

Gefördert von:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Beziehungsvoll gestaltete Alltagssituationen in Kinderkrippen

Ihre Relevanz für sozial-kommunikative
Entwicklungsprozesse von Kindern unter 3 Jahren

Brigitte Krug

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Brigitte Krug

Beziehungsvolle gestaltete Alltagssituationen in Kinderkrippen

Ihre Relevanz für sozial-kommunikative Entwicklungsprozesse
von Kindern unter 3 Jahren

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© Februar 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon (089) 6 23 06 – 216
Telefax (089) 6 23 06 – 407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier
E-Mail: laier@dji.de

ISBN: 978-3-86379-009-7

Inhalt

1	Prinzipien einer pädagogisch-professionellen beziehungsvollen Haltung gegenüber Kindern dieser Altersgruppe	7
1.1	Präsenz	7
1.2	Zuwendung und Kooperation	8
1.3	Vertrauen und Zutrauen	9
1.4	Authentizität	10
2	Relevanz beziehungsvoller Alltagssituationen für die sozial-kommunikative Entwicklung junger Kinder	11
2.1	Entwicklungsverlauf	11
2.2	Die Bedeutung gemeinsamer Tätigkeit	12
2.3	Handlungsbegleitendes Sprechen und verlässliche Abläufe	12
2.4	Bedeutsamkeit grundlegender Bedürfnisse	13
2.5	Leitfragen	14
3	Exemplarische Beschreibung der praktischen Gestaltung von Alltagssituationen	15
3.1	Begrüßung und Verabschiedung	15
3.2	An- und Ausziehen (Garderobensituation)	17
3.3	Wickeln	18
3.4	Mahlzeitsituationen in Krippen	20
	Literaturempfehlung	22

1 Prinzipien einer pädagogisch-professionellen beziehungsvollen Haltung gegenüber Kindern dieser Altersgruppe

Wenn ich bei Fort- und Weiterbildungen oder im Berufspraktikum der Erzieherinnenausbildung über dieses Thema spreche, erlebe ich manchmal Reaktionen, die mich zunächst irritiert haben, die ich inzwischen aber besser verstehe. Die erste Reaktion auf die Beschreibung wertschätzenden Umgangs mit jungen Kindern ist oft Zustimmung im Sinne von „Ja, das machen wir eigentlich alles auch so“. Dringen wir dann tiefer in die Materie ein, schlagen die Äußerungen manchmal ins Gegenteil um, nämlich „Ein solcher Umgang mit dem Kind ist unter unseren Arbeitsbedingungen nicht möglich“. Wie lassen sich diese Reaktionen erklären?

Wertschätzender Umgang, respektvolles, aufmerksames Miteinander, dialogische Grundhaltung – das sind Begriffe, die aus der heutigen pädagogischen Diskussion nicht mehr wegzudenken sind. In vielen Konzeptionen werden sie als „pädagogische Grundhaltung“ angegeben, und es gibt wohl keine Erzieherin, die sich darin nicht wiederfinden kann. Gerade aber weil diese Begriffe so eindeutig zu sein scheinen und so positiv besetzt sind, verführen sie zu dem Glauben, dass die eigene Praxis damit auch schon übereinstimmt. Tatsächlich bedeutet es aber eine enorme Bewusstseinsarbeit – für ein Team und für jede einzelne Erzieherin – die eigene Haltung und Praxis zu hinterfragen und sich dem anzunähern, was einem an dieser Grundhaltung wertvoll erscheint. Für diesen Prozess sind Offenheit und Ausdauer nötig und auch die Bereitschaft, die Härte und Achtlosigkeit im „normalen“ Umgang mit Kindern wahrzunehmen – auch im eigenen.

Im Folgenden möchte ich einige Punkte darstellen, die ich für hilfreich halte, wenn Erzieherinnen ihre Praxis vor diesem Hintergrund reflektieren und weiterentwickeln wollen.

1.1 Präsenz

Kinder wertschätzend zu begleiten bedeutet zuallererst, mit der eigenen Aufmerksamkeit ganz bei ihnen zu sein, wahrnehmend, einführend, und das dauerhaft und zuverlässig. Wie geht das? Voraussetzung dafür ist, dass die Erzieherin selbst „ganz da“ ist. Für das Kind wahrnehmbar, erreichbar, ansprechbar. Das geht weit über die rein physische Anwesenheit hinaus. Im Idealfall gestaltet sie ununterbrochen eine Atmosphäre, die von den Kindern als Gefühl von Geborgensein wahrgenommen wird und in der jedes Kind zu seiner Tätigkeit finden kann.

Im „Normalfall“ sind wir aber keineswegs so gesammelt und aufmerksam, sondern gleichzeitig mit vielerlei beschäftigt, innerlich und äußerlich. Am Anfang steht deshalb die bewusste Entscheidung, ganz da zu sein: Nicht in Gedanken abschweifen. Keine überflüssigen Gespräche mit ande-

ren Erwachsenen führen (Kolleginnen, Eltern); Gespräche lenken die Aufmerksamkeit des Erwachsenen vom Kind ab. Sie reißen gewissermaßen Löcher in die Atmosphäre. Sie ziehen die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich und damit von seiner eigenen Tätigkeit weg, weil sie eine andere Stimmung transportieren als das Gespräch mit den Kindern. Man kann das gut in Gruppen mit jungen Kindern beobachten. Besonders in diesem frühen Alter sind Kinder auf die innere Anwesenheit der Erwachsenen angewiesen. Wenn Erwachsene innerlich abwesend oder überwiegend mit sich selbst beschäftigt sind, wirken junge Kinder verloren und sich selbst überlassen, auch wenn sie, äußerlich gesehen, gut versorgt werden.

Diese Präsenz, diese bewusste Entscheidung „ganz da zu sein“, erfordert also eine innere Disziplin – das ist in unserer „zerstreuten“ Gesellschaft ungewohnt, wird aber von vielen Kolleginnen sofort als wohltuend erlebt, wenn sie damit beginnen. Denn diese Haltung wirkt sich zuallererst auf die Erzieherin selbst aus; sie kommt in gewissem Sinn bei sich selbst an.

In einer hektischen oder allzu lauten Umgebung Präsenz und Dialogbereitschaft im Sinne eines Aufeinander-Eingehens zu entwickeln, ist aber schwierig. Es gehört also zur Verantwortung dazu, auch äußerlich Rahmenbedingungen zu schaffen, die dem förderlich sind. Das heißt, die Umgebung entsprechend vorbereiten und die Tätigkeiten unter diesem Gesichtspunkt gut strukturieren und organisieren: Was hilft, präsent zu sein? Manche Abläufe im Alltag lassen sich entzerren und dadurch beruhigen (siehe dazu auch Kapitel 3: Exemplarische Beschreibung der praktischen Gestaltung von Alltagssituationen).

1.2 Zuwendung und Kooperation

Das echte Interesse am Kind, daran, wie es ihm geht, was es erlebt und wofür es sich interessiert, ist Voraussetzung, wenn der Erwachsene es in seiner Fähigkeit zu kommunizieren unterstützen will. Jedes Kind hat seine ganz eigenen Ausdrucksweisen, mit denen sich die Erzieherin vertraut machen und die sie immer besser verstehen kann. Wie teilt sich das Kind mit? Wie nimmt es Kontakt auf? Durch Bewegung, Blicke, Berührung, Körperspannung, Stimme? Welches sind seine bevorzugten Ausdrucksformen, seine „Kommunikationskanäle“? Aufmerksame, einführende Beobachtung ist hier die Voraussetzung dafür, dass die Erzieherin die Impulse des Kindes wahrnehmen und aufgreifen kann. Dadurch fühlt sich das Kind verstanden und in seinem Mitteilungsbedürfnis bestärkt.

Auch die Zuwendung zum Kind ist zunächst ein innerer Vorgang, ein Willkommen-Heißen. Ein bewusstes Sich-Einstellen auf dieses Kind. Es heißt, auch das jüngste Kind als Person zu behandeln, die sich aktiv an allem beteiligen will, was sie betrifft, nicht als Objekt, mit dem ich etwas vor habe. Es lässt sich sowohl bei Säuglingen, als auch bei älteren Kindern beobachten, dass sie in Passivität verfallen, wenn sie nicht zur Kooperation eingeladen werden. Es wird ihnen dann schon früh zur Gewohnheit, etwas mit sich geschehen zu lassen.

Wie kann die Erzieherin das Kind zur Kooperation einladen? Sie kann zum Beispiel einen Säugling ansprechen, bevor sie ihn hochnimmt, oder einem zweijährigen Kind das Lätzchen erst dann umbinden, wenn sie es angekündigt hat. In Pflegesituationen kann sie die eigenen Bewegungen verlangsamen, dem Kind Zeit lassen, damit es reagieren und sich beteiligen kann. Es bedeutet auch, das Kind nicht zu manipulieren oder abzulenken, um die Aufgabe schneller und ungestörter erledigen zu können.

Das Sich-Einstellen auf das Kind findet nicht nur im Kopf statt. Es findet seinen Ausdruck auch in der Körpersprache. Je jünger das Kind ist, desto ausschließlicher nimmt es auf der nonverbalen Ebene wahr. Und lange vor der Wortsprache ist es die Sprache der Berührungen, der Mimik, der Gesten, aber auch des Klangs der Stimme, die dem Kind vermittelt, ob es ernst genommen wird oder nur gut funktionieren soll. Von Anfang an wirkt es sich auf die Qualität der Berührungen aus, wenn der Erwachsene sich dessen bewusst ist, dass das Kind die Berührung empfindet; dass es sie nicht nur „mit seinen Sinnen“ spürt, sondern dass es durch die Berührung erfährt, ob der Erwachsene an seiner Antwort interessiert ist. Das Kind nimmt wahr, ob die Hände des Erwachsenen z.B. beim Anziehen Ungeduld signalisieren oder freundliche Hilfsbereitschaft.

Sich körperlich zuwenden, immer wieder den Blick des Kindes suchen, es mit seinem Namen ansprechen, auf Augenhöhe gehen – das sind alles Möglichkeiten, sich auch äußerlich den Kindern zuzuwenden.

1.3 Vertrauen und Zutrauen

Von Geburt an hat jedes Kind einen ausgeprägten Drang, sich seine Umgebung vertraut zu machen und Kontakt mit den Menschen aufzunehmen. Es ist hoch motiviert und sucht sich die Herausforderungen, die zu seinem gegenwärtigen Entwicklungsstand passen und ihm erlauben, seine Fähigkeiten weiterzuentwickeln. So gewinnt es ein Bild von der Welt und von sich selbst, es lernt die Wirkung seiner Handlungen kennen und muss sich mit den Grenzen seiner Handlungsfreiheit auseinandersetzen. Dabei ist es angewiesen auf die Fürsorge und die verständnisvolle und einfühlsame Unterstützung von Erwachsenen, vor allem auch darauf, dass es in seiner Umgebung alle erdenklichen Anregungen findet, die gut auf seinen Entwicklungsstand abgestimmt sind.

Es wäre aber falsch zu glauben, dass es motiviert werden und dass seine Entwicklung beschleunigt werden müsse. Im Gegenteil. Hier stehen Erzieherinnen immer wieder vor der Aufgabe, verunsicherte Eltern zu ermutigen, ihrem Kind sein eigenes Entwicklungstempo zuzugestehen. Dieses Vertrauen kann wachsen, wenn sie ihrem Kind zuschauen, wie es sich in eine Sache vertieft und mit welcher unglaublicher Ausdauer es sich an Schwierigkeiten „abarbeitet“. Eine solche Haltung verlangt vom Erwachsenen eine gewisse Selbstdisziplin, um in diesen wertvollen Phasen vertiefter Aufmerksamkeit nicht gedankenlos einzugreifen und das Kind durch eine oberflächliche Kommunikation zu stören.

1.4 Authentizität

Wir kommunizieren immer auf mehreren Ebenen. Auch Erwachsene nehmen wahr, wenn die verbalen Aussagen nicht mit den nonverbalen übereinstimmen. Viel mehr kann aber ein solcher Widerspruch ein Kind irritieren, das die Wortsprache gerade erst erwirbt. Für Kinder – je jünger, desto mehr – ist es elementar wichtig, dass sie das, was sie hören, auch fühlen können. Von der Erzieherin verlangt das, dass sie sich ihrer Körpersprache, ihres Gesichtsausdrucks, ihres Stimmklangs, vor allem aber ihrer inneren Haltung bewusst ist.

Authentisch sein heißt auch, von dem zu sprechen, was jetzt im Moment bedeutsam ist. Manchmal kann das auch bedeuten, zu schweigen. Viele Kinder haben, kaum dass sie sprechen können, schon verstanden, dass das, was Erwachsene sagen, oft belanglos und nicht unbedingt ernst zu nehmen ist. Wie oft werden Kindern zum Beispiel Fragen gestellt, denen kein ehrliches Interesse zugrunde liegt und mit denen man einen erwachsenen Menschen nicht behelligen würde. Das ist ein Ausdruck fehlender Wertschätzung, denn man beansprucht die Aufmerksamkeit des Kindes für etwas, das keinen „Nährwert“ besitzt.

Wir sollten uns dessen bewusst sein: Durch jede beziehungslose Kommunikation übergehen wir das tiefe Verlangen des Kindes nach Begegnung und erziehen es stattdessen zu einer Kultur der Geschwätzigkeit.

Und schließlich heißt authentisch sein auch, dass der Erwachsene dafür offen ist, sich vom Kind beeinflussen zu lassen, so wie ja auch das Kind sich durch ihn beeinflussen lässt. Er beansprucht keine unantastbare Machtposition, lässt sich andererseits aber auch nicht auf Machtkämpfe ein.

Ein Beispiel: Es ist kühl, ich möchte, dass das Kind eine Jacke anzieht und eine Mütze aufsetzt. Es will das nicht, es findet nicht, dass es kalt ist. Ich kann nun dem Empfinden des Kindes vertrauen und ihm zugestehen, dass es seine eigenen Erfahrungen machen kann. Eine andere Möglichkeit wäre, zu fragen oder selbst zu prüfen, ob es warme Hände hat. Dadurch bekommt es ein Kriterium für die Entscheidung, das es selbständig anwenden kann. Ich kann aber auch auf meiner Aufforderung bestehen, wenn ich den Eindruck habe, dass das Kind die Situation nicht überblickt. Wenn es z.B. die Gefahr einer Mittelohrentzündung nicht einschätzen kann, sondern sich nur daran orientiert, dass die Mütze lästig ist. Alles sind authentische und wertschätzende Möglichkeiten – das Kind erlebt, dass ich seinen Standpunkt in meine Entscheidung einbeziehe, auch wenn ich ihn nicht übernehme. Ein wichtiges Thema gerade im so genannten „Autonomiealter“.

Nicht immer ist es möglich, das Kind so zu beteiligen, wie es nach den in diesem Manuskript vorgestellten Gesichtspunkten stimmig wäre. Manchmal muss es einfach schnell gehen. Das ist aber für ein Kind nachvollziehbar und gut zu verkraften, wenn es nicht die Regel ist und wenn die Erzieherin ihm die Situation erklärt. Es geht nicht um ein abstraktes Prinzip, sondern darum, sich auf den Weg zu machen.

2 Relevanz beziehungsvoller Alltagssituationen für die sozial-kommunikative Entwicklung junger Kinder

Inwiefern sind gerade die alltäglich sich wiederholenden Situationen, wie z.B. die Begrüßung am Morgen, die Mahlzeiten und Pflegesituationen, für die Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten so geeignet? Zum einen nehmen sie, je jünger die Kinder sind, einen umso größeren Teil des Tages in Anspruch, – weil jüngere Kinder mehr regelmäßige Pflege und Versorgung brauchen und weil jede Tätigkeit für sich mehr Zeit braucht als mit älteren Kindern –, so dass es sich schon aus diesem Grund anbietet, diese Situationen für intensive Kommunikation zu nutzen. Es gibt aber noch weitere Gründe, die ich im Anschluss an eine kurze Darstellung des Entwicklungsverlaufs erläutern möchte.

2.1 Entwicklungsverlauf

Das Kind erschließt sich im Laufe seiner ersten Lebensjahre ein breites Spektrum an Kommunikationsmöglichkeiten. Diese Entwicklung lässt sich in sehr groben Zügen so darstellen, dass es zunächst über körperliche Signale (Spannungszustand der Muskulatur, Lebhaftigkeit der Bewegungen, Mimik, Stimme ...) sein Befinden mitteilt. Schon nach wenigen Monaten, wenn die körperlichen Funktionen sich einreguliert haben, beginnt es, sich aktiv für seine Umgebung zu interessieren, es hantiert mit Gegenständen, erlebt sich selbst dabei als Urheber seiner Handlungen, nimmt Blickkontakt auf, lächelt; es imitiert gern Bewegungen, die es bei anderen Menschen sieht und hat Freude daran, sie immer wieder zu wiederholen. Bald kann es sich krabbelnd fortbewegen und seine Stimme differenzierter als Ausdrucksmittel einsetzen. Mit ca. neun Monaten entdeckt es die Bedeutung des Zeigens und damit die Möglichkeit, einen anderen Menschen auf das hinzuweisen, was es interessiert. Die Kommunikation wird jetzt viel reichhaltiger, weil es sich mit anderen darüber verständigen kann, „worum es jetzt geht“. Wenig später versteht es, dass alles, worauf man zeigen kann, auch benannt werden kann – sozusagen der Einstieg in die Welt der Wörter. Das Kind wird sich seiner Gefühle und Absichten bewusster und beginnt zu verstehen, dass auch die anderen Menschen fühlen und wollen. Schließlich, gegen Ende des zweiten Lebensjahres, kann es sich selbst quasi von außen betrachten, sich selbst als Objekt gegenüberreten. Es erkennt sich selbst im Spiegel und bezeichnet sich selbst mit „ich“. Im dritten Jahr entwickeln sich dann die sprachlichen Fähigkeiten stürmisch und übernehmen in der Kommunikation die dominierende Rolle. Das Kind kann kleinen Geschichten folgen und auch selbst erzählen, was es erlebt hat.

2.2 Die Bedeutung gemeinsamer Tätigkeit

Die oben genannten und sich täglich wiederholenden Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in ihrem Ablauf klar strukturiert sind und dass an ihnen Erwachsener und Kind gemeinsam beteiligt sind. Gemeinsam haben sie gewissermaßen eine Aufgabe zu bewältigen: Hunger und Durst sollen gestillt werden, der Körper gepflegt und gut (= zweckmäßig und bequem) bekleidet, der Wechsel zwischen den beiden Welten „zu Hause“ und „Kinderkrippe“ vollzogen und gut bewältigt werden. Die Aufmerksamkeit beider hat dadurch einen gemeinsamen Fokus, sie ist auf die gemeinsame Tätigkeit ausgerichtet. Das bietet die Chance, dass auch die Gespräche die gemeinsame Tätigkeit zum Inhalt haben und so ein Modell gemeinsamen Handelns bewusst erlebt werden kann. Das Kind hat so die Möglichkeit, in diesen Situationen viel mehr zu lernen als selbständig zu essen oder sich anzuziehen, es erfährt modellhaft, wie man miteinander umgehen kann. Das gelingt umso besser, je dichter das Gespräch daran orientiert bleibt, was jetzt gerade wahrnehmbar und bedeutsam ist. Dazu nachfolgend einige Überlegungen.

2.3 Handlungsbegleitendes Sprechen und verlässliche Abläufe

Durch „handlungsbegleitendes Sprechen“ bietet die Erzieherin dem Kind ihre Deutung der Situation an. Sie beschreibt, was geschieht und hilft so dem Kind, die jeweilige Situation zu verstehen. Handlungsbegleitend heißt natürlich weder, dass man im Stil eines Protokolls wiedergibt, was man tut, noch ist damit gemeint, während der gemeinsamen Tätigkeit über Beliebiges zu sprechen. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: [in der Garderobe] Weder „Du versuchst gerade deinen Hausschuh anzuziehen“, noch „Wenn es nicht regnet, gehen wir nächste Woche in den Zoo“, sondern vielleicht „Das ist ja wirklich schwierig mit dem Schuh ... jetzt noch die Ferse rein, dann hast du es geschafft.“

Grundsätzlich kann alles, was in der jeweiligen Situation von Bedeutung ist, in die Kommunikation einfließen. Die Erzieherin kann beispielsweise

- ankündigen, was sie vorhat („Ich möchte dir gern das Lätzchen umbinden.“)
- Gegenstände zeigen, benennen und ihre Funktion erklären („Das ist der Suppenschöpfer; der ist extra tief, damit die Suppe nicht herauschwappt.“)
- ihre eigenen Handlungen und die des Kindes beschreiben („Du hast dir schon einen Windel genommen? Komm, wir schauen mal, welche Seite nach vorne gehört.“)

- Gefühle und Befindlichkeiten, die sie beim Kind wahrnimmt oder vermutet, benennen („Ja, ich weiß, das hast du nicht so gern. Es ist gleich vorbei.“ „Ich glaube, du bist ein bisschen müde.“)
- Reaktionen und Initiativen des Kindes in Worte fassen („Du willst den Löffel selbst in die Hand nehmen? Hier ist er.“)
- das Kind zur Zusammenarbeit einladen („Hältst du den Pulli fest, damit ich das Hemd in die Hose stecken kann?“)
- wahrnehmen, worauf das Kind seine Aufmerksamkeit richtet und seine Wahrnehmungen bestätigen („Hörst du die Kinder im Hof? Das ist der Tobias, der da ruft.“)

Dabei hilft eine persönliche Ausdrucksweise dem Kind zu unterscheiden zwischen dem, was es selbst betrifft und dem, was den anderen betrifft, zwischen seinen eigenen Gefühlen, Interessen, Absichten und denen des Erwachsenen. Ein Beispiel: Statt „So, jetzt gibt es etwas zu essen“ könnte die Erzieherin sagen: „Schau, hier ist dein Brei.“ Oder statt „Die Schuhe kommen ins Regal“ besser „Stell die Schuhe ins Regal“ oder „Ich möchte, dass ihr eure Schuhe ins Regal stellt“.

Diese Art des Sprechens ist aber auch eine wertvolle Hilfe für die Erzieherin, mit ihrer Aufmerksamkeit beim Kind zu bleiben, vor allem bei Tätigkeiten, die längst zur Routine geworden sind und eigentlich keine bewusste Aufmerksamkeit mehr verlangen.

Auf unvorhergesehene Ereignisse können wir zwar irgendwie reagieren, aber es ist schwierig, die Möglichkeiten auszuloten, die sie für unser selbst bestimmtes Handeln beinhalten. Das ist viel besser möglich, wenn wir mit einer Situation vertraut sind, die Handlungsabläufe kennen und ihren Sinn begreifen. So helfen klare, immer gleiche Abläufe dem Kind, sich zu orientieren; sehr schnell kann es Erwartungen ausbilden, sich darauf einstellen und entspannt reagieren. Eine Erzieherin, der es wichtig ist, die Möglichkeiten zur Mitwirkung für das Kind zu erweitern, wird den vertrauten Ablauf nicht willkürlich ändern. Sie wird darauf achten, dass das Kind genügend Zeit hat, jeden Teilschritt zu erfassen und sich auf das Geschehen einzustellen. Dadurch erleichtert sie es ihm, selbst aktiv am Geschehen teilzunehmen und seinerseits Änderungen zu initiieren. Das Kind und seine Freude an seinen wachsenden Fähigkeiten sollte der Maßstab sein für individuelle Veränderungen des gewohnten Ablaufs.

2.4 Bedeutsamkeit grundlegender Bedürfnisse

Grundlegende Bedürfnisse prägen diese Situationen. Die Art und Weise, wie sie gestaltet werden, vermittelt dem Kind also etwas darüber, wie „man“ mit Bedürfnissen und mit den damit verbundenen Gefühlen umgeht – ob sie bewusst wahrgenommen und für wertvoll gehalten werden, oder ob sie im Gegenteil schnell abgefertigt werden; ob sie vielleicht sogar als Störung in einem Tagesablauf betrachtet werden, der unter ganz anderen Gesichtspunkten geplant ist als dem, der vitalen Bedürfnisse der Kinder gerecht zu

werden. Auch ein falsch verstandener Bildungseifer kann dazu führen, dass hier die Prioritäten anders gesetzt und die Bedürfnisse der Kinder als Nebensache gesehen werden. Damit bliebe dann paradoxerweise auch das Bildungspotenzial dieser Alltagssituationen ungenutzt.

In diesen Situationen ist das Kind zunächst ganz auf die Unterstützung des Erwachsenen angewiesen. Es ist davon abhängig, dass der Erwachsene seine Bedürfnisse erkennt und angemessen darauf eingeht. Von seinem Verhalten hängt es ab, ob das Kind sich ermutigt fühlt, seine Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und ob es Schritt für Schritt die Kompetenz erwirbt, selbst zu ihrer Befriedigung beizutragen. Angesichts dessen, dass auch viele erwachsene Menschen sich schwer damit tun, mit ihren Bedürfnissen und Gefühlen offen umzugehen und die Verantwortung dafür zu übernehmen, ist das eine höchst bedeutsame Aufgabe!

Das Kind kann in diesen Situationen also die Erfahrung machen,

- dass es selbst seine Bedürfnisse wahrnehmen kann,
- dass es den Erwachsenen auf seine Bedürfnisse aufmerksam machen und dadurch auf sein Verhalten Einfluss nehmen kann. Es erlebt sich als selbstwirksam.
- Dass der Erwachsene die Kooperation mit dem Kind sucht, sich über seine Aktivität freut und seine Initiative aufgreift,
- dass es selbst immer mehr zur Befriedigung seiner Bedürfnisse beitragen kann und zunehmend unabhängiger wird (Selbsthilfekompetenz).

Spiegelt die Erzieherin die Äußerungen und Gefühle des Kindes – mit Worten oder nonverbal – dann hilft das dem Kind, sich selbst deutlicher wahrzunehmen. Es lernt sich selbst besser kennen und sein Bewusstsein von sich selbst gewinnt an Kontur. Es bekommt ein immer klareres Verständnis davon, dass es sich von den anderen Menschen unterscheidet; dass seine Bedürfnisse und Gefühle sich von denen anderer unterscheiden; dass es immer öfter auch etwas anderes will. Konflikte sind unvermeidlich. Hier kann die Erzieherin dem Kind helfen, wenn sie ihre Erwartungen klar, direkt und deutlich zum Ausdruck bringt, nicht manipulierend, sondern in einer persönlichen Sprache. Sie vermittelt ihm nicht, dass seine Wünsche und sein Wille verkehrt sind („Du solltest das, was du willst, eigentlich nicht wollen“), sondern sie setzt da, wo es ihr notwendig erscheint, verlässliche Grenzen. So erlebt das Kind, dass es zwar seinen Willen nicht immer durchsetzen kann, es wird aber nicht beschämt.

2.5 Leitfragen

Ausgehend von den beschriebenen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes sollte sich die Gestaltung der täglich wiederkehrenden Situationen an folgenden Leitfragen orientieren:

- Wie kann die Erzieherin so kommunizieren,
- dass das Kind vertraut wird mit der Situation und sich in ihr wohl und sicher fühlt?
 - dass die Möglichkeiten des Kindes zu kooperieren erweitert werden?
 - dass das Kind sich selbst, seine Wünsche und Bedürfnisse klar erlebt und mitteilen kann?
 - dass es unterscheiden lernt zwischen seinen eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Gefühlen und denen der anderen?
 - dass es Zugehörigkeit erlebt und Vertrauen entwickeln kann und seine Wünsche dadurch leichter mit den Erfordernissen der Gesamtsituation und den Bedürfnissen anderer Menschen in Einklang bringen kann?

Diese Fragen liegen auch den folgenden exemplarischen Beschreibungen zugrunde, auch wenn ich sie nicht systematisch ausgeführt habe.

3 Exemplarische Beschreibung der praktischen Gestaltung von Alltagssituationen

Kommunizieren lernt man natürlich vor allem durch Kommunizieren. Mit den Erwachsenen vor allem, und sehr früh auch durch Verständigung mit Gleichaltrigen. Wie und worüber aber gesprochen werden kann und vor allem, in welchem Maß das Kind die Situation aktiv mitgestalten kann, das hängt sehr stark davon ab, wie die jeweilige Situation strukturiert und wie der äußere Rahmen gestaltet ist. In der äußeren Gestaltung kommen pädagogische Entscheidungen zum Ausdruck; deshalb werde ich in den folgenden Beschreibungen auch darauf eingehen.

3.1 Begrüßung und Verabschiedung

Voraussetzung dafür, dass die Begrüßungssituation, – die ja zugleich der Abschied von der Begleitperson ist, – entspannt verlaufen kann, ist eine sorgfältige Eingewöhnung des Kindes in der Einrichtung. Aber auch dann kann es immer wieder einmal Tage geben, an denen es dem Kind schwer fällt, sich von der Mutter (der Begleitperson) zu verabschieden. Oft sind starke Gefühle mit dem Übergang verbunden. Und das nicht nur beim Wechsel von zuhause in die Kita; manchen Kindern fällt es grundsätzlich schwer, sich aus der Umgebung, in der sie sich gerade befinden, zu lösen und sich wieder auf die andere Umgebung einzulassen. Sie wollen sich morgens nicht von der Mutter trennen und mittags nicht von ihren Spielgefährten und der Erzieherin.

Ein wichtiger Grundsatz lautet: Nicht die Erzieherin übernimmt das Kind von der Mutter, sondern die Mutter übergibt es der Erzieherin. Wenn

das Kind erlebt, dass die beiden freundlich miteinander sprechen, und wenn es selbst einbezogen wird, kann es sich sicher fühlen. Vielleicht mag das Kind sich noch einen Moment an die Mutter oder den Vater anlehnen; wenn die Erzieherin darauf vertraut, dass das Kind fähig und bereit ist, sich zu lösen, wird sie offen sein für seine Signale und wird nicht voreilig in seinen Entscheidungsprozess eingreifen.

Kinder, die schon laufen können, kommen vielleicht gerannt und wollen auf dem direkten Weg zu ihren Spielfreunden, ohne Abschied und Begrüßung. Auch bei Berücksichtigung der verschiedenen Temperamente und Ausdrucksformen der Kinder ist dennoch zu überlegen, was das für die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin bedeutet (einmal abgesehen vom Aspekt der Aufsichtspflicht). Es ist sicher möglich, auch mit diesen Kindern eine Form des bewussten gegenseitigen Sichwahrnehmens zu finden.

Eine Puppe, das Lieblingsstofftier oder ein anderer Gegenstand können den Übergang erleichtern und sollten selbstverständlich erlaubt sein. Irgendwo, am besten im Gruppenraum in der Nähe des Eingangs, könnten Bilder von zuhause, von den Eltern, vom Haustier ... angebracht werden, die dem Kind helfen, die „beiden Welten“ miteinander zu verbinden. Sie bieten auch einen Anlass für Gespräche und für die Kontaktaufnahme mit anderen Kindern. Ein Bänkchen, ein Sofa oder ein Sessel in der Nähe wären eine Einladung, in Ruhe anzukommen, bei Bedarf vielleicht sogar auf dem Schoß einer Kollegin ...

Die Begrüßungssituation erfordert es manchmal auch, die Eltern zu begleiten – auch sie haben mit ihren Gefühlen zu tun. Nicht loslassen können, Schuldgefühle, in belastenden Lebenssituationen aber auch Erleichterung, das Kind abgeben zu können. Das Kind spürt das, ein Wechselspiel der Emotionen entsteht. Manchmal reicht es aus, das Kind innerlich zu begleiten, seine Gefühle mitzufühlen. Ein anderes Mal kann es hilfreich sein sie auszusprechen: „Ja, das ist für dich jetzt schwer, dich von der Mama zu verabschieden. Aber sie vergisst dich nicht, sie kommt nachher wieder und dann geht ihr miteinander nachhause. Aber jetzt muss sie zur Arbeit gehen ...“.

In dieser Situation ist es besonders wichtig, auch die eigenen Gefühle aufmerksam wahrzunehmen; sonst kann es passieren, dass die Erzieherin dem Kind unterschwellig doch signalisiert, dass es bedauernswert ist. Dadurch würde sie gleichzeitig das Kind schwächen und sich selbst als die „bessere Mutter“ anbieten.

Wenn der Abschied schwer fällt, kann auch ein Ritual hilfreich sein, das dem Kind die Möglichkeit gibt, diese Situation aktiv zu gestalten. Hier ein Vorschlag: In einer kleinen Schachtel befinden sich mehrere Bildpaare. Das Kind wählt ein Motiv aus, die Begleitperson sucht das dazu gehörende zweite Bild. Beide stecken ihr Kärtchen ein und tragen es bei sich, bis das Kind wieder abgeholt wird. Dann werden die Memory-Kärtchen in die Schachtel zurückgelegt. Durch die Wahl der Motive kann man zudem Gesprächsimpulse setzen. Die Erzieherin kann stattdessen aber auch der Mutter des Kindes vorschlagen, selbst einen Gegenstand mitzubringen, z.B. zwei Kastanien, zwei weiße Kieselsteine. Das ist persönlicher, zeigt der

Mutter eine Möglichkeit, ihr Kind in einer schwierigen Situation zu begleiten und stärkt die Beziehung zwischen Mutter und Kind.

Das Winken zum Abschied ist vor allem bei jungen Kindern äußerst beliebt. Um es ihnen zu ermöglichen, unabhängig das Fenster zu erreichen, bieten sich Podeste an. Es ließe sich auch das Fensterbrett verbreitern, so dass es eine Sitzgelegenheit bietet. Ein Haltegriff zur Sicherheit rundet die „Ausguck-Station“, die ja nicht nur beim Verabschieden attraktiv ist, ab. Hier sind die Möglichkeiten natürlich stark von den baulichen Gegebenheiten abhängig.

3.2 An- und Ausziehen (Garderobensituation)

Eine gut eingerichtete Garderobe hilft dem Kind, sich zu orientieren und Ordnungsstrukturen zu erkennen: klar abgegrenzte Fächer für die Schuhe, so dass sie nicht unterhalb der Jacke des Nachbarn landen; eine ausreichend große Ablagefläche für Sonnenkappe oder Handschuhe; einen Haken für Jacke oder Mantel, einen zweiten für den Beutel mit Ersatzwäsche, den Rucksack mit der Vesperdose an den Taschenwagen usw.

Um den Kindern auch hier Selbständigkeit zu ermöglichen, sollten die Garderobenplätze den Körperproportionen der Jüngsten angepasst sein: niedrige und ausreichend tiefe Sitzfläche, so dass beim Umziehen die Füße am Boden Halt finden und die Jacke nicht in den Rücken drückt.

Vor allem in Gruppen mit erweiterter Altersmischung von zwei bis sechs Jahren ist das nicht ganz einfach zu bewerkstelligen. Hier ist Phantasie gefragt. Man kann sich mit einem niedrigen Podest behelfen, auf dem die Zweijährigen sich umziehen können, um nicht auf dem Boden sitzen zu müssen. Ist die Garderobe sehr eng, kann vielleicht ein Platz im Gruppenraum neben der Tür zum Umziehen geeigneter sein. Hierbei wäre aber zu bedenken, ob dadurch nicht Unruhe für die schon anwesenden Kinder entsteht.

Ein Schemel, auf den die Erzieherin oder die Begleitperson sich dem Kind gegenüber setzt, ist in mehrfacher Weise hilfreich: Dem Erwachsenen hilft er, sich zu verlangsamen und sich auf das Tempo des Kindes einzustellen. Außerdem ist es auf Augenhöhe mit dem Kind leichter, mit ihm im Kontakt zu bleiben und es zu unterstützen. Manchmal braucht es nur einen Handgriff, z.B. nur den Finger im Schuh, der verhindert, dass es den hinteren Teil des Schuhs nach unten tritt. Die älteren Krippenkinder finden es vielleicht mit einem Schuhlöffel noch interessanter.

Auch beim An- und Ausziehen ist das begleitende Sprechen eine Hilfe für beide, das Kind und den Erwachsenen, um die Aufmerksamkeit bei der gemeinsamen Tätigkeit zu halten. „Halte den Ärmel vom T-Shirt fest, damit er nicht nach oben rutscht, wenn du die Jacke anziehst.“ Kleine Reime und Sprachspiele können manche eher lästige Situation vergnüglich machen: Ein Ärmel an Jacke, Pulli oder Mantel ist „verkehrt herum“? Während die Erzieherin den Arm durchsteckt, ein bisschen mit ihren Fingern zappelt und dann den Ärmel auf die richtige Seite zieht, sagt sie z.B. „Da vorne ist ´ne

Maus, die holen wir jetzt raus.“ Vielleicht möchte das Kind die „Maus“ auch selbst holen.

Den richtigen Schuh dem richtigen Fuß zuzuordnen, überfordert Kinder oft bis weit ins Kindergartenalter. Eine kleine Vorstellungshilfe: Viele Schuhe sehen, wenn sie richtig nebeneinander stehen, so aus, als würden sich die beiden „Freunde“ anschauen; stehen sie verkehrt herum, sieht es eher so aus, als würden sie voneinander weg schauen, jeder in eine andere Richtung.

Das Ausziehen gelingt den Kindern schon früher als das Anziehen, aber auch wenn ein Kind schon recht selbständig ist, ist es vielleicht manchmal noch müde oder anlehnungsbedürftig; dann sollte die Eigenständigkeit nicht eingefordert werden.

Die Garderobensituation morgens bei der Ankunft der Kinder unterscheidet sich deutlich von der Situation, wenn die Kinder im Lauf des Tages nach draußen gehen. Die erstgenannte Situation ist oftmals von Enge, aber auch von Unachtsamkeit geprägt und manchmal scheinen Erwachsene und Kinder gleichermaßen froh zu sein, wenn sie überstanden ist. Welche Möglichkeiten es gibt, auch diese Situation so zu gestalten, dass die Kinder nicht nur versorgt werden, sondern sich aktiv beteiligen können, hängt unter anderem von der Zusammensetzung der Gruppe ab. Vorteilhaft ist es in jedem Fall, dass sich nicht alle Kinder gleichzeitig in der Garderobe aufhalten. Bei einer Altersmischung von 2–6 Jahren können die älteren Kinder einbezogen werden, den jüngeren zu helfen.

In einer reinen Krippengruppe bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Z.B. kann eine Kollegin die Kinder der Reihe nach anziehen, während die andere mit den übrigen Kindern im Gruppenraum bleibt und, wenn sich mehrere Gruppen im Freien aufhalten, im Außengelände eine andere Erzieherin so lange die Aufsicht über die Kinder übernimmt, bis die Kollegin aus dem Gruppenraum nach draußen gehen kann. Das lässt sich leichter realisieren, wenn das Außengelände (oder ein abgegrenzter Teil) für die jüngsten Kinder wirklich eine vorbereitete Umgebung bietet, in der sie sich gefahrlos aufhalten können.

Vielleicht lässt sich auch durch eine Abgrenzung im Flur eine sichere Umgebung schaffen, in der einige Kinder noch Spielmöglichkeiten haben, während die Erzieherin einem Kind nach dem anderen beim Anziehen behilflich sein kann.

3.3 Wickeln

An der Wickelsituation lässt sich die ganze Bandbreite dessen verdeutlichen, was respektvoller oder beziehungsvoller Umgang mit dem Kind beinhaltet.

Äußerlich sollte die Situation so gestaltet werden, dass neben der Sicherheit des Kindes, seinem Entwicklungsstand entsprechend, auch seine Bewegungsfreiheit gewährleistet ist. Im ersten und zweiten Lebensjahr erfordert das eine seitliche Begrenzung des Wickelplatzes, so ist das Kind geschützt und kann sich gleichzeitig daran festhalten. Kann das Kind schon

laufen, ist es vorteilhaft – für die Erzieherin auch unter ergonomischem Gesichtspunkt –, wenn es den Wickelplatz eigenständig über Stufen erreichen kann. Ältere Kinder können beim Wechseln der Windel auch auf dem Boden oder auf einem niedrigen Podest stehen. Die Erzieherin sitzt dann – auf Augenhöhe mit dem Kind – auf einem Hocker. Vieles kann das Kind selbst tun: Stufen hochsteigen, Windel holen, sich beim Ausziehen beteiligen, Windel selbst abnehmen, Kleidungsstück auswählen u.v.a.m. Aber es geht nicht um eine forcierte Selbständigkeitserziehung, sondern um die Erfahrung, aktiv beteiligt zu sein und im Wechselspiel der Handlungen, aufeinander bezogen, etwas zu tun.

Die gemeinsame Situation beginnt damit, dass die Erzieherin, unabhängig vom Alter des Kindes, seinen Blick sucht, es mit Namen anspricht und ankündigt, was sie vorhat: „Amelie, ich möchte dir eine frische Windel anziehen.“ Das ist keine Formalität, sondern ermöglicht dem Kind, sich auf das einzustellen, was gleich geschehen wird. Ein sehr junges Kind wird mit seiner Körperspannung reagieren; die Erzieherin kann es wahrnehmen, wenn sie das Kind mit spürsamen, „lauschenden“ Händen aufnimmt.

Beim An- und Ausziehen und beim Wickeln verlangsamt sie ihre Bewegungen, so dass das Kind Zeit hat, ihre Einladung zur Zusammenarbeit aufzugreifen: „Schau mal, hier ist dein Jäckchen, das möchte ich dir anziehen. Gibst du mir deine Hand?“ So entsteht ein „Dialog der Gesten“ (Pikler 1994): Die Hände der Erzieherin bringen zum Ausdruck, was sie vom Kind möchte. Sie lässt dem Kind Zeit, ihre Aufforderung zu verstehen und darauf zu reagieren. Dann greift sie seine Reaktion wieder auf ...

Die Erzieherin gestaltet die ganze Situation sprachlich, indem sie alles, was bedeutsam ist, ausspricht und dadurch ihre eigene Aufmerksamkeit und die des Kindes darauf ausrichtet. Welche Dinge sind bedeutsam? Ihre eigenen Handlungen und die des Kindes; Gefühle des Kindes, seine Initiativen und Reaktionen, seine Aufmerksamkeit und sein Interesse, Pflegegegenstände, Körperteile – all das kann in Worte gefasst werden und dadurch wiederum das Erleben und das Zusammensein bereichern. Auf der Basis des gemeinsamen Tuns wird die Sprache gefördert.

Manchmal, vor allem bei etwas älteren Kindern, ist das Interesse auf anderes ausgerichtet als auf das, was gerade geschieht. Vielleicht ist das Kind noch aufgewühlt von einem Streit, den es mit einem Spielgefährten hatte, oder es will von seinen Erfahrungen auf dem Spielteppich erzählen. Darauf geht die Erzieherin selbstverständlich ein, ohne jedoch den „roten Faden“ der gemeinsamen Tätigkeit aufzugeben. Gespräche beim Wickeln sollten nicht dazu führen, dass sie schließlich das Kind wickelt, während es selbst mit seiner ganzen Aufmerksamkeit bei etwas anderem ist.

Diese Art zu kommunizieren ist ungewohnt und braucht ein hohes Maß an Präsenz. Zudem ist das Kind nicht immer begeistert bei der Sache. Vielleicht ist es da manchmal verlockend, es abzulenken durch ein Spielzeug oder ein Mobile über dem Gesicht. „Ist schon gut, gleich sind wir fertig, dann kannst du wieder spielen gehen.“ Aber welche Erfahrung macht das Kind dabei? Es wird dadurch aufgefordert, seine Aufmerksamkeit abzuziehen von seinem Körper, von der momentanen Aktivität und von der Beziehung zur Erzieherin.

Unter diesem Aspekt wären meiner Meinung nach auch alle Versuche zu beurteilen, die Kommunikation bei der Pflege durch verschiedene Maßnahmen „anzureichern“: Sind sie wirklich geeignet, das Bewusstsein des Kindes von sich selbst, von der gemeinsamen Tätigkeit und der ganzen Situation zu vertiefen – oder führen sie von der persönlichen Kommunikation und dem gemeinsamen Tun weg? Ist dafür noch Zeit, wenn gut gepflegt wurde? Ist es authentisch, d.h. passt es jetzt im Moment zur Situation, oder ist es mehr ein an die Gelegenheit angehängtes Programm? Hat es vielleicht woanders – zuhause oder im Spielkreis – seinen Platz?

Voraussetzung für diese „beziehungsreiche Pflege“ (ebd. 1994) ist, dass in der Einrichtung eine Situation geschaffen werden kann, in der es der Erzieherin möglich ist, sich dem Kind in Ruhe zuzuwenden. Denn auch wenn es nicht viel mehr Zeit in Anspruch nimmt, die Pflegesituation in dieser Weise zu gestalten – etwas länger dauert es schon, als wenn das Kind „einfach schnell“ gewickelt wird. Da muss im Team Übereinkunft hergestellt werden, damit die pflegende Kollegin sich nicht mit dem Vorwurf konfrontiert sieht, sie belaste die anderen durch die etwas längeren Wickelzeiten. Je länger die tägliche Betreuungszeit des Kindes in der Einrichtung ist, je häufiger das Kind in der Einrichtung gewickelt und gepflegt wird, desto wichtiger ist dieser Punkt.

Auch hier lässt sich die Situation durch gute Organisation entschärfen. Wenn das Team auf gute Hygiene achtet, spricht nichts dagegen, im Gruppenraum der Jüngsten einen Wickelplatz einzurichten.

3.4 Mahlzeitsituationen in Krippen

Das Essen ist in noch stärkerem Maß als die Pflegesituation mit tiefen Gefühlen verbunden. Es setzt großes Vertrauen voraus, sich von einem anderen Menschen etwas in den Mund geben zu lassen und es hinunterzuschlucken. Und auch, wenn das Kind schon eigenständig essen kann, bleibt diese emotionale Bedeutung erhalten. Deshalb ist es von größter Wichtigkeit, dass die Mahlzeiten in der Krippe friedlich verlaufen und dass keine Kämpfe stattfinden, ob, was und wie viel das Kind isst. Es ist also angebracht, hier viel Aufwand zu treiben, um eine befriedigende Gestaltung der Essenssituation zu erreichen.

In diesem Bereich ist das Kind von klein auf kompetent, es hat von Geburt an die Fähigkeit, Hunger und Sättigung wahrzunehmen und auch zum Ausdruck zu bringen. Wenn aber beispielsweise ein Kind auf dem Schoß gefüttert wird, während die übrigen Kinder der Gruppe gleichzeitig am Tisch essen, ist es für die Erzieherin sehr schwer, diese Signale wahrzunehmen, das Kind aufmerksam zu begleiten und in seiner Selbständigkeit zu unterstützen. Bei Kindern, die noch gefüttert werden oder gerade lernen, selbständig zu essen, beansprucht der Vorgang des Essens die ganze Aufmerksamkeit von Kind und Erzieherin. Wenn möglich, sollte deshalb eine 1:1 Situation geschaffen werden.

Auch bei Kindern, die schon selbständig essen, ist mehr persönliche Begleitung möglich, wenn weniger Kinder am Tisch sind. Warum also nicht z.B. zwei Tische mit jeweils fünf Kindern und einer Erzieherin herrichten, anstelle von einem großen Tisch mit zehn Kindern und zwei Erzieherinnen? Die Aufmerksamkeit sowohl der Kinder als auch der Erzieherinnen verändert sich dadurch.

Bei den Mahlzeiten hat das Gespräch einen anderen Stellenwert als während der Körperpflege. Im Unterschied zur Pflegesituation ist das Kind beim Essen selbst aktiv, die Erzieherin hat eher eine assistierende Funktion und achtet dabei auf das rechte Maß von Hilfestellung und Zurückhaltung.

Wie zeigt sich in dieser Situation wertschätzender Umgang? Welche Rolle spielen Tischmanieren? Welche Verhaltensweisen der Erzieherin tragen dazu bei, dass die Kinder ihre sozial-kommunikativen Fähigkeiten weiterentwickeln können?

Dem Kind, das auf dem Schoß gefüttert wird, zeigt sie die Flasche: „Schau mal, hier ist deine Flasche; hast du Hunger?“ Sie lässt ihm Zeit, damit es reagieren kann. Schon ein wenige Monate altes Baby teilt durch Festhalten oder Loslassen der Flasche mit, ob es noch trinken möchte. Die Erzieherin unterstützt nur. Wichtig ist, dass sie selbst bequem sitzt, denn ihre eigene Körperspannung – Anspannung oder Gelöstheit – teilt sich dem Kind in dieser Situation ganz unmittelbar mit.

Kinder, die schon selbständig essen, spricht sie an, bevor sie ihnen eine Serviette oder ein Lätzchen umbindet. Sie fragt jedes Kind, was es trinken möchte. Wenn das Getränk in einem Glas angeboten wird, kann das Kind sehen, wie viel Flüssigkeit es noch enthält und kann seine Bewegung leichter darauf einstellen. In der gleichen Weise bietet die Erzieherin die Speisen an. Ob sie dem Kind aufschöpft oder ob das Kind es schon selbst kann, hängt unter anderem von der Geschicklichkeit und dem Ausmaß des Hungers ab ... Aber gerade diese Situation ist ein gutes Beispiel dafür, dass auch die Gestaltung der äußeren Bedingungen mitentscheidend dafür ist, ob das Kind sich als kompetent und selbständig erleben kann. Für Krippenkinder stellt das Schöpfen von Kartoffelbrei oder Pudding aus der Schüssel auf den Teller eine Herausforderung dar, die sie umso besser bewältigen, je besser Möbel und Geschirr ihren Körperproportionen angepasst sind. Hocker oder Stühle sollten so niedrig sein, dass die Füße am Boden Halt finden und nicht in der Luft baumeln. So kann das Kind aufrecht (autonom!) sitzen, ohne mit der Aufrechterhaltung des Gleichgewichts beschäftigt zu sein. Geschirr, das den Kindern angeboten wird, sollte gut an die Form der Hand angepasst und für das Kind gut handhabbar sein (Gläser, Schöpflöffel usw.).

Dürfen Kinder mit dem Essen spielen? Gehört das vielleicht sogar zu genussvollem Essen dazu? Ich meine nein. Aber: Kinder wollen selbständig essen und sie müssen herausfinden dürfen, wie es geht. Wenn man sich das bewusst macht, sieht man es mit anderen Augen, wenn das Kind auf den Löffel beißt, ihn im Mund herumdreht, dabei sein Gesicht mit Soße verschmiert – und findet leichter einen Kompromiss, mit dem es allen gut geht.

Wenn die Umgebung in dieser Weise vorbereitet ist, den Kindern der Ablauf der Mahlzeiten vertraut und die Erzieherinnen sie aufmerksam und freundlich begleiten, dann kann sich eine Atmosphäre entfalten, in der die Kinder ungestört essen und dabei die Erfahrung einer wirklichen Tischgemeinschaft machen können.

Ich danke ganz herzlich den Erzieherinnen der städt. Krippe Gleimitzer Straße, Mainz, von denen ich viele Hinweise zur praktischen Gestaltung bekam.

Literaturempfehlung

- Brodin, M./Hylander, I. (2002): Wie Kinder kommunizieren. Beltz Verlag Weinheim
- Gonzales-Mena J./Widmeyer Eyer, D. (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Verlag Mit Kindern wachsen. Emmendingen
- Pikler, Emmi u.a. (1994): Miteinander vertraut werden. Arbor Verlag, Freiamt.
- Rupp-Glogau, R. (2008): Selbstbestimmtes Essen für kleine Menschen unter drei Jahren. TPS 1/2008