20-27. Zugriff am 23.04.2020 unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/ikknachrichten7.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/ikknachrichten7.pdf).
- Deneke, Christiane & Lüders, Bettina (2003). Besonderheiten der Interaktion zwischen psychisch kranken Eltern und ihren kleinen Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(3), 172-181.
- Ekinci, Yüksel (2019). Kindlicher Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 271-276). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Erwe, Hans-Joachim (2020). Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 723-731). Opladen: Budrich.
- Eßer, Florian (2016). Neither 'thick' nor 'thin'. Reconceptualizing agency and childhood relationally. In Florian Eßer, Meike S. Baader, Tanja Betz & Beatrice Hungerland (eds.), *Reconceptualizing agency and childhood. New perspectives in childhood studies* (series: Routledge research in education, vol. 161; p. 48-60). New York: Routledge.
- Fabel-Lamla, Melanie & Welter, Nicole (Hrsg.) (2012). Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 58, Heft 6, S. 769-771. Zugriff am 03.04.2020 unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10482/pdf/ZfPaed\\_6\\_2012\\_FabelLamla\\_Welter\\_Vertrauen\\_Einfuehrung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10482/pdf/ZfPaed_6_2012_FabelLamla_Welter_Vertrauen_Einfuehrung.pdf).
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Falk, Judit (2019). Wenn wir den Körper des Säuglings berühren... In Astrid Gilles-Bacciu & Reinhild Heuer (Hrsg.), *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung* (Reihe: Edition Sozial; 2., durchges. Aufl.; S. 105-111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fanjul, Gonzalo (2014). Children of the recession. The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries (series: Innocenti Report Card, vol. 12). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc12-eng-web.pdf>.
- Fernandes, Frédéric (2013). Die Entwicklung des Selbstempfindens nach Daniel N. Stern (Reihe: KitaFachtexte). Berlin: ASH. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Fernandes\\_2013.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Fernandes_2013.pdf).
- Fernandez, Elizabeth (2014). Early childhood dimensions and contexts of development and well-being. In Asher Ben-Arieh, Ferran Cassas, Ivar Frønes & Jill Korbin (eds.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective* (vol. 3, p. 1629-1647). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Fikus, Monika (2012). Bewegung im Elementarbereich (Reihe: Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, Bd. B07). Bremen: Universität Bremen. Zugriff am 17.06.2020 unter [https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B07Bewegung\(MF\).pdf](https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B07Bewegung(MF).pdf).
- Flora, Alberta de (1991). Le competenze logiche e matematiche. In Milena Manini & Battista Quinto Borghi (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa* (Collana: Didattica viva; p. 161-178). Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.
- Fortunati, Aldo (2009). La costruzione delle identità di bambini e genitori in una ecologia educante differenziata e partecipe. In Aldo Fortunati & Gloria Tognetti (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare* (collana: Educazione e cambiamento; p. 17-31). Azzano San Paolo: Junior.
- Freschi, Enrica (2011). La lettura nella prima infanzia. In Emiliano Macinai (a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia* (collana: Scienze dell'Educazione, vol. 135; p. 95-110). Pisa: ETS.
- Friebertshäuser, Barbara (2000). Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik. In Werner Lindner (Hrsg.), *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit* (Reihe: Lehrtexte Erziehung; S. 33-54). Wiesbaden: VS.
- Fthenakis, Wassilios E. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit – Zeitschrift für Pädagogik und Bildung*, 60(3), 8-13. Zugriff am 17.05.2020 unter <http://equiyoga.de/Kokonstruktion.pdf>.
- Fthenakis, Wassilios E., Berwanger, Dagmar & Reichert-Garschhammer, Eva (2016). Bildung von Anfang an. Bildungs- und

- Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (7., unveränd. Aufl.). Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration. Zugriff am 02.06.2020 unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung\\_von\\_anfang\\_an\\_2014.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung_von_anfang_an_2014.pdf) (letzte überarb. Aufl. erschienen 2007).
- Galardini, Anna Lia (2003). *Abitare il nido*. In Anna Lia Galardini (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni* (collana: I tascabili, vol. 56; p. 49-69). Roma: Carocci.
- Galardini, Anna Lia (s.a.). *Tempi e spazi che coltivano benessere al nido. Quali sono le condizioni che consentono al bambino, ma anche agli adulti intorno a lui, di sentirsi bene e di essere a proprio agio nei diversi momenti della giornata educativa? Nidi d'infanzia 0-3*, [20/05/2019]. Accesso il 23/04/2020 su <https://www.giuntiscuola.it/nididinfanzia/consigli/opinioni/tempi-e-spazi-che-coltivano-benessere-al-nido/>.
- Gasparini, Duilio (1991). *Disegno: fondamenti*. In Giovanni Cattanei, Massimo Baldini, Maurizio Della Casa, Renata Rizzitelli, Duilio Gasparini, Osvaldo Ferrari, Angela Perucca, Anna Maria Bontempi & Mario Cattaneo (a cura di), *L'espressione e la comunicazione del bambino. Lingua, disegno, movimento processo educativo e scelte didattiche* (collana: Infanzia e educazione; p. 71-83). Brescia: La Scuola.
- Gopnik, Alison (2011, March). *What do babies think?* [Video file]. Accessed on 17/05/2020 from [https://www.ted.com/talks/alison\\_gopnik\\_what\\_do\\_babies\\_think](https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think) (die Transkription des Videos ist dort auch auf Deutsch verfügbar; sul sito è anche disponibile la trascrizione del video in lingua italiana).
- Grosjean, François (1989). *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. *Brain and Language*, 36(1), 3-15. Accessed on 03/05/2020 from [https://www.francoisgrosjean.ch/bilin\\_bicult/3%20Grosjean.pdf](https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/3%20Grosjean.pdf).
- Grossmann, Karin & Grossmann, Klaus E. (2008). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit* (4., unveränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta (Erstauf. erschienen 2004).
- Gutknecht, Dorothee (2015). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität* (Reihe: Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit; 2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, Dorothee (2020). *Betreuung, Bildung und Erziehung von Klein(st)kindern in der Kita*. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 581-594). Opladen: Budrich.
- Hansen, Rüdiger (2013). *Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's!* Interview. *KiTa Aktuell*. 14(3), 67-69.
- Heimlich, Ulrich & Ueffing, Claudia M. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Reihe: WiFF Expertisen, Bd. 51). München: DJI. Zugriff am 02.06.2020 unter [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WEB\\_Exp\\_51\\_Heimlich\\_Ueffing.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf).
- Höke, Julia (2019a). *Das kindliche Spiel – ein komplexes Phänomen*. In Annika Butters, Antje Grünbäuer, Julia Höke & Eliza Spirig-Mohr, *Das kindliche Spiel – Motor der Entwicklung* (Reihe: Kleinstkinder in KiTa und Tagespflege; S. 6-15). Freiburg: Herder.
- Höke, Julia (2019b). *Was uns das Spiel des Kindes verrät*. In Annika Butters, Antje Grünbäuer, Julia Höke & Eliza Spirig-Mohr, *Das kindliche Spiel – Motor der Entwicklung* (Reihe: Kleinstkinder in KiTa und Tagespflege; S. 16-27). Freiburg: Herder.
- Holze, Sarah, Neumann-Wenzel, Manina & Radmacher, Birte (Hrsg.) (2017). *Inklusion – Wie hältst du's mit der Haltung? Haltung als Kern pädagogischer Profession* (Reihe: Jugendhilfe und Sozialarbeit). Frankfurt: GEW. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63938&token=5e3ed160dc43c62a16b829cee533576f942c1d8&download=&n=Haltung\\_Inklusion\\_A5-2017-web.pdf](https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63938&token=5e3ed160dc43c62a16b829cee533576f942c1d8&download=&n=Haltung_Inklusion_A5-2017-web.pdf).
- Hudson, John & Kühner, Stefan (2016). *Fairness for children. A league table of inequality in child well-being in rich countries* (series: Innocenti Report Card, vol. 13). Florence, Italy: UNICEF. Accessed on 23/04/2020 from [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC13\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC13_eng.pdf).
- Husserl, Edmund (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Bd. 1: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Halle: Niemeyer.
- Husserl, Edmund (1950). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Turino: Einaudi (originale tedesco pubblicato 1913).
- Hüther, Gerald (2007). *Sich zu bewegen heißt fürs Leben lernen*. In Ina Hunger & Renate Zimmer (Hrsg.) *Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an*, S. 12-22. Schorndorf: Hofmann.
- Keller, Heidi (2014). *Infancy and well-being*. In Asher Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes & Jill Korbin (eds.), *Handbook C189/02 of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective*. Vol. 3 (S. 1605-1627). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Kerl-Wienecke, Astrid (2018). *Aufmerksam begleiten*. In Annekathrin Rothe (Hrsg.), *Beobachten & Dokumentieren* (Reihe: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege; S. 6-14). Freiburg: Herder.
- Kirchner, Constanze (2020). *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 715-722). Opladen: Budrich.
- Kluge, Norbert (2013). *Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Handbuch*

- Pädagogik der frühen Kindheit (Reihe: Frühe Kindheit. Ausbildung & Studium; 3., überarb. Aufl.; S. 22-33). Berlin: Cornelsen.
- Laewen, Hans-Joachim (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In Hans-Joachim Laewen & Beate Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 16-102). Weinheim: Beltz.
- Laewen, Hans-Joachim (2013). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Reihe: Frühe Kindheit. Ausbildung & Studium; 3., überarb. Aufl.; S. 96-106). Berlin: Cornelsen.
- Lamp, Michelle, Veldhuis, Johannes D. & Johnson, Michael L. (1992). Saltation and stasis: A model of human growth. *Science*, 258(5083), 801-803. Accessed on 17/06/2020 from <https://www.researchgate.net/publication/21715505>.
- Lavelli, Manuela (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Milano: Cortina.
- Lehrl, Simone (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter. Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und Bedeutung* (Reihe: Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Leitner, Sylvia, Loch, Ulrike & Sting, Stephan (2011). Geschwister in der Fremdunterbringung. Fallrekonstruktionen von Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen (Reihe: Soziale Arbeit – Social Issues, Bd. 14). Wien: Lit.
- Liegle, Ludwig (2020). Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 27-42). Opladen: Budrich.
- Loch, Ulrike (2016a). *Kinderschutz mit psychisch kranken Eltern. Ethnografie im Jugendamt* (2., aktual. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Loch, Ulrike (2016b). The family as a place of education. Between a school-centred focus on education and family needs. In: *CEPS Journal* (Center for Educational Policy Studies Journal, University of Ljubljana), 6(4), 93-113. Accessed on 02/06/2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128561.pdf>.
- Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2005). Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 559-576). Wiesbaden: VS.
- Lochner, Barbara & Cloos, Peter (2019). Teams und Teamarbeit in der Frühpädagogik. Ein Forschungsüberblick. In Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Handlungsfeldes* (S. 53-70). Weinheim: Beltz Juventa.
- Malaguzzi, Loris (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Azzano San Paolo: Junior.
- Mantovani, Susanna, Restuccia Saitta, Laura & Bove, Chiara (2003). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido* (collana: Scienze della formazione). Milano: Angeli.
- Marchesi, Franca & Vassuri, Paola (1991). Lo spazio. In Milena Manini & Battista Quinto Borghi (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa* (collana: didattica viva, vol. 193; p. 65-86). Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.
- Marguerit, David, Cohen, Guillaume & Exton, Carrie (2018). Child well-being and the sustainable development goals: How far are OECD countries from reaching the targets for children and young people? (series: OECD Statistics Working Papers, vol. 92). Paris, France: OECD. Accessed on 17/05/2020 from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5e53b12f-en.pdf>.
- Mastio, Antonia (2019). *Bambini e disabilità, fare e apprendere nella diversità. Nidi d'infanzia 0-3*, 13/02/2019. Accesso il 17/05/2020 su <https://www.giuntiscuola.it/nididinfanzia/riflessioni/fare-e-apprendere-nella-diversita/>.
- Maywald, Jörg (2013). *Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Kindertagespflege* (Reihe: Wissenschaftliche Texte). München: DJI. Zugriff am 06.05.2020 unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Maywald\\_Kindeswohlgefaehrdung09\\_2013.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Maywald_Kindeswohlgefaehrdung09_2013.pdf).
- Mazzoli, Franca (1991). Le competenze sonore. In Milena Manini & Battista Quinto Borghi (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa* (collana: Didattica viva; p. 133-144). Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.
- Mead, George Herbert (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp (englisches Original erschienen 1934).
- Merleau-Ponty, Maurice (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore (originale francese pubblicato 1945).
- Merleau-Ponty, Maurice (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (Reihe: Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Bd. 7). Berlin: de Gruyter (französisches Original erschienen 1945).
- Meyer, Christine (2014). *Gestaltung des Aussengeländes* (Reihe: Kita-Fachtexte). Berlin: Fröbel. Zugriff am 19.05.2020 unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Meyer\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Meyer_2014.pdf).
- Montessori, Maria (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (originale pubblicato 1909).
- Montessori, Maria (1969). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg: Herder (italienisches Original erschienen 1909).
- Musi, Elisabetta (2009). *La cura educativa nel rapporto tra famiglie e servizi per l'infanzia*. In Aldo Fortunati & Gloria Tognetti (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare* (collana: Educazione e cambiamento - pensieri, riflessioni e buone pratiche per/con i bambini; p. 63-79). Azzano San Paolo: Junior.



- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 64(1), 10-14.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2015). Familie als Bildungskonfiguration. Theoretische und methodologische Aspekte eines erziehungswissenschaftlich begründeten Forschungszugangs. In Ursula Stenger, Doris Edelmann & Anke König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 172-202). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen. Videobasierte dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In Heike Wadepohl, Katja Makowiak, Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (Reihe: Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln; S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Jahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Reihe: WiFF Expertisen, Bd. 24). München: DJI. Zugriff am 17.05.2020 unter [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf).
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017). Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Reihe: Qualität vor Ort). Berlin: DKJS. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914\\_Quaki\\_Abschlussbericht\\_web.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914_Quaki_Abschlussbericht_web.pdf).
- Nolte, Johanna (2014). Sozialraum- und lebensweltorientierte Vernetzung und Kooperation (Reihe: KiTaFachtexpte). Berlin: ASH Berlin. Zugriff am 17.06.2020 unter [https://www.kita-fachtexpte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Nolte\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexpte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nolte_2014.pdf).
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2015a). Besser leben – wie und wo? 2015. Wohlergehen messen. Zusammenfassung in Deutsch. Paris, Frankreich: OECD. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015/summary/german\\_e134c8c2-de](https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015/summary/german_e134c8c2-de).
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2015b). Come va la vita? 2015. La misurazione del benessere. Sintesi in italiano. Parigi, Francia: OECD. Accesso il 17/05/2020 su [https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015/summary/italian\\_95a0f6ae-it](https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2015/summary/italian_95a0f6ae-it).
- Oerter, Rolf (2007). Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31(4), 7-32. Zugriff am 23.04.2020 unter <urn:nbn:de:0168-ssoar-292301>.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1971). Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart: Klett (französisches Original erschienen 1948).
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1976). La rappresentazione dello spazio nel bambino (collana: Collezione psicologica). Firenze: Giunti-Barbera (originale francese pubblicato 1948).
- Pikler, Emmi (1982). Friedliche Babys – zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. Freiburg: Herder (ungarisches Original erschienen 1976).
- Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (Decreto n. 42 del 21/11/2017) (2017). Standard qualitativi per l'attività pedagogica nei servizi di assistenza alla prima infanzia. Bolzano: Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige. Accesso il 17/05/2020 su [http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/it/209959/decreto\\_del\\_presidente\\_della\\_provincia\\_21\\_novembre\\_2017\\_n\\_42.aspx](http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/it/209959/decreto_del_presidente_della_provincia_21_novembre_2017_n_42.aspx).
- Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (Legge n. 7 del 14/07/2015) (2015). Partecipazione e inclusione delle persone con disabilità. Bolzano: Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige. Accesso il 17/05/2020 su [http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/it/202703/legge\\_provinciale\\_14\\_luglio\\_2015\\_n\\_7.aspx](http://lexbrowser.provincia.bz.it/doc/it/202703/legge_provinciale_14_luglio_2015_n_7.aspx).
- Pütz, Günter & Rösner, Manuela (2017). Von 0 auf 36. Beobachtungs- und Spielsituationen zur Entwicklungsbegleitung von Kindern unter 3 (2., bearb. Aufl.). Dortmund: VML.
- Ralser, Michaela, Bischoff, Nora, Guerrini, Flavia, Jost, Christine, Leitner, Ulrich & Reiterer, Martina (2017). Heimkindheiten. Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg. Innsbruck: Studien Verlag.
- Reggio Children (Hrsg.) (2002). Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio Emilia. Deutsch-italienischer Katalog zur Ausstellung. Neuwied: Luchterhand (italienisches Original erschienen 1996).
- Richter, Sandra (2014). Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten (Reihe: KitaFachtexpte). Berlin: ASH. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.kita-fachtexpte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richterII\\_2014-End.pdf](https://www.kita-fachtexpte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf).
- Rohrman, Tim (2012). Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren (Reihe: KitaFachtexpte). Berlin: ASH. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://www.kita-fachtexpte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT\\_Rohrman\\_OV.pdf](https://www.kita-fachtexpte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Rohrman_OV.pdf).
- Roos, Jeanette (2018). Die körperliche Entwicklung. In Jeanette Roos & Steffi Sachse, *Grundlagen der Entwicklungspsychologie* (Reihe: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege – Themenheft; S. 39-46). Freiburg: Herder.
- Roos, Jeanette (2018). Schritt für Schritt - Entwicklung von 0 bis 3. In Jeanette Roos & Steffi Sachse, *Grundlagen der Entwicklungs-*

- psychologie (Reihe: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege; S. 6-10). Freiburg: Herder.
- Roy, Deb (2011). The birth of a word [Video file]. Accessed on 17/06/2020 from [https://www.ted.com/talks/deb\\_roy\\_the\\_birth\\_of\\_a\\_word?language=en](https://www.ted.com/talks/deb_roy_the_birth_of_a_word?language=en) (die Transkription des Videos ist dort auch auf Deutsch verfügbar; sul sito è anche disponibile la trascrizione del video in lingua italiana).
- Sassé, Margaret (2012). *Pronti, attenti, via! Giochi per il corpo e per la mente* (collana: I materiali – strumenti per la didattica, l'educazione, la riabilitazione, il recupero e il sostegno). Trento: Erickson (originale inglese pubblicato 2009).
- Schäfer, Gerd E. (2013a). Ästhetische Bildung. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Reihe: Frühe Kindheit; 3., überarb. Aufl.; S. 187-192). Berlin: Cornelsen.
- Schäfer, Gerd E. (2013b). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In Lilian Fried, Susanna Roux & Lieselotte Ahnert (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Reihe: Frühe Kindheit – Ausbildung & Studium; 3., überarb. Aufl.; S. 33-44). Berlin: Cornelsen.
- Schneider, Kornelia (2015). Raumerforschung von Kindern bis zu drei Jahren. Zur Bedeutung von Raumerleben als Grundlage von Weltaneignung (Reihe: Kita-Fachtexte). Berlin: Fröbel. Zugriff am 24.04.2020 unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Schneider\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schneider_2015.pdf).
- Schulz, Marc (2011). Die Aufführung des Bedeutsamen. Eine performativitätstheoretische Perspektive auf die institutionelle Herstellung von Bildungsrelevanz. In Peter Cloos & Marc Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Reihe: Kindheitspädagogische Beiträge; S. 49-64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schuster-Lang, Käthe (2013). Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Reihe: Frühe Kindheit – Ausbildung & Studium; 3., überarb. Aufl.; S. 147-160). Berlin: Cornelsen.
- Schütz, Alfred (1993). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie* (6., unveränd. Aufl. d. Neuausg.). Frankfurt: Suhrkamp (Original erschienen 1932).
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (2003). *Strukturen der Lebenswelt* (Neuausg.). Konstanz: UVK Verlag (Original erschienen 1975).
- Seitz, Simone & Finner, Nina-Kathrin (2012). Zentrale Aspekte einer inklusiven Pädagogik. In Timm Albers, Stephan Bree, Edita Jung & Simone Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (Reihe: Im Dialog; S. 15-26). Freiburg: Herder.
- Seitz, Simone, Finner, Nina-Kathrin, Korff, Natascha & Thim, Anja (2012). Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) (Reihe: WIFF Expertisen, Bd. 30). München: DJI. Zugriff am 17.05.2020 unter [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise\\_30\\_Seitz.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_30_Seitz.pdf).
- Sommer-Himmel, Roswitha (2020). Familienzentren. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 605-613). Opladen: Budrich.
- Stern, Daniel N. (1992). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bolatti Boringhieri (originale inglese pubblicato 1985).
- Stern, Daniel N. (1999). *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (6., unveränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta (englisches Original erschienen 1985).
- Streit, Christine (2020). Mathematisches Denken und Lernen im Kindesalter. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 761-771). Opladen: Budrich.
- Sulzer, Annika (2017). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (überarb. Neuausg.; S. 12-21). Freiburg: Herder.
- Tardos, Anna (2019). Zusammen mit dem Baby. Einfache Regeln für die Pflege. In Astrid Gilles-Bacciu & Reinhild Heuer (Hrsg.), *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung* (Reihe: Edition Sozial; 2., durchges. Aufl.; S. 113-116). Weinheim: Beltz.
- Tardos, Anna (Hrsg.) (2002). *Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern* (3., erw. Aufl.). Freiamt: Arbor.
- Thiersch, Hans (2015). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Gesammelte Aufsätze*. 2 Bde. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Köngeter, Stefan (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (2., überarb. u. aktual. Aufl.; S. 161-178). Wiesbaden: VS.
- Thiersch, Renate (2002). Sozialräumliche Aspekte von Bildungsprozessen – Sozialraumorientierung als Aufgabe für Kindertageseinrichtungen. In Ludwig Liegle & Rainer Treptow (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 242-257). Freiburg: Lambertus Verlag.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: DUK. Zugriff am 15.05.2020 unter [http://jugendsozialarbeit.de/media/raw/unesco\\_policy\\_guidelines\\_deutsch.pdf](http://jugendsozialarbeit.de/media/raw/unesco_policy_guidelines_deutsch.pdf) (englisches Original erschienen 2009).
- UNICEF – United Nations Children's Fund (2007). *Convenzione sui diritti per persone con disabilità*. Rom: UNICEF. Accesso il

- 16/05/2020 su [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_personen\\_disabili.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_personen_disabili.pdf) (originale inglese publiziert 2006).
- UNICEF – United Nations Children's Fund (2008). *Convenzione sui diritti dell'infanzia und dell'adoleszenz* (Ristampa). Roma: UNICEF. Zugriff am 17/05/2020 su [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_1.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf) (originale englisch publiziert 1989).
- UNICEF – United Nations Children's Fund (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. Wien: BMSGPK. Zugriff am 16.05.2020 unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>.
- UNICEF – United Nations Children's Fund (o.J.). *UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit*. Zugriff am 20.02.2020 unter <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> (englisches Original erschienen 1989).
- Viernickel, Susanne (2010). Soziale Kompetenzen im Kontext von Peer-Beziehungen. In Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* (S. 55-73). Zürich: Rüegger.
- Viernickel, Susanne (2020). Beobachtung und Dokumentation. In Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker & Michael Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.; S. 559-570). Opladen: Budrich.
- Viernickel, Susanne, Nentwig-Gesemann, Iris, Harms, Henriette, Richter, Sandra & Schwarz, Stefanie (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (Reihe: Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 8). Freiburg: FEL.
- Wagner, Petra (2011). *Diversitätsbewusstsein – Qualifikationsanforderung an pädagogische Fachkräfte*. Berlin: Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle\\_kinderwelten/kiwe\\_pdf/Wagner%20Diversbewusstsein%20pfv.pdf](https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Wagner%20Diversbewusstsein%20pfv.pdf).
- Wagner, Petra (2017). Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (überarb. Neuausg.; S. 87-106). Freiburg: Herder.
- Walter-Laager, Catherine, Pözl-Stefanec, Eva, Gimplinger, Christina & Mittschek, Lea (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen & Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität. Zugriff am 17.05.2020 unter [https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft\\_GQSM\\_Gute\\_Qualitaet\\_sichtbar\\_machen.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf).
- Weltzien, Dörte, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Wadepohl, Heike & Mackowiak, Katja (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In Heike Wadepohl, Katja Mackowiak, Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kinderbetreuung* (Reihe: Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln; S. 1-26). Wiesbaden: Springer.
- Wertfein, Monika, Müller, Kerstin & Danay, Erik (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. In: *Frühe Bildung*, 2(1), 20-27.
- Weyland, Beate & Galletti, Alessandra (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia* (collana: Infanzia, studi e ricerche, vol. 5). Bergamo: Junior.
- WHO – World Health Organization (1986a). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Genf: WHO. Zugriff am 23.04.2020 unter [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0006/129534/Ottawa\\_Charter\\_G.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf).
- WHO – World Health Organization (1986b). *The Ottawa charter for health promotion*. Genf: WHO. Accessed on 17/05/2020 from <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
- Winnicott, Donald (1960). The theory of the parent-infant relationship. In: *International Journal of Psycho-Analysis*, 41(3), p. 585-595.
- Wolff, Mechthild (2019). Risiken des Machtmissbrauchs in Organisationen Sozialer Arbeit. Zur Notwendigkeit einer machtreflektierten professionellen Beziehungsarbeit. In Stefan Borrmann, Christoph Fedke & Barbara Thiessen (Hrsg.), *Soziale Kohäsion und gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Herausforderungen für die Profession Soziale Arbeit* (Reihe: Sozialer Wandel und Kohäsionsforschung; S. 105-115). Wiesbaden: Springer VS.
- Zanin, Renata (2016). Prosodie in der Grundschule. In Federica Ricci Garotti & Renata Zanin (Hrsg.), *Aufgaben-, handlungs- und inhaltsorientiertes Lernen (CLIL). Sektionen H1, H2, H4, H5* (Reihe: Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bd. 9; S. 121-134). Bozen: bu.press.
- Zanin, Renata (2020a). *Sprachen lernen Teil 2 [Radiosendung]*. In Renate Gamper (Red.), *RadioUni: Wissen zum Hören*. Bozen: Rai Südtirol. Zugriff am 17.06.2020 unter <http://www.raibz.rai.it/feed.php?id=83>.
- Zanin, Renata (2020b). *Spracherwerb in der Elementar- und Primärstufe Teil 1 [Radiosendung]*. In Renate Gamper (Red.), *RadioUni: Wissen zum Hören*. Bozen: Rai Südtirol. Zugriff am 17.06.2020 unter <http://www.raibz.rai.it/feed.php?id=83>.
- Zanin, Renata, Loch, Ulrike & Trott, Laura (2020). *Sprachen lernen Teil 3 [Radiosendung]*. In Renate Gamper (Red.), *RadioUni: Wissen zum Hören*. Bozen: Rai Südtirol. Zugriff am 17.06.2020 unter <http://www.raisudtirol.rai.it/de/index.php?media=Pra1585424400>.
- Ziegenhain, Ute & Gloger-Tippelt, Gabriele (2013). *Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale und kognitive Voraus-*

- setzungen von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59(6), S. 793-802.
- Zimmer, Renate (2013). Bildung durch Bewegung – Motorische Entwicklungsförderung. In Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 587-601). Wiesbaden: Springer VS.





# Impressum

Herausgeberin: Familienagentur  
Autonome Provinz Bozen  
[www.provinz.bz.it/familie](http://www.provinz.bz.it/familie)

Herausgeberin: Fakultät für Bildungswissenschaften  
Freie Universität Bozen  
[www.unibz.it/de/faculties/education](http://www.unibz.it/de/faculties/education)

Autorinnen: Ulrike Loch & Laura Trott  
Redaktion: Verena Buratti, Ulrike Loch & Laura Trott  
Wissenschaftliches Lektorat: Ilona Oestreich

Mitwirkende in den Fokusgruppen:

**Lebenswelt und Sozialraum:** Yaila Mattiuzzi (Leitung), Laura Trott (wissenschaftliche Begleitung), Morena Albanese, Brigitte Knoll, Elisabeth Knoll, Karen Soprana, Sara Passler, Andrea Peer  
**Interaktionsqualität:** Verena Buratti (Leitung), Laura Trott (wissenschaftliche Begleitung), Laura Borgatello, Elisa Di Domenico, Angela Lochmann, Michaela Schupfer, Kathrin Unterhofer  
**Kooperation mit den Familien:** Ulrike Loch (Leitung), Laura Trott (wissenschaftliche Begleitung), Silvia Gazzini, Stefania Greggio, Nina von Hellberg, Rosi Kagen Harb, Melania Timpone  
**Sprachenbildung:** Cristina Ghedina (Leitung), Laura Trott (wissenschaftliche Begleitung), Stephanie Benin, Alessandra Corti, Sigrid Götsch, Miriam Seppi, Deborah Visintainer, Miriam Zorzi  
**Qualifizierung:** Ulrike Loch (Leitung/wissenschaftliche Begleitung), Verena Buratti, Camilla Dell'Eva, Mariagiovanna Dorigatti, Laura Favaro, Elena Gebhardi, Christiane Innerkofler, Miriam Leopizzi, Birgit Michelon, Patrizia Weifner

Grafik & Layout: Markenforum Bozen  
Druck: Europrint, Vahrn (BZ)

Bildnachweis:  
Umschlagseite: Bild 1 und 2: Sozialgenossenschaft „Tagesmütter“, Bild 3: Betrieb für Sozialdienste Bozen; Seite 1, 14, 20, 30, 34, 40, 62, 64, 69, 72, 74, 86, 91, 105, 108, 117: Sozialgenossenschaft „Tagesmütter“; Seite 2, 4, 7, 49, 57, 88, 102, 118: Sozialgenossenschaft „Popele“; Seite 8, 25, 32, 36, 37, 96, 101: Betrieb für Sozialdienste Bozen

Download:  
deutsch: [www.provinz.bz.it/qualitaet-kleinkindbetreuung](http://www.provinz.bz.it/qualitaet-kleinkindbetreuung)  
italienisch: [www.provincia.bz.it/qualita-assistenza-prima-infanzia](http://www.provincia.bz.it/qualita-assistenza-prima-infanzia)  
ladinisch: [www.provinz.bz.it/qualitaet-kleinkindbetreuung](http://www.provinz.bz.it/qualitaet-kleinkindbetreuung) & [www.provincia.bz.it/qualita-assistenza-prima-infanzia](http://www.provincia.bz.it/qualita-assistenza-prima-infanzia)

Jahr: 2020

# Rahmenplan



für frühkindliche  
Bildung, Erziehung  
und Betreuung



ISBN: 978-88888079028

9 788888 079028