

ISBN 978-3-582-04788-5

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich oder durch bundesweite Vereinbarungen zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Die Verweise auf Internetadressen und -dateien beziehen sich auf deren Zustand und Inhalt zum Zeitpunkt der Drucklegung des Werks. Der Verlag übernimmt keinerlei Gewähr und Haftung für deren Aktualität oder Inhalt noch für den Inhalt von mit ihnen verlinkten weiteren Internetseiten.

Verlag Handwerk und Technik GmbH

Lademannbogen 135, 22339 Hamburg; Postfach 63 05 00, 22331 Hamburg – 2018

E-Mail: info@handwerk-technik.de – Internet: www.handwerk-technik.de

Illustrationen: Bianca Schaalburg, 10437 Berlin

Satz und Layout: PER MEDIEN & MARKETING GmbH, 38102 Braunschweig

Druck: APPL aprinta druck GmbH, 86650 Wemding

Umschlagmotive: Fotolia Deutschland, Berlin, © www.fotolia.de: 1 (atira), 1c (Gina

Sanders); mauritius images GmbH, Mittenwald: 1b (Westend61 / Mareen Fischinger),

1d (Westend61 / Zeljko Dangubic); Shutterstock Images LLC, New York, USA: 1a (Monkey Business Images)

1 Sozialpädagogische Assistenz als Beruf



Bestandteile des Berufsalltags

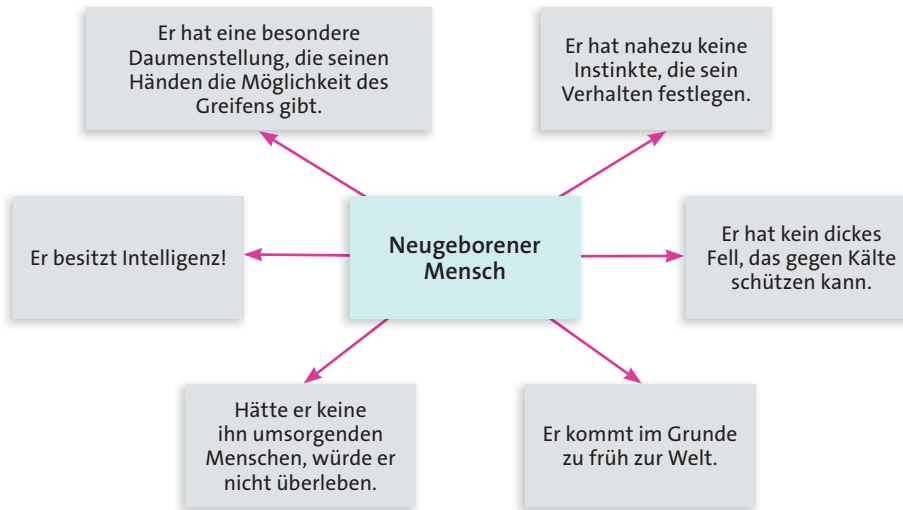
1.1 Berufsbild „Sozialassistentin/ Sozialassistent“ – eine erzieherische Fachkraft

Der Beruf der Sozialassistentin ist sehr vielseitig: In der täglichen Arbeit unterstützt eine Sozialassistentin die Erzieherin in allen Tätigkeitsbereichen. Pflegerische, hauswirtschaftliche und vor allem pädagogische Tätigkeiten gehören zu dem Beschäftigungsfeld. Aktivitäten, wie Kinder zur Toilette begleiten, Windeln zu wechseln, den Gruppenraum in Ordnung zu halten und vor allem die Kinder im Alltag angemessen zu unterstützen sowie Bildungsangebote für die Kinder zu planen und durchzuführen, sind Hauptbestandteile des Arbeitsalltags einer Sozialassistentin. Während sich die Arbeit vorrangig auf den Umgang mit Kindern bezieht, schließt sie aber auch die Kommunikation und Interaktion mit Kollegen, Leitung und Eltern bzw. Sorgeberechtigten sowie Dokumentationsaufgaben ein. Daraus ergibt sich eine Vielfalt an Anforderungen und Tätigkeiten, die die auszubildende Sozialassistentin zu Beginn verunsichert.

Sorgeberechtigte: Die Menschen, die vom Gesetzgeber den Auftrag erhalten haben, sich um das Kind zu kümmern. In der Regel sind dies die Eltern, es können aber auch andere Verwandte wie Großeltern oder nicht verwandte Personen sein, die das Erziehungsrecht (evtl. auf Zeit) erhalten haben.

3.1.1 Der Mensch, das soziale Wesen

Der Mensch ist zunächst ein Wesen, das den organischen Bedingungen (Atmung, Blutkreislauf und Stoffwechsel) unterliegt wie andere Säugetiere auch. Doch er zeichnet sich von Beginn an durch einige Besonderheiten aus. Der Mensch ist von Anfang an auf die Zuwendung und die Ansprache vom Erwachsenen angewiesen, da er in allem als *unfertig* gilt:



Einige Charakteristika des neugeborenen Menschen

Der Mensch unterscheidet sich von anderen Lebewesen durch eine spezielle Beschaffenheit seines Gehirns, die die Ausbildung höherer Funktionen wie Gedanken, Vorstellungen und Sprache zulässt. Aufgrund der Fähigkeiten des Gehirns und seines durch Instinkte nicht festgelegten Wesens, kann er lernen, das zu kompensieren, was ihm fehlt – so kann er sein Verhalten in alle möglichen Richtungen entwickeln, ohne durch Instinkte festgelegt zu sein. Ein Tier hat z. B. einen Fluchtinstinkt bei Feuer; der Mensch lernt, mit Feuer sachgerecht umzugehen, es für sich zu nutzen oder strategisch zu löschen.

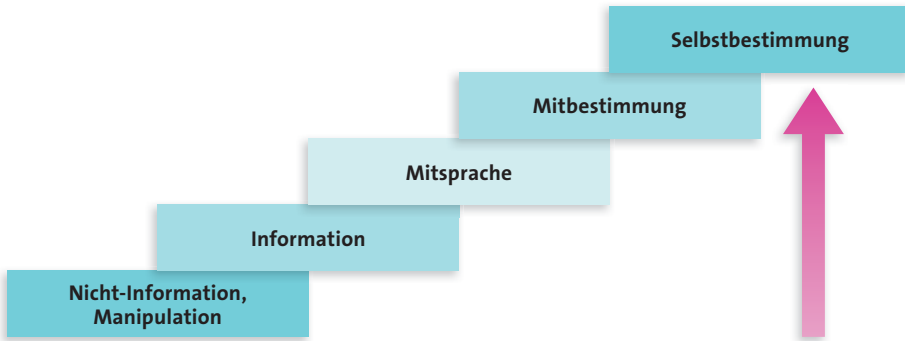
Da der Mensch keine natürlichen Werkzeuge wie Reißzähne oder Krallen hat, schafft er sich welche, ebenso sorgt er für Kälteschutz. Indem der Mensch Dinge schafft, um sich seine Welt für das (Über-) Leben zu gestalten, schafft er Kultur (z. B. Kleidung, Messer).

Die besonderen Merkmale des Menschen (keine Instinkte, zu früh geboren ...) führen dazu, dass er **lernen muss und erziehbar ist**. Es liegt also gerade in jener Tatsache, dass der Mensch mit scheinbaren Mängeln geboren wird, die Chance zu lernen. Seine Nachkommen werden erzogen, um in der bereits geschaffenen Kultur zu leben und diese unter Einsatz ihrer Vorstellungskraft und Kreativität weiter zu entwickeln.

Instinkte: Vererbte Verhaltensweisen, die durch Reize ausgelöst werden und gleichförmig verlaufen.

Kultur: Die Bezeichnung für alles, was der Mensch selbst – und nicht die Natur geschaffen hat.





Stufen der Partizipation
(vgl. Kühn, 2006)

3

Partizipation unter 3 Jahren

Auch schon sehr kleinen Kindern können Mitbestimmungsräume ermöglicht werden. Entscheidend ist dabei immer, dass die Kinder selbst von den Themen betroffen sind. In dieser Hinsicht kristallisieren sich schnell folgende Bereiche heraus:

- Essen (z. B. selbst Auffüllen und Einschenken, Speisen wählen können)
- Schlafen (z. B. individuelle Ruhephasen, auch außerhalb des Mittagschlafs)
- Sauberkeit (z. B. Mitbestimmung beim Sauberwerden ermöglichen)
- Inneneinrichtung (z. B. Möbel, die die Selbstständigkeit unterstützen wie eine Wickeltischtreppe)

Trotz der Mitbestimmungsmöglichkeiten verbleibt die Verantwortung bei den Erwachsenen und so muss neben der Mitbestimmung auch im Blick behalten werden, was z. B. der Gesundheit dient. Das könnte beispielsweise bedeuten, Gerichte nicht vollständig frei wählen zu lassen, sondern aus einer gesunden Auswahl aussuchen zu lassen, damit schlechte Ernährungsgewohnheiten von zu Hause besser ausgeglichen werden können.



Ein Wickelplatz mit Treppe ermöglicht Selbstständigkeit

Entscheidungsmöglichkeiten vorgeben

Partizipationsstrukturen für Kinder konzeptionell verankern

Die UN-Kinderrechtskonvention macht bei ihren Inhalten keine konkreten altersbezogenen Unterschiede, allerdings sind diese pädagogisch durchaus zu berücksichtigen. Je kleiner die Kinder sind, umso mehr Unterstützung benötigen sie dabei, sich für ihre Interessen einzusetzen. Das bedeutet deswegen auch, dass die Kinder bei partizipatorischen Vorhaben immer auch aufmerksame und kompetente Erwachsene an ihrer Seite benötigen, die z. B. durch den größeren Überblick die verschiedenen vorhandenen Interessen erkennen können. Diese Begleitung ist auch bei älteren Kindern ernst zu nehmen, da die Erwachsenen hier wertvolle Impulse als Vorbilder liefern können für gute Entscheidungsprozesse, Interessensausgleiche und Diskussionskultur.

MERKE Partizipation darf nicht heißen, sich selbst der Verantwortung zu entziehen – frei nach dem Motto „sie wollten es ja so“ (sich ungesund ernähren, sich zu kalt anziehen, ein Haustier anschaffen).

Auch **Einstellungen von anderen** (z. B. der Gruppe, der man angehört) beeinflussen die eigene Wahrnehmung. Situation: Ein Junge nimmt einen Ball weg, dieser Ball wird später gesucht. Alle Gruppenmitglieder behaupten, ein Mädchen habe den Ball weggenommen. Wenn alle behaupten, das Mädchen als Dieb gesehen zu haben, schließt man sich dem auch dann an, wenn man selbst unsicher ist, ob man es wirklich so wahrgenommen hat. Experimente zeigen, wie einfach sich eine Person von anderen dazu beeinflussen lässt, eine falsche Antwort zu geben.

■ **Zum Weiterlesen:**
Vgl. dazu das Konformitätsexperiment von S. Asch (1951)

4.1.3 Selbstbild und Fremdbild der Wahrnehmung

Weil Wahrnehmung subjektiv ist, abhängig von verschiedenen Faktoren, ist es sinnvoll, einen Blick auf sich selbst zu richten. Dies ist umso notwendiger, da aus der Wahrnehmung die eigenen Handlungen und Aussagen folgen. Diese haben wiederum Einfluss und Wirkung auf die Kinder, mit denen man zu tun hat.



Selbstkonzept. Carl R. Rogers, ein US-amerikanischer Psychologe (1902-1987), sah den Menschen als ein bewusst handelndes Wesen, das von seinen Erfahrungen geleitet wird. Der Mensch sieht sich so, wie seine Erfahrungen mit sich selbst es ihm gezeigt haben. Aus dieser Sicht entsteht sein Selbstkonzept, dementsprechend er sich verhält und das seine Wahrnehmung beeinflusst. Das Selbstkonzept enthält das **Selbstbild** (so wie man sich wirklich sieht) und das **Idealbild** (so wie man gern wäre). Der Mensch neigt dazu, die Differenz zwischen Selbstbild und Idealbild möglichst gering zu halten.

Selbstkonzept: Die Vorstellung, die ich von mir selbst und meinen Lebensvorstellungen habe.

Selbstbild und Fremdbild

MERKE Um ein möglichst realistisches Selbstbild von sich zu erhalten, ist es nicht nur notwendig, sich immer wieder selbst zu reflektieren und weiterzuentwickeln, sondern sich durch andere beobachten zu lassen und Feedback anzunehmen.

Selbstbild: Das Bild, das ich von mir habe.

Fremdbild: Das Bild, das Mitmenschen sich von mir machen.

Durch Feedback von anderen zu einem selbst erhält man Informationen über das bestehende **Fremdbild**. Das bietet einem die Möglichkeit zum Vergleich und Annähern beider Bilder (Selbst- und Fremdbild), damit man sich in Richtung seines vorgestellten Idealbilds entwickeln kann.

Das Selbstbild beinhaltet:

- Das Aussehen
- Den Charakter
- Eigene Emotionen und den Umgang mit ihnen
- Die Bewertung des eigenen Wissens und den Einsatz desselben
- Die Wirksamkeit seiner selbst
- Die Auffassung über das eigene Verhalten in sozialen Situationen

6.2 Pädagogische Handlungskonzepte

Im Laufe von über 200 Jahren entstanden zahlreiche Handlungskonzepte zur professionellen Erziehung von Kindern. Ausgehend von Friedrich Fröbel über Ellen Key bis hin zu unterschiedlichsten Konzepten gegenwärtiger Pädagogen reichen die Vorstellungen zu institutionalisierter Erziehung.

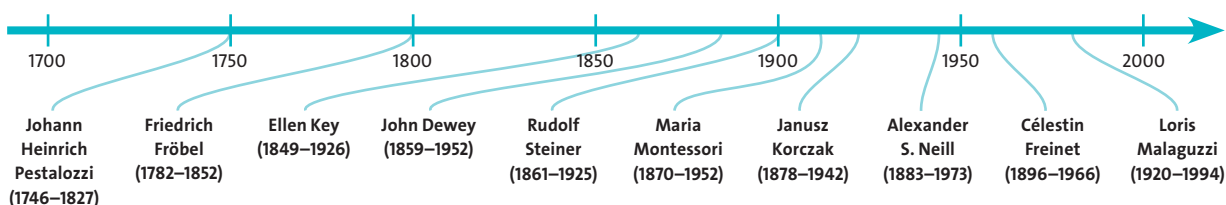
Als Sozialassistentin werden Sie als Zweitkraft der Einrichtung in der Regel keine konzeptionellen Entwürfe für die Kindertagesstätte erstellen, sind aber bei einer konzeptionellen Umgestaltung normalerweise beteiligt. Die Kenntnis unterschiedlicher Konzepte ist daher nicht nur von Vorteil, sondern auch grundlegend, wenn Sie sich aktiv an konzeptioneller Arbeit beteiligen möchten.

Auch basiert das alltägliche erzieherische Handeln in einer sozialpädagogischen Einrichtung meist auf einem historisch verwurzelten Konzept, das eine Fachkraft kennen sollte, um konzeptionell angemessen und richtig handeln zu können.

konzeptionelles Handeln:
planvolles Handeln

6

Zehn Pädagogen, die Sie kennen sollten (18. bis 20. Jahrhundert)



Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) Er vertrat die Idee des ganzheitlichen Lernens mit Kopf, Herz und Hand, um selbstständige und kooperative Menschen zu erziehen, die gemeinsam in einer Demokratie leben könnten. Dabei nahm er die Eltern als erste Erziehungsinstanz in die Pflicht.

Friedrich Fröbel (1782–1852) Vater des Kindergartens (siehe S. 130)

Ellen Key (1849–1926) Frauenrechtlerin und Reformpädagogin. Ihr Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ läutet eine neue Epoche der Pädagogik ein. Sie setzt sich ein für ein besseres Verständnis des Kindes, das sich auf ‚natürliche‘ Weise → à la Rousseau entfalten soll.

John Dewey (1859–1952) Begründer der Demokratiepädagogik, die Erziehung und Demokratie in direkte Verbindung miteinander bringt. Durch das handelnde Lernen („learning by doing“) in der Schule erfahren Kinder Werte von Demokratie, sodass sie sie zukünftig als Erwachsene leben und vertreten können.

Rudolf Steiner (1861–1925) Waldorfpädagogik (siehe S. 135)

Maria Montessori (1870–1952) „Hilf mir, es selbst zu tun“ (siehe S. 132)

Janusz Korczak (1878–1942) Charta der Menschenrechte für das Kind (siehe S. 141)

Alexander S. Neill (1883–1973) Er gründete die demokratische Schule *Summerhill* in England, die dem Kind äußerste Freiheit gestattete. Die antiautoritäre Erziehung wird auf ihn zurückgeführt.

Célestin Freinet (1896–1966) Gründer der Freinet-Pädagogik, die große Selbstverantwortlichkeit der Kinder zulässt und sie in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ermutigt. Kooperation und freie Entfaltung der Persönlichkeit sind weitere Hauptprinzipien seiner Pädagogik.

Loris Malaguzzi (1920–1994) Reggio-Pädagogik (siehe S. 137)

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778): „Entdecker der Kindheit“, der die Anerkennung der Kindheit als eigenständige Lebensphase fordert. Er schafft den professionellen Erzieher, der sich methodischer Kenntnisse bedient.

Reformpädagogik: Pädagogik, die sich Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts gegen Lebensfremdheit und Autoritarismus der vorherrschenden „Paukschulen“ wendete.

Kinder mit Fluchterfahrungen

Die Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in Kindertagesstätten kann pädagogische Fachkräfte vor Herausforderungen stellen. Mittlerweile sind eine Vielzahl von Hilfen für die Praxis von den Bundesländern oder Institutionen erschienen, die dabei unterstützen wollen.

Grundsätzlich benötigt das pädagogische Personal in den Einrichtungen eine empathisch einfühlend ausgerichtete Grundhaltung. Dem Kind soll Sicherheit angeboten werden, dies geschieht durch den Aufbau von verlässlichen Beziehungen im Alltag. Das eigentliche Aufarbeiten von möglichen Traumata sollte den Fachleuten (Traumapädagogen) überlassen sein.

Trauma: seelische Verletzung

Handreichungen und Praxismaterialien für Kitas (Linklisten):

www.fruehe-chancen.de/themen/integration/links-und-downloads/
www.bildungserver.de/Fluechtlingskinder-in-Kitas-11436.html

Ein Bilderbuch zur Traumabewältigung:

Susanne Stein: „Das Kind und seine Befreiung vom Schatten der großen, großen Angst – ein Bilderbuch für Flüchtlingsfamilien und ihre Unterstützer“. In den Sprachen, Deutsch, Arabisch, Farsi und Englisch, kostenlos zum Download unter www.susannestein.de

Was tue ich, wenn ein Kind mit Fluchterfahrungen beim Betrachten von Bildern oder beim Malen auf belastende Erinnerungen stößt?

Annette Junge-Schepermann, Psychologin und Kindertraumatherapeutin rät (Auszüge): „Wichtig im Umgang mit ggf. traumatisierten Kindern ist eine konsequente Ressourcenorientierung und das Vermeiden von Interventionen, die zu einer Überflutung mit unverarbeiteten traumatischen Erinnerungsfragmenten führen könnten. Es ist sehr hilfreich und meist völlig ausreichend, wenn Sie mit dem Kind etwas tun, bei dem es seine Stärken erleben oder neue gute Erfahrungen machen kann. (...) Die Aufarbeitung traumatischer Erlebnisse sollte eher Fachleuten überlassen werden. Wenn ein Kind von sich aus über schreckliche Erlebnisse spricht oder schreckliche Erinnerungen malt, ist es sinnvoll, folgende Hinweise zu beherzigen:

- Bestätigen Sie in Ihren Worten, dass das Erlebnis schlimm gewesen sein muss, ohne dabei auf möglicherweise traumatische Details weiter einzugehen: ‚Das war sicher sehr, sehr schlimm für dich‘ reicht. Es ist wichtig, den Opferstatus des Betroffenen und seiner Familie ohne jedes Wenn und Aber anzuerkennen und zu signalisieren, dass man das Ausmaß des „Schrecklichen“ begriffen hat – gleichzeitig sollte man aber konsequent auf die vorhandenen Stärken und Ressourcen und ggf. vorhandenen positiven Fügungen in dem erlebten Grauen fokussieren. Trösten Sie das Kind, wenn es das braucht. (...)
- Forschen Sie also nicht nach. Verzichten Sie auf Informationen, auch wenn Sie selbst ggf. sehr daran interessiert sein sollten. Wenn das Kind von sich aus über traumatische Details sprechen möchte, dann lassen sie es, wenn möglich, die Situation beim Erzählen malen oder mit Püppchen oder Ähnlichem nachstellen.“(...)

(aus: Das Kind und seine Befreiung vom Schatten der großen, großen Angst; www.susannestein.de, 2016, S. 47)

→ Kap. 11.2.5
 Kommunikation mit Kindern aus anderen Kulturkreisen



Gemeinsam lernen

Es muss eine **Umgebung** geschaffen sein, in der das Kind seinen Möglichkeiten entsprechend lernen, forschen und entdecken kann. Dazu gehören beispielsweise die Unterstützung in dem Erkunden von Lerninhalten und die Organisation des Gruppenraums.

Im Bereich des freien Spiels geht es um Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und Spontaneität. Erzieherisches Handeln zielt hier auf Motivation und Interessenserkennung. Dazu müssen die Kinder gut gekannt, deren Kompetenzen und Bedarfe gut eingeschätzt und ein hohes Maß an eigenem Wissen über Spielmöglichkeiten in unterschiedlichsten Entwicklungsbereichen mitgebracht werden.

Individuelle Förderung

Jeder Mensch, unabhängig davon, ob er behindert, krank, alt oder jung ist, soll die Unterstützung und Hilfe erhalten, die er für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben benötigt. Wendet man die Forderung der Inklusion auf sozialpädagogische Einrichtungen an, so bedeutet dies, dass die Ursachen für Schwierigkeiten nicht zuerst beim Kind gesucht werden, sondern in den Hürden, die durch die Institutionen dem einzelnen Kind entgegengestellt werden.

Bildungsinteressen bei Kindern mit Behinderung sind zu erkennen, zu wecken, zu fördern und diese zu realisieren. Die Inhalte reichen dabei z. B. von Backangeboten über kreative Aktivitäten oder Lernarrangements im musikalischen Bereich bis hin zur Arbeit mit Medien (computergestütztes Arbeiten) und zum Aufbau von Elternhilfegruppen.

Ressourcenorientierung

Die Ressourcenorientierung setzt an den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Menschen mit Behinderung an. Die zu erreichenden Ziele sind hier so unterschiedlich, wie die Menschen und ihre Stärken selbst. Beispielsweise kann angestrebt werden

- einen Menschen mit Behinderung in seinem eigenen Wohnumfeld zu belassen und für die weitere Einbindung durch den Aufbau eines Netzwerks zu unterstützen, d. h. „pädagogische Betreuung“ im eigenen Wohnraum;
- eine Verselbstständigung der Klienten (meist Menschen mit leichten psychischen, geistigen und/oder körperlichen Behinderungen) zu erreichen, d. h. „betreutes Wohnen“;
- eine Assistenz rund um die Uhr zu gewährleisten, um eine Person mit schwerer körperlicher und/oder geistiger Beeinträchtigung zu unterstützen, d. h. „stationäres Wohnen“.

Für die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern bezieht sich die Grundhaltung Ressourcenorientierung ebenfalls darauf, die Stärken der einzelnen Kinder mit Behinderung zu betonen und auszuweiten („Was kann das Kind bereits?“). Das heißt nicht, dass Schwierigkeiten übersehen werden. Allerdings liegt der Schwerpunkt zunächst auf dem Ausbau der Ressourcen, um das Kind in seinem eigenen Handeln zu aktivieren und ihm seine Selbstkompetenz durch Fakten und Ermöglichung des eigenen Tuns zu zeigen. Mit dem gewonnenen Selbstbewusstsein und dem Wissen um die Effektivität des einzelnen Handelns kann das Kind motiviert werden, neue Wege zu gehen, wodurch häufig viele Beeinträchtigungen selbst kompensiert werden können.

BEISPIEL Peer, 5 Jahre, ist gern und erfolgreich kreativ (personale Ressource). Die Sozialassistentin bietet ihm oft die Gelegenheit, sich künstlerisch zu betätigen, und bietet weitere Impulse im kreativen Bereich an (Umweltressourcen). Peer gewinnt zunehmend Selbstkompetenz durch den Ausbau seiner Ressourcen, was sich auch auf andere Bereiche überträgt. Besonders seine feinmotorische Kompetenz weist verbesserte Fähigkeiten und Fertigkeiten auf. Dies bedeutet einen Gewinn für Peer in sämtlichen Kompetenzbereichen, die feinmotorisches Handeln erfordern, wodurch er Selbstwirksamkeit erfährt und sich sein Selbstbewusstsein stärkt.

Ressourcen: Faktoren, die den Menschen in einer Situation stärken können (personale & Umweltressourcen)

→ Kap. 12.1.3
Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Behinderung

10.6.3 Ängste

Typische Ängste im Entwicklungsverlauf	
Ungefähres Alter	Typische Angst
1– 3. Lebensjahr	Trennungsängste
2 – 4 Jahre	Magische Phase: Fantasiegestalten werden wahrgenommen, Überzeugung von eigenen Zauberkraften besteht, Angst vor der Dunkelheit und Monstern oder Geistern in der Nacht
5 – 7 Jahre	Angst vor realen Bedrohungen, z. B. Krieg oder Umweltkatastrophen
Etwa ab 8 Jahren	Versagensängste in der Schule oder im Verein
Jugendalter	Verlustängste im Kontext der Ablösung von den Eltern



Ängste von Kindern sind Bestandteil der kognitiven Entwicklung; hinsichtlich der evolutionären Entwicklung haben sie ihren Sinn, um das Überleben zu sichern. Beispielsweise sorgt Trennungsangst in einem Alter, in dem zunehmend selbstständig die Umgebung erforscht wird, dafür, dass das Kind in der Nähe der beschützenden Bezugsperson bleibt.

Die Überwindung der jeweiligen Angst erfolgt in der Regel mit adäquater Unterstützung der Eltern sowie der erzieherischen Fachkraft, sodass das Kind gestärkt aus der jeweiligen Entwicklungsphase hervorgeht. Dazu ist es wichtig, dass das Kind für seinen Mut, die jeweilige Angst zu überwinden (auch wenn es kleine Schritte sind), gelobt wird und es die Erfahrung macht, dass die Befürchtungen nicht eintreffen, die Furcht also unbegründet ist.

Hilfreich in der Bewältigung der Angstzustände ist (je nach Alter) ein Kuscheltier als Beschützer zu Tag- und Nachtzeiten oder ein Maskottchen, das das Böse abhält; auch sogenannte Traumfänger können den ruhigen Nachtschlaf begünstigen.

Stellt sich Angst vor *realen* Bedrohungen ein, sind die Kinder kognitiv in einer Phase, in der die Themen durch sachliche Darstellung und gemeinsames Untersuchen der Situationen aufgegriffen und geklärt werden können.

MERKE Weiß das Kind um seine Selbstwirksamkeit, kann es seine Ängste leichter überwinden.

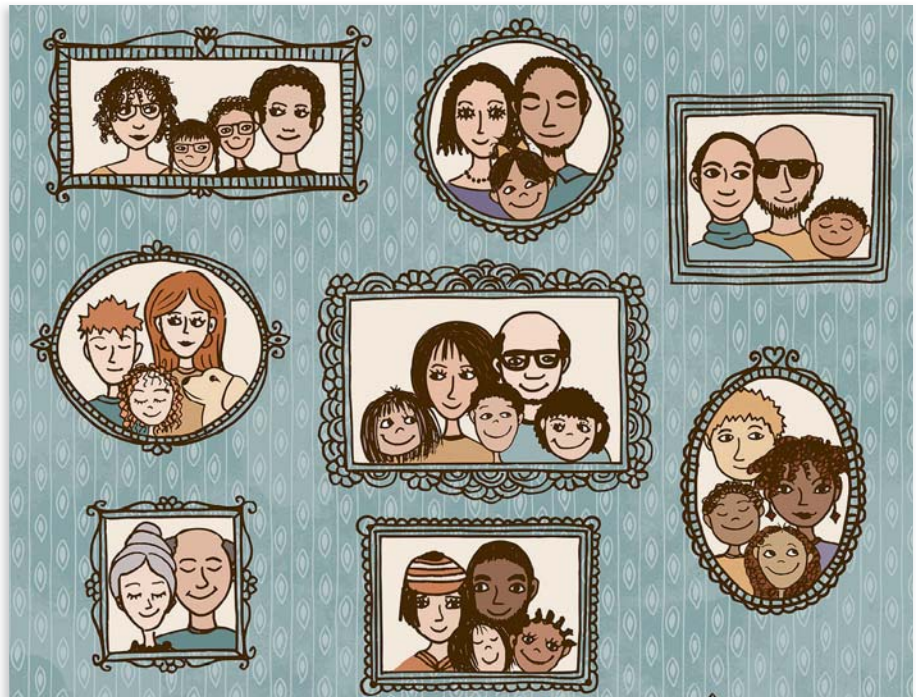


Traumfänger

Werden Ängste nicht aufgegriffen, die Kinder von entwicklungsnotwendigen Situationen ferngehalten oder die Ängste – wie in vergangenen Zeiten mit dem Ziel „gutes“ Verhalten – sogar geschürt, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Angststörungen eintreten.

Angststörungen. Dauern Ängste über einen deutlich längeren Zeitraum als in der Entwicklungsphase üblich an und liegt eine Beeinträchtigung des Alltags durch die Ängste vor, spricht man von einer Angststörung. Zur Behandlung einer Angststörung ist eine Verhaltenstherapie angeraten, in der Verhaltensweisen zur Bewältigung der Angst trainiert werden.

12 Erziehungspartnerschaften



12

Erziehungspartnerschaft bedeutet Stärkung der Eltern

12.1 Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

MERKE Kein Kind kommt allein in die Kita – es bringt immer seine Eltern mit!

Erziehungspartnerschaft nennt man die vertrauensvolle Kooperation aller am Erziehungs- und Bildungsprozess eines Kindes beteiligten Personen. Dass sie bundes- und landesgesetzlich verankert ist und in den Bildungsplänen der Länder konkretisiert wird, zeigt die Bedeutung, die auch der Gesetzgeber diesem Aspekt beimisst.

Eltern werden als gleichwertige Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess angesehen. Gleichberechtigt können sie als „Experten“ ihrer Kinder auftreten. Im Interesse der Kinder beharren die pädagogischen Fachkräfte daher nicht auf dem Wissensvorsprung, den sie durch ihr Fachwissen haben, sondern akzeptieren auch die Eltern in ihrer Expertenrolle. Ziel ist immer, das Wissen und die Kompetenzen aller an der Erziehung und Bildung des Kindes beteiligten Personen zu seinem Wohl und zu seiner Förderung zu nutzen!

Mit „Eltern“ sind immer auch Sorgeberechtigte und Erziehungsberechtigte gemeint.



Alle Eltern profitieren von einer Hospitation in der Einrichtung

Im Verlauf der Kindergartenzeit ergibt sich häufig die Gelegenheit, Eltern mit anderer Herkunftskultur um Beiträge zu traditionellen Bräuchen, Tänzen, Kleidungen, Gestaltungsmöglichkeiten oder kulinarischen Leckerbissen zu bitten. Üblicherweise wird der Bitte gern nachgekommen, da die Eltern mit Migrationshintergrund sehen, dass ihre Herkunftskultur nicht abgelehnt, sondern in das Geschehen eingebunden und ernst genommen wird.

12.4.1 Heterogenität der Elternschaft

Pauschal von *der* Familie mit Migrationshintergrund zu sprechen wäre nicht richtig; die Migrationsursachen, Familienkonstellationen, Lebenslagen und Zukunftsperspektiven sind viel zu speziell, um Verallgemeinerungen vorzunehmen. Daneben herrschen unterschiedlichste Vorstellungen der Erziehung und Bildung ihrer Kinder vor.

Gerade die Idee der **genderbewussten Erziehung** mit gleichen Chancen und Herausforderungen für beide Geschlechter wird nicht von allen Kulturen geteilt. In manchen Fällen kann das entsprechende erzieherische Vorgehen hier zu Beginn der Erziehungspartnerschaft vonseiten der Eltern nicht nachvollzogen werden. Die Lebensziele und erzieherischen Schwerpunktsetzungen für Jungen und Mädchen in der Herkunftskultur sind häufig anders gesteckt.



Es gilt also ein Bewusstsein für Erziehung und Bildung zu schaffen, wie sie in der

Kita vor Ort gelebt wird, um eine gemeinsame Basis für das erzieherische Handeln grundzulegen. Sind Sprachbarrieren vorhanden, empfiehlt es sich, eine Person hinzuzuziehen, die zum Gelingen der sprachlichen Kommunikation beitragen kann. Von einer erzieherischen Fachkraft über eine andere vertrauenswürdige Person mit entsprechenden Sprachkenntnissen bis hin zum Einsatz eines professionellen Übersetzers sind Möglichkeiten zur Kommunikation denkbar.

12.4.2 Kultursensitive Frühpädagogik

Der Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik (nach Borke und Keller) eröffnet Möglichkeiten und Wege zum optimalen Umgang mit kultureller Vielfalt, wie sie aktuell in sozialpädagogischen Einrichtungen gegeben ist.

Kultursensitive Frühpädagogik basiert auf Sachwissen zur Herkunftskultur des Gegenübers, auf sozialen und emotional-feinfühligem sowie auf persönlichen Aspekten bezüglich der eigenen Toleranz und Offenheit, mit der man Menschen aus anderen Kulturen begegnet. Das Wissen der erzieherischen Fachkraft um die Herkunftskultur und dort übliche Bräuche und Gewohnheiten in Kombination mit einer hohen interaktiven Kompetenz trägt entscheidend zum verständnisvollen Miteinander bei. Auf Grundlage dessen ist eine gemeinsame Ebene geschaffen, die eine kooperative Erziehungspartnerschaft zum Wohle des individuellen Kindes in der sozialpädagogischen Einrichtung ermöglicht.

Die neue Kultur als Bereicherung erfahren

→ Kap. 3.4.2
Genderbewusste
Erziehung

FREIE TRÄGER

Zu den großen freien Trägern zählen

- die evangelische Kirche,
- die katholische Kirche
- und die 6 Wohlfahrtsverbände:
 - Arbeiterwohlfahrt (AWO)
 - Deutscher Caritasverband (DCV)
 - Deutsches Rotes Kreuz (DRK)
 - Der Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV)
 - Diakonisches Werk (DW)
 - Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)

Hinzu kommen eine Reihe weiterer größerer und kleinerer Gesellschaften und Vereine, z. B. Internationaler Bund e.V., Pro Familia, Hermann-Gmeiner-Stiftung (SOS-Kinderdörfer) oder die Elterninitiative für eine Krabbelgruppe im Stadtteil, die als freier Träger der Jugendhilfe zugelassen wurde.

Aufgaben freier Träger

In der Praxis führt der freie Träger entsprechend seinem Selbstverständnis und vor dem Hintergrund der rechtlichen Vorgaben des SGB VIII konkrete Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe durch (z. B. Einrichtung und Betreibung eines Treffs für Jugendliche), unterhält Einrichtungen wie Kindertagesstätten, Horte oder Heime oder macht Angebote, z. B. der Ferienerholung oder der Erziehungsberatung.

Dafür erhält der freie Träger Förderungen und Zuschüsse vom öffentlichen Träger der Jugendhilfe. Hintergrund ist, dass die öffentliche Jugendhilfe mit den freien Trägern partnerschaftlich zusammenarbeiten und sie fördern (finanziell, ideell) soll, das sieht das SGB VIII vor.

→ Kap. 14.4
Betreuungsvertrag mit dem Träger

Gesamtverantwortung der öffentlichen Jugendhilfe

Die öffentliche Jugendhilfe (d. h. das Jugendamt) ist für die Jugendhilfe insgesamt verantwortlich, die Verpflichtungen aus dem SGB VIII sind für den öffentlichen Träger bindend. Er kann aber auch die Leistungen von Trägern der freien Jugendhilfe erbringen lassen, er soll es sogar:

MERKE Subsidiaritätsprinzip: Die öffentliche Jugendhilfe ist gegenüber der freien Jugendhilfe nachrangig. Wenn die *freie* Jugendhilfe Leistungen (Einrichtungen, Dienste, Veranstaltungen) übernehmen kann, soll die *öffentliche* Jugendhilfe davon absehen.

14.1.3 Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 SGB VIII). Diese Leistungen sollen dazu beitragen, dass Eltern ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können. Sie sollen auch Wege aufzeigen, wie Konfliktsituationen in der Familie gewaltfrei gelöst werden können. Darunter versteht man z. B. Angebote der Familienbildung, Erziehungsberatung oder Familienfreizeiten.

Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung (§ 17 SGB VIII). Mütter und Väter können Beratung erhalten hinsichtlich

- der Bewältigung von Konflikten und Krisen,
- partnerschaftlichem Zusammenleben in der Familie,
- einvernehmliche Sorgerechtskonzepte im Fall der Trennung und Scheidung.



Der Gesetzgeber hat Hilfen geregelt

Soziale Rolle: Die gesamten Verhaltenserwartungen, die ein Individuum an ein anderes in einer Gruppe bzw. in der Gesellschaft stellt.

15.1.6 Soziale Rollen

Soziale Rollen tragen dazu bei, dass den Menschen klar ist, was sie vom anderen erwarten können und auch was von ihnen in der jeweiligen Position erwartet wird. So werden an die soziale Position des Vaters, der Schülerin, der Ärztin oder auch des Erziehers ganz bestimmte Verhaltenserwartungen geknüpft. Der Inhaber der sozialen Position weiß um diese Verhaltenserwartung und erfüllt sie, wenn auch zum Teil mit individueller Interpretation: So kann sich jeder darauf einstellen, wenn er zur Ärztin geht, dass seine Leiden ernst genommen und die Ursachen behandelt werden. Ein stark unpersönliches Verhalten oder Kommunikation im Kommandoton würde niemand erwarten, unabhängig vom individuellen Verhalten eines Arztes.

Quasirollen

In Gruppen werden den Gruppenmitgliedern häufig Rollen zugeschrieben oder von ihnen angenommen, die ihrer eigentlichen Position nicht entsprechen: So ist der Clown in der Gruppe natürlich kein echter/berufsmäßiger Clown, sondern verhält sich wie dieser. In diesem Fall spricht man von Quasirollen.

Typische Quasirollen in Gruppen sind:



Anführer/-in: Dies sind Kinder, die oft mutiger als andere sind, sich schneller zu Wort melden und eher bereit sind, Vorschläge zu machen oder Spielentscheidungen zu treffen. Die Quasirolle des Anführers können sie jedoch nur ausführen, wenn nicht nur sie, sondern auch andere ihnen diese zubilligen.



Mitläufer: Dies sind meist Kinder, die sich lieber an der vorgegebenen Meinung orientieren, nicht besonders auffallen wollen und eher bereit sind, das zu tun, was andere von ihnen erwarten.



Clown, Rebel: In beiden Fällen sind es Kinder, denen es schwer fällt, sich in die Gruppe einzufügen, und die Wege suchen, die benötigte Aufmerksamkeit und Bestätigung über ihr Verhalten zu erlangen – das eine mit Clownen, das andere eher durch unangepasstes, provozierendes Verhalten.



Sündenbock: Dies ist häufig ein Kind, das sich durch irgendetwas von der Gruppe unterscheidet und daher leichter in die Außenseiterposition gedrängt werden kann. Gibt es Konflikte in der Gruppe, die nicht gelöst werden, sucht sich eine Gruppe oft einen Sündenbock, auf den die Konflikte abgeschoben werden. So entsteht der Eindruck, wenn dieser nicht wäre, würde die Gruppe

gut funktionieren. Diese Quasirolle erfüllt also eine stabilisierende Funktion für die Gruppe, solange ihre eigentlichen Probleme ungelöst bleiben.

Diese Typisierungen von Quasirollen sollen helfen zu verstehen, was ein bestimmtes Verhalten für die Gruppe oder das Kind bedeuten kann. Entscheidend ist es, dass die Pädagogin keine eigenen Typisierungen der Kinder vornimmt: z. B. „Jens, der Clown“ oder „Anja, die stört sowieso immer“.

17 Bildungsarbeit gestalten und Sprache fördern



Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern

17.1 Grundlagen der Bildungsarbeit

Bildungs- und Erziehungspläne, Richtlinien, Orientierungspläne und Empfehlungen zur Erziehung und Bildung von Kindern sind umfassend in ihren Äußerungen. Es wird eine ganzheitliche und umfassende Ausbildung der Kinder in sozialpädagogischen Einrichtungen erwartet. Die kindlichen Entwicklungsbereiche sollen durch entsprechende Angebote und Lernarrangements abgedeckt werden, sodass das einzelne Kind ganzheitlich bestmöglich gefördert wird.

→ Kap. 9
Die kindliche
Entwicklung

„Alle Bildungs- und Entwicklungsfelder sind eng miteinander verknüpft. Wenn das Kind zum Beispiel mit anderen einen Rhythmus klatscht, geht es sowohl um Musik als auch um Motorik und Gemeinschaftserleben. Damit sind die Bildungs- und Entwicklungsfelder ‚Körper‘, ‚Sinne‘, ‚Sprache‘, ‚Gefühl und Mitgefühl‘, aber auch ‚Sinn, Werte und Religion‘ sowie ‚Denken‘ berührt.“

(Orientierungsplan für Bildung/Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten, 2014)

Erziehungs- und Bildungsprozesse anzuregen, zu unterstützen und zu fördern, ist daher ein wesentlicher Bereich in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Bildung vollzieht sich in der Aneignung von Welt in einem Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein und Handlungsfähigkeit; Natur, Kultur, Gesellschaft und Technik bieten dabei den Rahmen.

Das Publikum einbeziehen. Während des Vorlesens ist es wichtig, zu verfolgen, dass alle Kinder der Geschichte gut folgen können. Man kann sie zwischendurch nach ihrer Meinung zum Geschehen fragen: Das aktiviert die Fantasie und klärt, ob alle verstanden haben, worum es geht. Dabei gilt es, die Reaktionen der Kinder abzuwarten, Impulse für ein Gespräch zu geben, Lösungsideen für in der Geschichte auftretende Probleme einzuholen, auf die Fragen der Kinder einzugehen und dabei auch die Schüchternen im Blick zu behalten und sehr lebhaft Kinder behutsam zu bremsen.

Mehrsprachigkeit nutzen – Eltern einbinden. Im Sinne einer guten Erziehungspartnerschaft können die Eltern von anderssprachigen Kindern integriert werden, indem sie zuhause das gleiche Bilderbuch betrachten und in ihrer Muttersprache darüber sprechen. Bilderbücher in 2 oder mehr Sprachen bieten sich dazu an. Beim Vorlesen durch die Eltern hören die Kinder die gleiche Geschichte dann in einer anderen Sprache. Wenn die Pädagogin ein echtes Interesse am Spracherwerb des Kindes signalisiert (sowohl der Muttersprache als auch der deutschen Sprache), lässt sich gut über die Fortschritte untereinander austauschen. Hat das Kind ein neues Wort auf Deutsch gesprochen? Was waren die ersten Wörter in der Muttersprache? Die Eltern fühlen sich dadurch akzeptiert und finden leichter Zugang zur Krippe oder Kita – selbst dann, wenn sie nur wenig Deutsch sprechen.

BILDUNGSANGEBOT: Bilderbuchbetrachtung

„Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak



Einstieg. Die Kinder bei sich versammeln. Sich mit gespielter Wut (weiterhin ein bisschen lächeln) ärgern und die Fäuste ballen. Sagt mal, ward ihr schon mal ganz richtig wild und habt Unfug gemacht und dafür Ärger bekommen? Wie war das? (Kinder antworten.) Schaut mal her. Ich habe ein Buch dazu, „Wo die wilden Kerle wohnen“. Das Buch zeigen und aufschlagen. Es wird das erste Bild der etwas eingeschüchterten wilden Kerle mit Max gezeigt. Schaut mal hier, das sind die wilden Kerle und das ist Max. Um den geht es in diesem Buch.

Hauptteil

Geheimnisvoll: An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug (gemeinsam das Bild betrachten und sich dazu austauschen)

(umblättern) **mit etwas vorwurfsvollem Ton:** und nur Unfug im Kopf hatte (gemeinsam das Bild betrachten: Na, was macht er denn da? Soll er das?)

(umblättern) **ärgerlich:** schalt seine Mutter ihn: „Wilder Kerl!“ „Ich fress dich auf“, sagte Max und da musste er ohne Essen ins Bett. (Bild betrachten)

(umblättern) **geheimnisvoll und verträumt:** Genau in der Nacht wuchs ein Wald in seinem Zimmer (Bild betrachten),

(umblättern) der wuchs (*etwas lauter*)

(umblättern) **noch lauter und ehrfurchtsvoll:** und wuchs, bis die Decke voll Laub hing und die Wände so weit wie die ganze Welt waren.

17.6.2 Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen



Tiere und Natur üben eine starke Faszination auf Kinder aus

→ Kap. 17.9
Bildungsbereich Natur-
verstehen und Ökologie

Experiment:

pädagogisches Setting, das dazu dient, Fragen zu Naturphänomenen oder Technik nachzugehen. Das Kind zieht Rückschlüsse und Verständnis daraus.

Der Bildungsbereich Natur erschließt sich Kindern über den Umgang mit den Elementen Erde, Luft, Wasser und – faszinierend, aber nur mit Begleitung von Erwachsenen – Feuer.

Tiere und Pflanzen aus der Umgebung der Kinder bilden den Ausgangspunkt für verantwortungsvolle Verhaltensweisen mit der Natur. Der Zugang folgt zunächst durch das **Sammeln** von Naturmaterialien, dem genauen **Betrachten** von Vorgängen, dem Umgang mit technischen Materialien und den daraus erwachsenden Erfahrungen und dem Experimentieren.

Erst dann kommen die **Fragen** nach dem Wie und dem Warum. Die Antworten, die Kinder auf ihre Fragen finden, sollen nicht in erster Linie nach Richtigkeit oder Unrichtigkeit im wissenschaftlichen Sinn bewertet werden, sondern nach dem Wert für eine gute Orientierung der Kinder in der Welt und der Möglichkeit, weiter zu fragen.

Anregende Umwelt

Um Fragestellungen zu finden und Erfahrungen machen zu können, müssen sich Kinder in einem Umfeld bewegen, in dem sie Natur in ihren Zusammenhängen erleben und untersuchen können (z. B. auf großen Wiesen, im Wald, auf einem naturnahen Spielplatz oder Kita-Außengelände).

Sie brauchen Anregung und sachgerechte Unterstützung (d. h. Dialogpartner) beim Entdecken von Naturerscheinungen und, wenn möglich und passend, Gelegenheit zum Sammeln oder Dokumentieren der vielfältigen Eindrücke. Sie brauchen ein interessiertes Umfeld, das ihre Neugierde teilt; Material, mit dem sie experimentieren können; Zeit, um Antworten auf ihre Vermutungen (Hypothesen) zu finden; Verständnis, das ihnen erlaubt, ihr Weltbild nach diesen Erkenntnissen zu entwerfen und auszubauen.

Kompetenzerwerb

Naturwissenschaftliche Bildungsangebote stellen die Umwelt als eine Quelle für vielfältige Erfahrungen ins Zentrum. Sie regen dazu an, Fragen zu stellen und den Dingen auf den Grund zu gehen. Sie bieten damit auch Impulse dafür, **Verantwortung für die Umwelt** zu übernehmen und gemeinsam mit anderen Vorschlägen für Lösungswege zu entwickeln.

Bei naturwissenschaftlichen Bildungsangeboten kann eine Menge **Sachkenntnis** erworben werden, z. B. die Bedeutung der Grundelemente Erde, Wasser, Feuer und Luft für das Leben zu kennen. Sie bieten Anlass dazu, Dinge und Erscheinungen differenziert wahrzunehmen und dabei alle Sinne einzusetzen, z. B. Gerüche, Geräusche und Farben in der Natur zu erleben. Die Kinder lernen dabei, einfache Ursache- und Wirkungszusammenhänge herzustellen und erfahren, dass Fragen, Forschen und Nachdenken beim Lernen helfen kann.

Entwicklungsspezifische Voraussetzungen

Im Hinblick auf naturwissenschaftliche Erfahrungen und Angebote spielt das Alter der Kinder eine besondere Rolle:

Kleinkinder bis 4 Jahre wenden sich beispielsweise spontan allem zu, was sich bewegt (technischen Gegenständen wie drehenden Rädern ebenso wie krabbelnden Tierchen). Sie nehmen die Umwelteindrücke mit allen Sinnen auf und interessieren sich oft nur für ein Detail eines Ganzen (z. B. für Schriftzüge in Leuchtreklamen, aber nicht für die

19.3.3 Regeln für das Surfen im Internet

Absprachen und Sicherheit. Auch in der Einrichtung gilt, wenn Kinder ins Internet gehen, muss darauf geachtet werden, dass die Seiten bekannt sind. Die Kinder sollten nicht jünger als 4 Jahre sein und dürfen grundsätzlich nicht allein ins Internet gehen, wenn keine Kinderschutzeinrichtungen vorhanden sind. Somit erfordert die Nutzung des Internets eine gute Kommunikation und soziale Kompetenz aller Beteiligten. In der Kita und im Hort sollen sich die Kinder auch untereinander verständigen und auf Lösungen einigen, wer wann was im Internet suchen oder auf dem Computer spielen darf.

Auswahl treffen. Aufgrund der enormen Vielfalt der Informationen müssen die Kinder erst lernen, auszuwählen und zu sortieren, was für sie wesentlich und weiterführend ist – dies ist eine große Anforderung! Sie lernen dabei auch, welche Angebote ihnen einen Nutzen bringen und wo leere Versprechungen Zeit oder sogar Geld kosten.

Gezielte Recherche. Am besten recherchieren die Kinder zu bestimmten eingegrenzten Themen, die für geplante Projektaktivitäten wichtig sind.

Sinne einbeziehen. Neben bzw. nach dem Forschen und Entdecken im Internet ist es sinnvoll, die Informationen und Ideen ganz konkret wieder in sinnliche – materielle – kulturpädagogische Projekte umzusetzen. Kinder lernen über ihre *sinnlichen Wahrnehmungen*. Auch dazugehörige *Exkursionen* können konkret die Internetinformationen erweitern. Mit den begleitenden Projekten lassen sich immer wieder der direkte Realitätsbezug und der emotional-sprachliche Austausch fördern.

Weiterführende Links und Literatur

Medienkompetenz Kita NRW, Download unter www.meko-kitas-nrw.de/

Tipps für Eltern zum Einstieg von Kindern ins Netz: Eltern und Fachkräfte erhalten praktische Tipps, wie sie Kinder sicher an das Internet heranzuführen, Download (2012) unter http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=34

Die Webseite „Internet-ABC“ bietet kindgerecht weitere Informationen: www.internet-abc.de

Kinderschutzeinstellungen für Computer und mobile Geräte unter www.akademie.mecodia.de/materialien

Elternabende zur Medienerziehung in Kindergärten, Download unter www.lfmpublikationen.lfm-nrw.de/

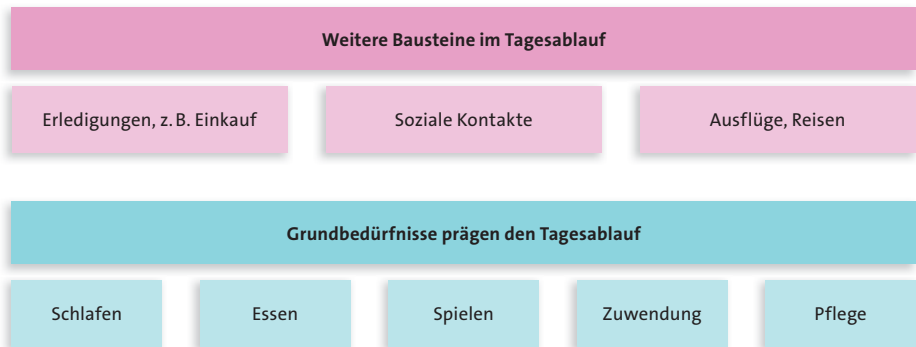
BZgA: Aufwachsen mit modernen Medien, Webseite unter www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/mediennutzung/

Kathrin Demmler/DJI: Medienpädagogische Projekte im Kindergarten, Download unter www.dji.de



20.3 Verhaltensweisen des Säuglings verstehen

20.3.1 Tagesstruktur durch die Erfüllung der Grundbedürfnisse



Die dargestellten Bausteine, die das Fundament des Tagesablaufs eines Säuglings bilden, stellen zugleich die Grundbedürfnisse jedes Menschen dar.

Ein Säugling kann noch nicht allein für die Erfüllung dieser Bedürfnisse sorgen, deshalb müssen die Bezugspersonen dafür Sorge tragen. Nur so kann sich ein Kind zu einem fröhlichen, aktiven, körperlich und seelisch gesunden Menschen entwickeln.

Im Einklang mit den Schlaf-, Essens- und Spielzeiten des Babys können weitere Bausteine in den Tagesablauf integriert werden. Das Einkaufen oder andere Erledigungen gehören zu einem normalen Alltag dazu. Durch Kontakte z. B. zu Großeltern oder zu Gleichaltrigen sammelt das Kind mit zunehmendem Alter wichtige Erfahrungen. Es lernt, bekannte und unbekannte Gesichter oder Stimmen zu unterscheiden, aber auch Vertrauen zu anderen Menschen aufzubauen.

Dieser Rhythmus gibt dem Kind Halt und Orientierung und hilft ihm, sich in der neuen Welt zurechtzufinden. Nach der Zeit im Mutterleib lernt es so, Tag und Nacht zu unterscheiden.

20.3.2 Die Bedürfnisse des Babys erkennen



Nicht selten stehen Eltern oder die erzieherische Fachkraft dem schreienden Säugling ratlos gegenüber. Schnell werden sämtliche Punkte durchgegangen, die Ursache des Verhaltens sein können: Windelwechsel, Füttern, Schlaf und Spiel führen die Aktionsliste an, die in solchen Fällen einer Checkliste gleich abgehakt wird.

Besser als einen Punkt nach dem anderen durchzugehen und dabei vielleicht unpassende Handlungen durchzuführen, die das Kind unruhiger werden lassen, anstatt es zu beruhigen, ist zunächst die genaue Beobachtung der Verhaltensweisen des Kindes. Dadurch kann eine bessere Analyse bezüglich der Gründe und Absichten des Verhaltens geleistet werden und eine adäquate Reaktion durch die erzieherische Fachkraft erfolgen. Folgende „kleine Übersetzungshilfe“ soll dabei unterstützen, das Verhalten des Babys zu verstehen, um als Bezugsperson angemessen handeln zu können.

20.9.2 Spielanregungen für das 1. Lebenshalbjahr

Steht der Säugling dem Spiel offen gegenüber, sollte die erzieherische Fachkraft den Moment gut nutzen, um entwicklungsunterstützend wirksam zu sein. Ein Repertoire an Spielideen muss ihr zur Verfügung stehen, damit die Aufmerksamkeitsspanne des Kindes komplett genutzt werden kann. Folgende Spielanregungen für die unterschiedlichen Entwicklungsphasen und -bereiche eines Säuglings können als Grundlage einer selbst zu erstellenden **Spielekartei** angesehen werden.

Spielanregungen für das 1. Vierteljahr



Greifen und Schauen in Rückenlage

Dem Baby kann ein gut greifbarer Gegenstand in ca. 25 cm Entfernung hingehalten werden. Anfangs berührt es den Gegenstand eher zufällig, später immer gezielter.

Er kann auch im gleichen Abstand langsam von einer Seite zur anderen bewegt werden. Das Baby wird den Gegenstand mit seinen Augen folgen und später den Kopf mitdrehen.



Getragen werden mit Blick in den Raum

Das Baby wird auf den rechten Unterarm mit dem Rücken zu Brust und Bauch der Bezugsperson gehoben. Der linke Arm hält das Gewicht des Kindes. Das Kind sitzt nicht mit vollem Gewicht auf dem rechten Arm, sondern dieser unterstützt nur. Das Baby kann so für kurze Zeit in den Raum schauen, später in dieser Position auch umhergetragen werden. Bei dieser Spielanregung ist es wichtig, mit dem Kind zu sprechen und zu erklären, was man tut und was es gerade sieht.



Spielen über den Arm des Erwachsenen

Die Bezugsperson legt sich seitlich auf den Boden und streckt einen Arm aus. Davor wird ein Spielgegenstand für das Baby gelegt. Das Baby liegt auf dem Bauch, den Arm des Spielpartners unter dem Brustkorb. Das Baby versucht von sich aus, an das Spielzeug zu kommen. Es streckt seine Arme und versucht, sich mit den Beinen vorzuschieben. Es ist motivierend, wenn das Kind das Spielzeug nach der großen Anstrengung auch erreichen kann. Das gleiche Spiel kann auch über den Unter- oder Oberschenkel des Erwachsenen gespielt werden.

Spielanregung für das 2. Vierteljahr



Wasserballspiele

An einem kleinen Wasserball wird ein Band befestigt. Der Ball wird über den Körper des Babys gehalten. Achtung, nicht direkt über den Kopf halten, damit das Kind sich nicht erschreckt! Das Baby wird aktiv und mit der Zeit immer mehr gegen den Ball schlagen und ihn in Bewegung bringen. Nach einiger Zeit wird es ganz gezielt nach ihm greifen und dazu sogar die Beine mit anheben. Anfangs kann der Ball auch gegen die Fußsohlen gehalten werden. Das Baby wird versuchen, dagegenzutreten.

Das Baby kann auch mit dem Bauch auf den Ball gelegt werden. Hat es Vertrauen zu dieser Haltung, kann der Ball sanft vor und zurück bewegt werden. Das Baby wird an diesem Spiel bald viel Freude haben und trainiert spielerisch seine gesamte Körperkoordination.