

Evangelische Hochschule Nürnberg
Erziehung, Bildung und Gesundheit im Kindesalter (dual)

Bachelor-Thesis
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

**“Eingewöhnungsprozesse in Kinderkrippen: Die ersten Tage
responsiv gestalten“**

Entwicklung eines Qualitätsstandards aus Kinderperspektive

Sina Wurm

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Sommer-Himmel

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Olm

Abgabetermin: 17.08.2021

Zusammenfassung

Diese Arbeit bezieht sich auf den Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung und widmet sich Kindern, welche in ihrem zweiten Lebensjahr in eine Kinderkrippe eingewöhnt werden. Die zentrale Fragestellung der Arbeit ist, wie die ersten Tage dieses Eingewöhnungsprozesses qualitativ hochwertig gestaltet und an den zentralen Bedürfnissen des Kindes in diesem Alter ausgerichtet werden können. Die Analyse dieser kindlichen Bedürfnisse basiert auf zentralen Entwicklungsthemen und -aufgaben der verschiedenen Entwicklungsbereiche. Weiterhin finden auch die Äußerungen dieser Bedürfnisse durch kindliche Feinzeichen, sowie damit verbundene zentrale Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte in Kinderkrippen Einzug in diese Arbeit.

Als theoretischer Hintergrund zur Entwicklung des Qualitätsstandards werden zunächst zentrale Begriffe zur Eingewöhnung in Kinderkrippen, wie die Gestaltung von Übergängen oder die sensitive Responsivität und ihre Bedeutung für den Eingewöhnungsprozess herangezogen. Weitere theoretische Erkenntnisse für die Gestaltung der Eingewöhnung liefert insbesondere das wissenschaftlich überprüfte und in der pädagogischen Praxis verbreitete Berliner Eingewöhnungsmodell, wobei dessen erste drei Phasen vertieft dargestellt werden. Die Überlegungen zur Entwicklung des Qualitätsstandards knüpfen an herausgearbeiteten, für eine gelungene Eingewöhnung sprechenden Qualitätsmerkmalen und Rahmenbedingungen dieses Modells an.

Die Eingewöhnung von Krippenkindern kann gelingen, wenn die pädagogischen Fachkräfte über das beschriebene Fachwissen und über die entsprechenden Kompetenzen in der Gestaltung dieser normativen Transition verfügen und die Eingewöhnung flexibel und situativ auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder abstimmen.

Hinweise zum Sprachgebrauch

Personenbezeichnungen werden in dieser Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der männlichen Form verwendet, die weibliche und diverse Form ist dabei jeweils mit eingeschlossen. Darüber hinaus wird die geschlechtsneutrale Formulierung „pädagogische Fachkraft“ verwendet, welche gleichermaßen Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und weitere pädagogische Mitarbeiter einer Kindertageseinrichtung einschließt.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	4
1 Einleitung.....	5
2 zentrale Begriffe zur Eingewöhnung in Kinderkrippen.....	7
2.1 Begriff der Eingewöhnung	7
2.2 Begriff der normativen Transitionen	8
2.3 Sensitive Responsivität und ihre Bedeutung für den Eingewöhnungsprozess	9
2.3.1 Begriffsnäherung.....	9
2.3.2 Kennzeichen Sensitiver Responsivität	10
3 Analyse kindlicher Bedürfnisse im zweiten Lebensjahr.....	12
3.1 Entwicklungsthemen und Bedürfnisse in der frühen Kindheit.....	12
3.2 Tabellarische Darstellungen verschiedener Entwicklungsbereiche.....	14
3.3 Rolle und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft.....	24
3.4 Exkurs zum "Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten"	30
4 Qualitätsmerkmale und Rahmenbedingungen während der ersten drei Phasen des Berliner Eingewöhnungsmodells	36
4.1 Grundlagen des Modells	36
4.2 Umsetzung des Modells in der Praxis.....	37
4.2.1 Die Vorbereitungsphase.....	37
4.2.2 Die Grundphase	38
4.2.3 Die erste Trennung	40
4.2.4 Was tun wenn...- Besondere Vorfälle während der Eingewöhnung.....	41
5 Entwicklung des Qualitätsstandards	43
5.1 Qualitätsentwicklung	43
5.2 Qualitätsmanagement	44
5.3 Zielformulierungen auf Basis des Qualitätskreislaufs.....	46
6 Das Kind im Fokus - Darstellung des Qualitätsstandards zur Eingewöhnung.....	48
7 Ausblick & Fazit.....	54
Tabellenverzeichnis	56
Abbildungsverzeichnis	56
Literaturverzeichnis	57

1 Einleitung

In den letzten Jahren war in Deutschland ein massiver Ausbau an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren zu beobachten. Seit 2004, dem Beginn gesetzlicher Aktivitäten zum Betreuungsausbau für diese Altersgruppe, ist ein anhaltender und nachhaltiger Ausbau von Kindertageseinrichtungen festzustellen. So ist deren Anzahl zwischen 2006 und 2019 um rund 7.600 Einrichtungen gestiegen, was zwischen 300 und 1.000 Neugründungen pro Jahr entspricht. Auch die Nachfrage und Inanspruchnahme solcher Bildungsangebote nimmt stark zu. Zwischen 2014 und 2019 befinden sich bereits 818.000 Kinder unter drei Jahren in einer Kindertagesbetreuung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 81ff). Der Bedarf auf solch einen Betreuungsplatz steigt also kontinuierlich an, was auch durch den seit August 2013 bestehenden Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz zurückzuführen ist. Der Eindruck, dass der Blick weitgehend auf den quantitativen Ausbau von Kinderkrippen anstatt auf die Betreuungsqualität in den Einrichtungen gerichtet ist, verstärkt sich zudem in den letzten Jahren zunehmend (Becker-Stoll et al., 2015, S. 9).

Häufig wird von einer unzureichenden Qualität in der Betreuung der Jüngsten berichtet, was zum Einen daran liegt, dass „Lehrinhalte zur Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern in der Ausbildung der Fachkräfte nach wie vor nicht das Gewicht und die Bedeutung [haben], die ihnen zukommen müsste“ (Becker-Stoll et al., 2015, S. 9). Weiterhin wurden Fort- und Weiterbildungen nicht ausreichend um Inhalte erweitert, welche insbesondere auf die Betreuung von Kindern unter drei Jahren abgestimmt sind. Dies hat zur Folge, dass in vielen Einrichtungen nicht die Betreuungsqualität geleistet werden kann, die den Grundbedürfnissen der Kinder gerecht wird (Becker-Stoll et al., 2015, S. 9). Im Bezug auf die Befriedigung dieser kindlichen Bedürfnisse stellt gerade die Eingewöhnungsphase zu Beginn eines Krippenjahres eine verantwortungsvolle Aufgabe dar. Deren immens hohen Anforderungen sind pädagogische Fachkräfte häufig nicht gewachsen, um eine erfolgreiche Begleitung des Eingewöhnungsprozesses gewährleisten zu können. Da aber genau diese Phase die Grundlage eines jeden kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses in der Einrichtung ist, stellt sie ein unverzichtbares Qualitätsmerkmal pädagogischer Arbeit dar, wofür Fachkräfte ein geschultes Bewusstsein entwickeln müssen (Dreyer, 2017, S. 7).

Die vorliegende Arbeit setzt sich demnach mit der zentralen Fragestellung auseinander, wie die ersten Tage der Eingewöhnung von Kindern in eine Kinderkrippe möglichst responsiv und qualitativ hochwertig gestaltet werden können. Das grundlegende Ziel bezieht sich dabei auf die Entwicklung eines Qualitätsstandards für die pädagogische Arbeit

während der ersten Tage der Eingewöhnung aus Perspektive des Kindes. Dazu bedarf es zunächst der Klärung zentraler Bedürfnisse eines Kindes während seines Eingewöhnungsprozesses, wodurch dessen Perspektive auf die Eingewöhnung zum Ausdruck kommen soll. Die Kinderperspektive wird hierbei aufgrund des Alters und der damit verbundenen sprachlichen sowie reflexiven Fähigkeiten der Kinder nicht durch Befragungen oder Ähnliches erfasst. Die Grundlage hierfür bildet vielmehr eine Analyse dieser kindlichen Bedürfnisse anhand verschiedener Entwicklungsaufgaben und –themen, abgeleitet aus kindlichen Entwicklungsschritten der einzelnen Entwicklungsbereiche aus der herangezogenen Literatur. Zusätzlich werden in dieser Arbeit die kindlichen Äußerungen dieser Bedürfnisse anhand einzelner Feinzeichen aufgeschlüsselt, wodurch die Perspektive des Kindes von pädagogischen Fachkräften differenzierter wahrgenommen, verstanden und sein Bedürfnis demnach auch angemessen befriedigt werden kann. Auf Grundlage dieser Analyse kindlicher Bedürfnisse werden zusätzlich bedeutende Qualitätsmerkmale sowie Rahmenbedingungen während der ersten Tage der Eingewöhnung im Bezug auf das Berliner Eingewöhnungsmodell herausgearbeitet. In Anbetracht des begrenzten Umfangs dieser Arbeit wird sich lediglich auf die ersten Tage der Eingewöhnung, also die ersten drei Phasen des Modells bezogen. Der Fokus liegt in der gesamten Arbeit auf Kindern im zweiten Lebensjahr, da sich „die größte Nachfrage nach Krippenplätzen [...] aufgrund der Elternzeit in das zweite Lebensjahr der Kinder verschoben [hat]. Die meisten Eltern suchen [so] einen Betreuungsplatz für ihr zwölf oder 14 Monate altes Kind“ (Becker-Stoll & Wertfein, 2020, S. 578).

Die theoretischen Ausführungen in dieser Arbeit bieten Anregungen für die pädagogische Arbeit in Kinderkrippen und sind als fachliche Grundlage für die Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen zu betrachten. Außerdem finden diese Einzug in die Darstellung des ausgearbeiteten Qualitätsstandards am Ende der Arbeit, welcher Anregungen für eine individuelle Anpassung der Eingewöhnung an Kinder im zweiten Lebensjahr bieten soll. Diese Arbeit ist außerdem als Grundlage für die bewusste Auseinandersetzung mit Eingewöhnungsprozessen in Kinderkrippen und deren Qualität zu verstehen.

2 zentrale Begriffe zur Eingewöhnung in Kinderkrippen

2.1 Begriff der Eingewöhnung

Grundlegend für die Bestimmung des Eingewöhnungsbegriffs ist das Ziel, welches durch den Eingewöhnungsprozess verfolgt wird. Dieses umfasst den Aufbau einer tragfähigen, bindungsähnlichen Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind, während dessen Bindungsperson – meist Mutter oder Vater – anwesend ist. Diese Beziehung soll dem Kind innerhalb der Einrichtung das Gefühl von Sicherheit bieten, welches notwendig für einen gelungenen Start, sowie alle weiteren Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung ist. Eingewöhnung bedeutet hierbei auch, dass das Kind die neue Umgebung in seinem eigenen Tempo erkunden und Abläufe, sowie Regeln und Rituale in Ruhe kennen lernen und für sich erschließen kann (Braukhane & Knobloch, 2012, S. 4).

Nach Niesel und Griebel (2015) sollte die Durchführung einer Eingewöhnung zudem elternbegleitet, bezugspersonenorientiert und abschiedsbewusst gestaltet sein (S. 83). „Elternbegleitet heißt, dass das Kind in Anwesenheit und Begleitung seiner Bindungsperson die fremde Umgebung der Kindertageseinrichtung und seine Bezugserzieherin kennenlernen kann“ (Niesel & Griebel, 2015, S. 83). Die Bindungsperson agiert hierbei als eine sichere Basis, von der aus das Kind die Möglichkeit hat, seine Umgebung Schritt für Schritt zu explorieren. Bezugspersonenorientiert bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die pädagogische Fachkraft, die versucht, durch den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, mit der Zeit selbst zu einer sicheren Basis für das Kind zu werden. Abschiedsbetont bedeutet zuletzt, dass ein klarer Abschied der Bindungsperson vom Kind zu erfolgen hat, wenn sich dieses in einer entspannten Situation befindet. Die Entstehung und Verinnerlichung eines zunehmenden Vertrauens des Kindes auf die Rückkehr der Bindungsperson wird somit gewährleistet (Niesel & Griebel, 2015, S. 83f).

Die Gestaltung einer Eingewöhnung basiert in den meisten Kindertageseinrichtungen auf einem bestimmten Konzept bzw. Modell. Neben dem Berliner Eingewöhnungsmodell, welches in dieser Arbeit herangezogen wird, haben sich noch weitere Modelle, wie beispielsweise das Münchner Eingewöhnungsmodell bewährt. In der vorliegenden Arbeit wird sich aber ausschließlich auf das Berliner Eingewöhnungsmodell bezogen, da es sich hierbei um das älteste und in Deutschland verbreiteteste Konzept handelt (Dreyer, 2017, S. 79).

2.2 Begriff der normativen Transitionen

„Transitionen [im Allgemeinen] sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Niesel & Griebel, 2014, hier zitiert nach Griebel & Niesel, 2015, S. 37f). Es handelt sich also um bestimmte kritische Phasen in der Entwicklung eines Menschen, welche nicht von Dauer, aber mit wesentlichen positiven oder negativen Veränderungen verbunden sind. Die internationale Transitionsforschung unterscheidet verschiedene Formen von Transitionen. Diese werden in normative, nicht-normative und die sogenannten Mikrotransitionen oder auch Alltagsübergänge gegliedert. Die normativen Transitionen umfassen Ereignisse, die jeder Mensch im Laufe seines Lebens erfährt (Gutknecht, 2018, S. 3f). Da der Übergang von der Familie in eine Form der institutionellen Betreuung eine solche normative Transition darstellt, soll sich im Folgenden ausschließlich auf diese Form des Übergangs bezogen werden.

Ein solcher normativer Bildungsübergang wird in der Literatur häufig als kritisches Lebensereignis bezeichnet und erfordert deshalb eine genaue Auseinandersetzung mit möglichen Risikofaktoren, welche die kindliche Entwicklung gefährden könnten. Im Zuge dessen ist die Suche nach Schutzfaktoren und eine bewusste Gestaltung des Übergangs maßgebend, um Gefährdungen abwenden und stattdessen eine Anregung kindlicher Entwicklung gewährleisten zu können (Beelmann, 2006, hier zitiert nach Niesel & Griebel, 2015, S. 66). Hierbei sind vor allem auch die verschiedenen Anforderungen zu betrachten, vor welche das Kind und seine Eltern während des Übergangsprozesses gestellt werden. Übergänge sind immer mit Veränderungen verbunden, die von dem Kind und seiner Familie auf drei unterschiedlichen Ebenen bewältigt werden. Auf der Ebene des Einzelnen geht es vor allem um die Veränderung der Identität und die damit verbundene Auseinandersetzung mit einer neuen Rolle. Dies erfordert zudem eine Bewältigung starker Emotionen sowie den Erwerb neuer Kompetenzen. Die Ebene der Beziehungen hängt mit dem Aufbau neuer, sowie einer möglichen Veränderung bestehender Beziehungen zusammen. Die letzte Ebene bezieht sich auf die Auseinandersetzung und Integration unterschiedlicher Lebensumwelten. So müssen beispielsweise die Lebenswelt der Familie sowie die der Kindertageseinrichtung aufeinander abgestimmt werden. Abschließend hervorzuheben ist, dass diese Veränderungen sowohl vom Kind, als auch seiner Familie durchlaufen werden. Dies macht eine Berücksichtigung und Unterstützung beider Perspektiven auf allen drei Ebenen seitens der pädagogischen Fachkräfte unabdingbar (Niesel & Griebel, 2015, S. 116f).

2.3 Sensitive Responsivität und ihre Bedeutung für den Eingewöhnungsprozess

2.3.1 Begriffsnäherung

Responsivität stellt einen zentralen Begriff in vielen verschiedenen Fachgebieten dar und kann sich im Allgemeinen auf Personen, Gruppen, Systeme oder Organisationen beziehen. Im Zentrum steht dabei immer, wie gut eine Abstimmung auf diese unterschiedlichen Bereiche gelingt. Ein Beispiel hierfür wäre etwa die Abstimmung der Mutter auf ihr Kind oder die des Politikers auf seine Wähler. Die Bedeutung des Begriffs Responsivität stammt aus dem Lateinischen und lässt sich auf das Wort „respondere“ beziehungsweise „response“ zurückführen, was mit „antworten“ beziehungsweise „Antwort“ übersetzt werden kann. Im Bereich der Pädagogik wird der Begriff der Responsivität demnach häufig als „Antwortlichkeit“ oder „Antwortverhalten“ bezeichnet und zielt darauf ab, wie gut sich die pädagogische Fachkraft beispielsweise auf das Kind und seine Familie abstimmen kann (Gutknecht, 2015a, S. 13). Dieses abgestimmte Antwortverhalten der pädagogischen Fachkraft umfasst „insbesondere ihre Fähigkeit, eine emotionale Beziehung zum Kind aufzubauen, sowie ihre Möglichkeiten, die Initiativen des Kindes in Spiel, Sprache und Bewegung in spontaner Weise aufzunehmen. In achtsamer Weise müssen dabei Verarbeitungstempo und -niveau des Kindes berücksichtigt werden“ (Sarimski, 2005, hier zitiert nach Gutknecht, 2015a, S. 9).

Der Begriff der Sensitivität bezieht sich hingegen eher darauf, wie - also in welcher Qualität - das Antwortverhalten ausgeführt wird. Hier wird der Fokus klar auf die Feinfühligkeit und Angemessenheit des Antwortverhaltens gelegt. Setzt man die beiden Begrifflichkeiten nun zusammen, entsteht der Begriff *sensitive Responsivität*, welchen Regina Remsperger (2011) im Rahmen ihrer Videostudie zur Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen entwickelt hat (S. 94).

Ein sensitiv responsives Verhalten umfasst demnach:

- das Erkennen der kindlichen Signale sowie die Reaktion darauf (Responsivität)
- die angemessene Interpretation dieser Signale
- die feinfühlige und prompte Reaktion auf diese Signale (Sensitivität) (Remsperger, 2011, S. 125).

Nicht selten wird deshalb der Begriff der Responsivität häufig auch mit dem der Feinfühligkeit gleichgesetzt (Gutknecht, 2015a, S. 14f). In weiteren Ausführungen dieser Arbeit wird ausschließlich der Begriff der sensitiven Responsivität verwendet, da dieser differen-

zierter beschreibt, was in der pädagogischen Praxis beachtet werden muss, um die Bedürfnisse eines Kindes angemessen zu befriedigen.

2.3.2 Kennzeichen sensitiver Responsivität

Da unterschiedliche Alltagssituationen immer unterschiedliche Verhaltensweisen erfordern, ist häufig nicht ganz eindeutig, wie ein bestimmtes Verhalten in verschiedenen Situationen erfolgen muss, um als sensitiv responsiv zu gelten. Professionelles sensitiv responsives Verhalten zeichnet sich grundsätzlich durch die genaue Auseinandersetzung mit der Heterogenität der zu betreuenden Kinder aus (Gutknecht, 2015b, S. 51ff). „[Sensitive] Responsivität bedeutet, dass eine Fachperson in der Kinderkrippe [...] flexibel einschätzen kann, wann sie im Interaktionskontext Verhaltensmöglichkeiten erweitern oder verengen muss, wann sie dirigieren und wann sie freilassend sein muss, wann eher ihre Aktivität und wann eher Passivität erforderlich ist“ (Gutknecht, 2012, hier zitiert nach Niel & Griebel, 2015, S. 107). Im Bezug auf das Alter, das Geschlecht, den Entwicklungsstand, sowie den familiären und kulturellen Hintergrund eines Kindes, ist der Aufbau eines breiten Wissens als pädagogische Fachkraft von Bedeutung, um eine solche Abstimmung auf die einzelnen Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse zu gewährleisten. Auf Basis dieser Auseinandersetzung mit der Individualität eines jeden Kindes können dann bestimmte Verhaltensstrategien für die sensitiv responsive Begleitung unterschiedlicher Situationen, wie zum Beispiel das Füttern, die Pflege oder auch die Gestaltung von Übergängen erarbeitet werden (Gutknecht, 2015b, S. 51ff).

Die zentralen Merkmale einer sensitiven Responsivität wurden zudem von Remsperger (2011) basierend auf Grundlagen von Mary Ainsworth Erkenntnissen zur mütterlichen Feinfühligkeit operationalisiert (S. 126). Dabei stellt sie als grundlegende Voraussetzungen für ein sensitives Antwortverhalten die Faktoren „Zugänglichkeit“ und „Aufmerksamkeit“ im Bezug auf die Signale des Kindes heraus (Remsperger, 2011, S. 127). Diese beiden zentralen Operationalisierungen sensitiver Responsivität umfassen zunächst das eigentliche Bemerkens der kindlichen Signale. Zugänglichkeit meint in diesem Zusammenhang Interesse und Ruhe auszustrahlen und sich dabei dem Kind nicht aufzudrängen, sondern eine offene und abwartende Haltung einzunehmen, sodass das Kind selbst die Initiative ergreifen und auf die pädagogische Fachkraft zukommen kann. Der zweite Faktor Aufmerksamkeit bedeutet grundsätzlich, die Aussagen, Interessen, Bedürfnisse, Motivationen sowie das Verhalten des Kindes aufmerksam zu verfolgen, was ein ruhiges und aktives Zuhören voraussetzt. Der Begriff der Sensitivität gliedert sich in insgesamt fünf Merkmale auf. Hierzu

zählt als erstes Merkmal die **Promptheit der Reaktion** auf die kindlichen Signale und die **Richtigkeit der Interpretation** dieser Signale, welches bereits ausführlich beschrieben wurde. Als ein weiteres Merkmal wird die **generelle Haltung** der pädagogischen Fachkraft genannt. Diese sollte von Akzeptanz, Interesse und Respekt vor der Autonomie des Kindes geprägt sein. Akzeptanz zeichnet sich vor allem durch ein bedingungsloses Annehmen der Persönlichkeit des Kindes mit seinen Gefühlen, Sichtweisen, Äußerungen und Handlungen, sowie das Zeigen von Respekt und Wertschätzung aus. Interesse zeigt sich durch das Einfühlen in die Emotionen und Bedürfnisse des Kindes und ist geprägt von einer Aufmerksamkeit für die Äußerungen und Aktivitäten des Kindes, sowie dessen Verhaltens- und Gemütszustand. Der Respekt vor der kindlichen Autonomie umfasst die Achtung der Eigenständigkeit des Kindes. Das bedeutet, das Kind bei der Erkundung seiner Welt und dem Sammeln eigener Erfahrungen zu unterstützen und es zur Verantwortungsübernahme für eigene Handlungen und Entscheidungen zu ermutigen. Auch die Unterstützung kindlicher Bewältigungsformen und der Selbstregulation sind unter diesem Punkt zusammengefasst. Als drittes Merkmal von Sensitivität wird das **Involvement** benannt, was durch die eigene Begeisterung über die Aktivitäten und Fortschritte des Kindes und ein hohes Engagement, die Interaktion mit dem Kind aufrecht zu erhalten, zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus zählt das **emotionale Klima** als weiteres Merkmal einer sensitiven Responsivität. Ein solches Klima ist gekennzeichnet von einem empathischen Aufgreifen kindlicher Emotionen und dem anschließenden Abstimmen des eigenen Verhaltens. Hierunter zählen auch das Loben von Anstrengungen und die Ermutigung zu neuen Leistungen, sowie das Äußern von Begeisterung und Stolz. Das letzte Merkmal wird mit **Stimulation** bezeichnet. Hier geht es um die Bestärkung und Motivation der Handlungen und Äußerungen des Kindes, sowie die Herausforderung seiner Kompetenzen, was sich vor allem durch das „Scaffolding“ und das „sustained shared thinking“ kennzeichnen lässt. (Remsperger, 2011, S. 137ff).

Um abschließend die Besonderheit einer sensitiven Responsivität und ihre Bedeutung für den Eingewöhnungsprozess herauszustellen, wird im Folgenden noch kurz das Modell des „Mind-Mindedness“ aufgegriffen. Hierunter wird die Fähigkeit, die Signale des Kindes zu verstehen betrachtet und „bedeutet, dass Erwachsene ein Kind als vollständige, kompetente Person wahrnehmen und sich bemühen, die Welt durch die Augen des Kindes zu sehen“ (van Dieken, 2012, S. 28). Hierzu zählt auch das Verbalisieren der wahrgenommenen Gefühle des Kindes, was es dabei unterstützt, später selbst seine Wünsche und Absichten äußern zu können. Besonders in der Eingewöhnungssituation des ersten Kennenlernens zwi-

schen Kind und pädagogischer Fachkraft sind das Mind-Mindedness und damit auch die sensitive Responsivität von zentraler Bedeutung. Aufgrund der oftmals noch nicht entwickelten Sprachfähigkeit des Kindes, ist dieses auf die richtige Interpretation seiner nonverbalen Äußerungen und eine angemessene Reaktion darauf seitens der pädagogischen Fachkraft angewiesen (van Dieken, 2012, S. 28).

„Wenn Kinder in der Eingewöhnungssituation die Erfahrung machen, dass Erwachsene [...] feinfühlig ihre Signale interpretieren und angemessen auf sie reagieren, entsteht auf der einen Seite Zufriedenheit bei allen Beteiligten und Kinder lernen auf der anderen Seite durch diese Erfahrung, sich selbst in die Situation anderer einzufühlen. Diese Fähigkeit ist die Grundlage für gelingende Beziehungen“ (van Dieken, 2012, S. 28f).

3 Analyse kindlicher Bedürfnisse im zweiten Lebensjahr

3.1 Entwicklungsthemen und Bedürfnisse in der frühen Kindheit

Um die zentralen Bedürfnisse eines Kindes im zweiten Lebensjahr analysieren und daraus Schlüsse für das pädagogische Handeln ziehen zu können, ist eine genaue Auseinandersetzung mit den Entwicklungsprozessen und -themen bzw. -aufgaben eines Kindes in diesem Alter hilfreich. Der Begriff der Entwicklungsaufgaben, welcher seit 1976 von Havighurst geprägt wird, versteht im Allgemeinen die Bewältigung von Anforderungen bei Übergängen in der Lebensspanne (Niesel & Griebel, 2015, S. 115f). Wertfein (2014) definiert den Begriff wie folgt:

„Entwicklungsaufgaben bezeichnen die normativen Herausforderungen, die von jedem Menschen in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt zu bewältigen sind. Wesentliche Voraussetzungen für Entwicklungsaufgaben sind biologische Veränderungen in einem bestimmten Entwicklungsalter, gesellschaftliche Aufgaben und Anforderungen sowie individuelle Werte und Ziele des sich entwickelnden Individuums“ (S. 45).

In der Literatur wird der Begriff der Entwicklungsaufgaben häufig auch gleichbedeutend mit dem der Entwicklungsthemen verwendet:

„Der Begriff ‚Entwicklungsthemen‘ bezeichnet in diesem Zusammenhang aus der Selbstorganisation des Kindes und den Anforderungen der physischen, sozialen und kulturellen Umwelt erwachsende adaptive Anforderungen an Verhalten und Kompetenzen, die im Dienst einer zunehmend besseren Individuum-Umwelt-Passung stehen“ (Viernickel et al., 2011, S. 39).

Mit diesem alternativen Begriff soll die aktive Rolle des Kindes stärker hervorgehoben werden. Hinsichtlich seiner Verhaltensbereitschaft und Motivation steht hier eher das aktive Suchen nach entsprechenden Anforderungssituationen durch das Kind selbst im Vordergrund. Für Kinder von null bis drei Jahren lassen sich je nach Literatur ganz unter-

schiedliche Zusammenstellungen von Entwicklungsaufgaben bzw. -themen finden (Viernickel et al., 2011, S. 39).

Nach Oerter und Montada (1995, hier zitiert nach Wertfein, 2014) stellen beispielsweise der Aufbau stabiler Bindungsbeziehungen, eine erfolgreiche Exploration der Umwelt sowie das eigene Handeln und Bewegen, die Entwicklung eines Ich-Konzepts, der Ausbau physiologischer und emotionaler Regulationsfertigkeiten, die Sprachentwicklung und die Herausbildung von Fantasie und Spiel zentrale Entwicklungsaufgaben für Kinder bis drei Jahren dar (S. 45f).

Wenngleich der Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung als normativer Transitionsprozess einzuordnen ist, wird dieser nach Griebel und Niesel (2013, hier zitiert nach Niesel & Griebel, 2015) auch als eine Entwicklungsaufgabe des Kindes bezeichnet (S. 42). Allein solch ein Übergang stellt für Kinder im Alter von null bis drei Jahren eine große Herausforderung dar, deren positive Bewältigung von enormer Bedeutung für den weiteren Entwicklungsprozess des Kindes ist. Trifft diese Entwicklungsaufgabe nun mit einer oder auch mehreren anderen Entwicklungsaufgaben zusammen, kann dies schnell zu einer Überforderung des Kindes führen. Pädagogische Fachkräfte sind dann gefordert, die Gestaltung des Übergangsprozesses an den individuellen Bedürfnissen des Kindes auszurichten und es mit einer erhöhten Sensibilität bei der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (Niesel & Griebel, 2015, S. 42f).

„Gemeint ist [hierbei] nicht nur die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse, wie Hunger, Durst, körperliche Hygiene, Schutz vor Kälte oder Hitze. In den ersten Lebensjahren sind Kinder darauf angewiesen, dass auch ihre psychischen Grundbedürfnisse von ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt befriedigt werden“ (Niesel & Griebel, 2015, S. 39).

Um sich diesen speziellen Bedürfnissen eines Kindes im zweiten Lebensjahr bewusst widmen zu können, werden im Folgenden, ausgehend von der kindlichen Entwicklung im zweiten Lebensjahr, die daraus resultierenden Bedürfnisse des Kindes sowie die sich daraus ergebenden Erfordernisse während des Eingewöhnungsprozesses aufgeschlüsselt. Jeder Entwicklungsbereich wird hierbei in einer gesonderten Tabelle dargestellt. Verzichtet wird allerdings auf Ausführungen zur kognitiven Entwicklung, da sich die darauf bezogenen Erfordernisse im Rahmen der Eingewöhnung mit denen der motorischen, sowie der emotionalen Entwicklung decken.

3.2 Tabellarische Darstellungen verschiedener Entwicklungsbereiche

Tabelle 1: Motorische Entwicklung

<i>kindliche Entwicklung im 2. Lebensjahr</i>	<i>daraus resultierende kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr</i>	<i>kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr während des Eingewöhnungsprozesses & Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zu dessen sensitiv responsiver Gestaltung</i>
<ul style="list-style-type: none"> - ab ca. 8. Monat: Herausbildung wesentlicher Formen der Fortbewegung (freies Sitzen, robben, kriechen) - ab ca. 10. Monat: Krabbeln u. Ausbildung des Pinzettengriffs - gegen Ende des 1./Anfang des 2. Lebensjahres: erste Gehversuche → Vergrößerung des Erkundungsraums - bis ca. zum 15. Monat: Erlernen des freien Gehens - Mitte des 2. Lebensjahres: Erweiterung der Bewegungsfertigkeiten um das Treppensteigen im Nachstellschritt, das Klettern auf kleinere Gegenstände, das Aufheben und Stapeln von 	<ul style="list-style-type: none"> - Bedürfnis nach ausgiebiger Exploration der Umwelt (großes Interesse am Erforschen unterschiedlicher Gegenstände, gezieltes Krabbeln/Gehen zu entfernten Objekten, Betrachten von Bilderbüchern...) → Bedürfnis nach anregungsreich gestalteter Umwelt - Bedürfnis nach sozialer Rückversicherung (Warten auf Reaktionen der Bezugspersonen, wenn sich Kind entfernt) (Beller, 2016, S. 62f). 	<ul style="list-style-type: none"> - Bedürfnis nach einer anregenden Lern- und Erfahrungsumwelt, welche zur aktiven Auseinandersetzung und Erkundung auffordert → vorbereitete Umgebung - Bedürfnis nach Anregungen von außen (entwicklungsangemessen, alle Sinne ansprechend, Neugier weckend → aber: keine Reizüberflutung!) - Bedürfnis nach Geborgenheit/Sicherheit (z.B. Rückzugsmöglichkeiten, soziale Rückversicherung), aber auch Herausforderung (Exploration) → Bedürfnis nach Autonomie/Selbstständigkeit - Bedürfnis nach Balance zwischen Ruhe und Bewegung/Aktivität (Dreyer, 2017, S. 145ff).

Gegenständen/Spielsachen; Verbesserung der Feinmotorik

- **ab 18. Monat:** Entwicklung des Körperschemas (Lokalisierung von Berührungen, Benennen von Körperteilen, Körperwahrnehmung) (Böcker, 2011, S. 7-10).

- zunehmend selbstständiges Essen mit Händen oder auch Besteck, eigenständiges Trinken aus Becher/Tasse

- **Ende des 2. Lebensjahres:** erstes Interesse an der Toilette (Beller, 2016, S. 53).

- Anpassung des Raumes an individuelle Fähigkeiten des Kindes; Sicherheit durch angemessene Beaufsichtigung (Wertfein, 2014, S. 47).

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 2: Sprachentwicklung

<i>kindliche Entwicklung im 2. Lebensjahr</i>	<i>daraus resultierende kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr</i>	<i>kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr während des Eingewöhnungsprozesses & Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zu dessen sensitiv responsiver Gestaltung</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation mit Umgebung durch frühe sprachliche Äußerungen - Ausbildung eines enormen passiven Wortschatzes durch Verknüpfung von motorischen Erfahrungen und sprachlichen Beschreibungen der Bezugspersonen - ab ca. 12 Monaten: Formulierung erster eigener Worte (passiver Wortschatz: ca. 60 Wörter), Entwicklung einer inneren Vorstellung von Dingen in der Umgebung (Objektpermanenz) (Böcker, 2011, S. 11ff). - ab ca. 18 Monaten: Einwortsätze (aktiver Wortschatz bei ca. 30 Wörtern), aktive Beteiligung an Bilderbuchbetrachtungen (Zeigen auf Abbildungen, Nachahmen von Tiergeräu- 	<ul style="list-style-type: none"> - Bedürfnis nach Sprache, neuen Worten, Wortschatzerwerb, Kommunikation u. Beziehung: Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus, Routinen, Worteinführung durch Sprach- und Kommunikationsangebote der Fachkraft (z.B. durch stützende Sprache = „Scaffolding“ → Spracheinführung im Dialog, Wortschatzerwerb im Fokus) (Weinert & Grimm, 2018, S. 466). 	<ul style="list-style-type: none"> - aufgrund noch nicht entwickelter Sprachfähigkeiten: Bedürfnis, dass nonverbale Signale/Äußerungen von Bezugspersonen richtig gedeutet werden (van Dieken, 2012, S. 28). - Bedürfnis nach Interaktion mit Bezugsperson, aber auch anderen Kindern (gelingt über Spielmaterialien, vorbereitete Umgebung, Berücksichtigung individueller Interessen/Bedürfnisse) (Dreyer, 2017, S. 155). → sprachliche Anregung durch lebendige Dialoge u. feinfühlig Interaktionen (Wertfein, 2014, S. 47).

schen...) (Beller, 2016, S. 96).

- **18-36 Monate:** weitere Sprachentwicklung als entscheidender Motor für zunehmende Entwicklung des Selbst: Kind beginnt eigenen Namen zu sprechen und eigene Tätigkeiten zu beschreiben, sowie Objekte zu sich selbst in Beziehung zu setzen (z.B. „Lisa trinken“, „Lisa Keks“) (Hannover & Greve, 2018, S. 568).

- **ab ca. 18 Monaten:** Interesse/Begeisterung für Sing- und Bewegungsspiele (Beller, 2016, S. 85).

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 3: soziale Entwicklung

<i>kindliche Entwicklung im 2. Lebensjahr</i>	<i>daraus resultierende kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr</i>	<i>kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr während des Eingewöhnungsprozesses & Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zu dessen sensitiv responsiver Gestaltung</i>
<p>- mit etwa 2 Jahren: zunehmende Entwicklung der Perspektivenübernahme → Kinder erkennen, dass andere Personen auch Wünsche/Bedürfnisse haben und können zwischen ihren und den der anderen unterscheiden (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 50).</p> <p>- Fähigkeit zu Mitgefühl/Empathie sehr früh vorhanden (z.B. ansteckendes Weinen, soziales Lächeln bei Säuglingen) → erst ab ca. 18 Monaten: Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Gefühlen: erste Ansätze für prosoziales Verhalten (trösten, helfen, teilen) (Elsner & Pauen, 2018, S. 186f).</p> <p>- ab ca. 12 Monaten: Kinder fangen in gemeinsamer Aufmerksamkeit und Absicht an, mit</p>	<p>- Bedürfnis nach Eingebundenheit in alltägliche Aktivitäten → Erleben von Selbstwirksamkeit (Beller, 2016, S. 63f).</p> <p>- Bedürfnis nach Beziehungen/Interaktionen (zunehmend auch zu Gleichaltrigen), Bedürfnis nach „Besitz“ und Selbstbehauptung/Durchsetzung des eigenen Willens („meins“, Kind gibt Dinge ungern zurück) (Beller, 2016, S. 74f).</p> <p>- Bedürfnis nach Entfaltung von Fähigkeiten zur Verfolgung gemeinsamer Interessen → Teil einer Gemeinschaft sein (Tomasello, 2020, S. 157).</p>	<p>- Bedürfnis nach Selbstbehauptung (Kind teilt oder wechselt sich nicht gerne ab) → Angebot attraktiver Spielmaterialien, welche in größerer Anzahl vorhanden sind (Dreyer, 2017, S. 152).</p> <p>- Bedürfnis nach Integration in die Gruppe: vorbereitete Umgebung/Materialauswahl nach den Interessen und individuellen Bedürfnissen des Kindes → ermöglicht vielfältige Interaktionsanlässe (mit pädagogischer Fachkraft, aber auch anderen Kindern) (Dreyer, 2017, S. 155).</p> <p>- Bedürfnis nach individueller Betreuung u. gelungener Integration in die Gruppenaktivitäten/Peergruppe (wichtig für Wohlergehen!)</p>

anderen zusammenzuarbeiten und zu kommunizieren → einfache Formen kooperativer Kommunikation mittels Gesten (Tomasello, 2020, S. 157).

- **ab ca. 18 Monaten:** Kind hilft gerne bei alltäglichen Aktivitäten (Tischdecken, Abräumen, Saubermachen...) (Beller, 2016, S. 63f).

- **ab ca. 18 Monaten:** Kind imitiert Gesten/Mimik Erwachsener

- Kind fordert Erwachsene auf, mit ihm zu spielen (z.B. Antippen/Ziehen an Kleidung, aufforderndes Anbieten von Spielzeug...)

- **Ende des 2. Lebensjahres:** vermehrte Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen, Vorliebe für ein oder mehrere Kinder, Interaktionsangebote (Beller, 2016, S. 74).

- **Ende des 2. Lebensjahres:** Auftreten aggressiven Verhaltens gegenüber anderen, um eigene Ziele durchzusetzen (negative Gefühle wie Ärger, Neid, Wut, Eifersucht) (Becker-Stoll & Wertfein, 2020, S. 578).

- Bedürfnis nach Aufmerksamkeit der Bezugspersonen für eigene Interessen → Bedürfnis nach Austausch von Erfahrungen/emotionalen Erlebnissen (Tomasello, 2020, S. 160f).

- Bedürfnis nach Emotionsregulation/Stressbewältigung durch Bezugspersonen → feinfühligere Umgang mit negativen Gefühlen (Benennen von Gefühlen, Suchen von Gründen) (Becker-Stoll & Wertfein, 2020, S. 578).

- Bedürfnis nach sicherheitsgebenden Beziehungen → erfordert ein einfühlsames Verhalten der pädagogischen Fachkräfte, das gruppenbezogen ausgerichtet ist (Niesel & Griebel, 2015, S. 88f).

- Bedürfnis nach Emotionsregulation u. Stressbewältigung bei negativen Gefühlen wie Ärger, Wut und Trauer (z.B. bei Trennung, Konflikten mit anderen Kindern) durch Bezugsperson (Becker-Stoll & Wertfein, 2020, S. 578).

Tabelle 4: emotionale Entwicklung

<i>kindliche Entwicklung im 2. Lebensjahr</i>	<i>daraus resultierende kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr</i>	<i>kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr während des Eingewöhnungsprozesses & Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zu dessen sensitiv responsiver Gestaltung</i>
<p>- bis zum Alter von 9-10 Monaten: Emotionen wie Interesse/Erregung, Freude, Ärger, Trauer, Furcht oder Überraschung entwickelt (Holodynski & Oerter, 2018, S. 521).</p> <p>- zunehmende Selbstregulation geringer emotionaler Belastungen → Kinder sind jedoch beim Erleben starker negativer Gefühle auf Bewältigungshilfen angewiesen (Koregulation: gegenseitige Beeinflussung des Verhaltens beider Partner) (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 45).</p> <p>- ab ca. 16 Monaten: Autonomiephase: Anzeichen von Trotzverhalten als häufige Reaktion auf Verbote/Regeln → Kind ist in der Lage,</p>	<p>- Bedürfnis nach Regulation von außen bei starken emotionalen Belastungen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 45).</p> <p>- Bedürfnis nach Autonomie und Selbstwirksamkeitserleben → Kind möchte Wünsche und Interessen ausleben, eigene Erfahrungen sammeln, Neues entdecken (Elsner & Pauen, 2018, S. 187f).</p> <p>- Interesse an verschiedenen Objekten und Auseinandersetzung damit → währenddessen Bedürfnis nach Interaktion mit Bezugsperson (Verfolgung eines gemeinsamen Handlungszieles, Kooperation) (Haase & Heckhausen, 2018, S. 497).</p>	<p>- Kind erlebt z.B. bei Trennung starke emotionale Belastung und negative Gefühle (Stress, Anspannung, Übererregung) → Bindungsverhaltenssystem wird aktiviert: Bedürfnis nach Nähe, Emotionsregulation, Stressbewältigung, Beruhigung und Bindung</p> <p>- Bedürfnis nach sicherer Basis, von der aus Bedürfnis nach Exploration befriedigt wird: Entdeckung des Umfeldes, Sammeln eigener Erfahrungen, Wünschen/Interessen nachgehen → Kind braucht dabei emotionale Unterstützung (z.B. soziale Rückversicherung) (Becker-Stoll & Wertfein, 2020, S. 578).</p> <p>- Bedürfnis, dass eigene Signale (z.B. Weinen nach Trennung) wahr- und ernst genommen werden → Partizipation am Eingewöhnungs-</p>

eigene Wünsche und Interessen zu vertreten:
Entstehung eines Selbstwirksamkeitsgefühls
→ Kind erfährt, dass es eigenes Verhalten steuern und kontrollieren kann → wird dies verhindert, folgen Frustrationen, welche sich in Trotzreaktionen äußern (Kind verfügt noch nicht über ausreichende emotionale Selbstregulation!)

(Elsner & Pauen, 2018, S. 187f).

- Wirksamkeitsstreben auf Basis zweier Grundmotive: Motiv, Objekte zu beeinflussen und Motiv, mit anderen Menschen zu interagieren (Haase & Heckhausen, 2018, S. 496).

- klares Äußern von Bedürfnissen und Gefühlen wie Zuneigung, Ärger, Eifersucht (weinen, offene Aggression, lächeln...) (Beller, 2016, S. 74).

- Bedürfnis nach Sicherheit, Struktur und Orientierung (z.B. im Tagesablauf durch Rituale, wiederkehrende Ereignisse)
→ Vorhersagbarkeit von Abläufen
- Bedürfnis nach ausgewogenem Wechsel zwischen Ruhe und Aktivität (Dreyer, 2017, S. 142f).

prozess (Kind entscheidet über Dauer!) (van Dieken, 2012, S. 26f). → angemessener Umgang mit Gefühlen des Kindes („du bist o.k., auch wenn du wütend bist“) (Wertfein, 2014, S. 47).

- Bedürfnis nach Sicherheit, Vertrauen und Orientierung z.B. durch wiederkehrende Ereignisse im Tagesablauf, Ritualen, Regeln, Signalen (z.B. Morgenkreis, Aufräumlied)
- gleichzeitig aber auch Bedürfnis nach Berücksichtigung des individuellen Rhythmus, sowie von Vorlieben/Interessen → ausgewogener Wechsel zwischen Ruhe und Aktivität (Dreyer, 2017, S. 142f).

- Bedürfnis nach Struktur und Orientierung: z.B. durch klar strukturierte Räume/ Aktivitätsbereiche, Aufbewahrung von Materialien immer am selben Ort, Fotos von Gegenständen, welche sich in Kisten befinden, Rituale, Regeln usw. (Dreyer, 2017, S. 152).

Tabelle 5: Bindungsentwicklung

<i>kindliche Entwicklung im 2. Lebensjahr</i>	<i>daraus resultierende kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr</i>	<i>kindliche Bedürfnisse im 2. Lebensjahr während des Eingewöhnungsprozesses & Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zu dessen sensitiv responsiver Gestaltung</i>
<p>- während der ersten drei Lebensjahre: zunehmend komplexeres Bindungsverhalten (weitere Ausdifferenzierung einfach strukturierter Verhaltensmuster wie Weinen, Nähe-Suchen, Anklammern)</p> <p>- 6-12 Monate: Phase der „ausgeprägten Bindung“ → Kind versucht Nähe zu bestimmten Personen durch Fortbewegung, Signale und Kommunikation aufrechtzuerhalten → Kind zeigt scharf definierte Bindung an bevorzugte Bindungsperson (i.d.R. Mutter), Fremdenangst gegenüber anderen Personen</p> <p>- ab 12. Monat: Phase der „zielkorrigierten Partnerschaft“ → Kind entwickelt Fähigkeit, Ziele und Wünsche anderer Personen zu verstehen und von eigenen zu unterscheiden, ver-</p>	<p>- Bedürfnis nach Bindung: Zuwendung/Nähe/Sicherheit → nach Befriedigung dieses Grundbedürfnisses eher Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenzerleben im Vordergrund</p> <p>- wenn Bindungsbedürfnis befriedigt ist, wird Bedürfnis nach Exploration aktiviert → Bindungsverhalten tritt bei Bedürfnissen wie Hunger, Durst, Müdigkeit, Angst, Fremdheit und Überreizung auf (Becker-Stoll & Wertfein, 2020, S. 574f).</p> <p>- genügend Zeit zum Aufbau neuer Bindungen/Beziehungen (z.B. zur pädagogischen Fachkraft) → erfordert feinfühliges Pflegeverhalten</p>	<p>siehe Tabelle 4: emotionale Entwicklung, S. 19f</p>

sucht diese und eigene Ziele miteinander zu vereinbaren (Becker-Stoll & Wertfein, 2020, S. 574).

- Zusammenhang von Bindungs- und Explorationsverhalten: Aktivierung des Explorationsverhaltens in sicheren Situationen und Aktivierung des Bindungsverhaltens in unvertrauten/ängstlichen Situationen (Elsner & Pauen, 2018, S. 184f).

(Niesel & Griebel, 2015, S. 96).

Quelle: eigene Darstellung

3.3. Rolle und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft

Ausgehend von den bereits dargestellten Entwicklungsthemen bzw. –aufgaben eines Kindes im zweiten Lebensjahr und den daraus resultierenden Bedürfnissen ergeben sich für pädagogische Fachkräfte einige fachliche Kompetenzen, die für die Arbeit mit Krippenkindern, insbesondere während deren Eingewöhnung, eine große Bedeutung einnehmen und im Folgenden erläutert werden sollen.

Beziehungsaufbau und -gestaltung

„Nach Schäfer (2011) besteht der Kern professioneller frühpädagogischer Kompetenz darin, das Kind [...] entwicklungsförderlich bei der Bearbeitung und Bewältigung seiner Aufgaben zu begleiten, es in seinen Selbstbildungspotenzialen zu unterstützen und ihm zugleich auf einer interaktiv-kommunikativen, sachlichen und strukturellen Ebene Potenziale im Sinne von Erfahrungshorizonten anzubieten“ (Viernickel et al., 2011, S. 39).

Hierzu müssen sich pädagogische Fachkräfte, vor allem im Eingewöhnungsprozess, zunächst mit den individuellen Entwicklungsthemen und -bedürfnissen des Kindes auseinandersetzen und darauf einstellen, wobei vor allem die professionelle Interaktions- und Beziehungsgestaltung im Vordergrund steht. So finden frühe Bildungsprozesse von Kindern insbesondere in Verbindung mit sicheren sozialen Beziehungen statt, welche sich durch einen feinfühligem und assistierenden Umgang mit dem Kind äußern und so das Fundament für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes bilden (Viernickel et al., 2011, S. 39). Im Zusammenhang mit dem Aufbau einer sicheren sozialen Beziehung zum Kind ist hierbei auch die sensitive Responsivität als zentrale Kernkompetenz pädagogischer Fachkräfte zu nennen. Diese umfasst im Allgemeinen das Erkennen kindlicher Signale und Bedürfnisse, sowie die angemessene und prompte Reaktion darauf, was bereits im Kapitel 2.3 näher erläutert wurde. In Verbindung mit sensitiv responsivem Verhalten pädagogischer Fachkräfte ist zudem deren Fähigkeit zur Empathie hervorzuheben. Diese äußert sich vor allem durch das Hineinversetzen in die Perspektive des Kindes, um daraus seine verbalen und non-verbalen Ausdruckssignale richtig deuten und feinfühlig darauf reagieren zu können (Viernickel et al., 2011, S. 45).

Gerade für den Beziehungsaufbau zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft während der Eingewöhnung ist grundlegend zu beachten, dass das Tempo und Maß des Beziehungsaufbaus immer das Kind selbst bestimmt. Daher ist es wichtig, dass die pädagogische Fachkraft zwar präsent ist, das Kind aber zu nichts drängt (Dreyer, 2017, S. 49). Bedeutsam für einen gelungenen Beziehungsaufbau ist zudem das Kennen und Beachten von Eigenheiten und Gewohnheiten des Kindes. Wenn die pädagogische Fachkraft das Kind in

seinen Eigenheiten berücksichtigt und seine Signale kennt sowie angemessen darauf eingeht, fühlt es sich angenommen und respektiert. Gerade in der Eingewöhnung kann das Aufgreifen individueller Vorlieben, Interessen oder gewöhnlicher Handlungen aus dem familiären Umfeld ein wichtiger Ankerpunkt sein, welcher dem Kind in der neuen Umgebung die nötige Sicherheit vermittelt (Neher et al., 2019, S. 14f). „Für Sicherheit und Verlässlichkeit in der Beziehung zwischen [pädagogischer] Fachkraft und Kind ist es [außerdem] wichtig, dass Kinder Regeln sowohl des Miteinanders zwischen [pädagogischer] Fachkraft und Kind als auch Regeln des täglichen Zusammenlebens in der Kita kennen“ (Neher et al., 2019, S. 15). Regeln bieten dem Kind nicht nur einen festen Orientierungsrahmen, sondern tragen auch zu einer Sicherheit für das eigene Handeln und Verhalten sowie das der anderen bei. Dies stellt zudem eine wichtige Voraussetzung für die soziale Entwicklung des Kindes dar, da Regeln in Spielsituationen aber auch Auseinandersetzungen mit anderen Kindern entwickelt und ausgetestet werden (Neher et al., 2019, S. 15) (vgl. Tabelle 3: soziale Entwicklung).

Explorationsunterstützung & Assistenz

Das beschriebene sensitiv responsive Verhalten meint nicht für jede kindliche Altersstufe dasselbe. Bei Kindern im zweiten Lebensjahr treten im Zuge seiner Entwicklungsthemen vor allem die Bedürfnisse nach Exploration und Autonomie in den Vordergrund (vgl. Tabelle 1: motorische Entwicklung und Tabelle 4: emotionale Entwicklung). In dieser Phase äußert sich ein angemessenes feinfühliges Verhalten der pädagogischen Fachkraft vor allem dadurch, dass sie die kindlichen Explorations- und Autonomiebestrebungen unterstützt und dabei als sichere Basis für das Kind agiert. Dies umfasst zum Einen eine bewusste Zurückhaltung der pädagogischen Fachkraft und eine aufmerksame Beobachtung des Kindes, zum Anderen aber auch die Fähigkeit, dem Kind in den richtigen Zeitpunkten neue Angebote und Impulse zu geben. Diese sollten im Sinne einer Herausforderung und Anregung der Exploration an das aktuelle Kompetenzniveau des Kindes angepasst sein, um eine Überforderung des Kindes zu vermeiden (Viernickel et al., 2011, S. 45ff). Bei einer angemessenen Explorationsunterstützung von Kindern im zweiten Lebensjahr geht es vor allem darum, „der Initiative des Kindes zu folgen, seine Ideen aufzugreifen und diese mit neuen Ideen anzureichern. Dadurch bleiben Kinder dicht an ihrem Interesse und lernen dennoch Neues kennen“ (Neher et al., 2019, S. 16). Lerngelegenheiten bieten sich für Kinder hierbei vor allem in alltäglichen Tätigkeiten, wie z.B. beim Anziehen, beim Essen mit Besteck oder bei Spielangeboten. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es dabei, das Kind bei

möglichen Rückschlägen zu ermutigen und sich über gelungene Handlungen gemeinsam mit dem Kind zu freuen (Neher et al., 2019, S. 16).

Kommunikation & Interaktion

„Zugänglichkeit, Aufmerksamkeit, Interesse und Involviertheit sind Merkmale zugewandter Interaktionsgestaltung. Bei sehr jungen Kindern bedeutet das, dass sich die [pädagogische] Fachkraft dem Kind tatsächlich körperlich zuwendet, d.h. sich in seine Nähe und ‚auf Augenhöhe‘ begibt [...], das Gesicht und die Körpervorderseite dem Kind zuwendet“ (Neher et al., 2019, S. 14).

Einerseits können die Signale des Kindes so leichter wahrgenommen und gedeutet werden, andererseits kann so auch das Kind die Signale und Ansprachen der pädagogischen Fachkraft besser verstehen. Auch der Einsatz entsprechender Mimik und Gestik kann das Kind dabei unterstützen, Aussagen der pädagogischen Fachkraft besser nachvollziehen zu können. Eine sensible Wahrnehmung eigener Bewegungsabläufe, aber auch die der Kinder sowie deren Mimik und Gestik sind eine grundlegende Voraussetzung für einen unterstützenden und angemessenen Einsatz nonverbaler Kommunikation. So kann die pädagogische Fachkraft z.B. den Fuß des Kindes mit der Aufforderung ihn kurz anzuheben berühren, um anschließend die Socke überzuziehen. Beim Einsatz nonverbaler Kommunikation, und damit des Körpers, gehört es zum professionellen Handeln den individuellen Körperbereich des Kindes sowie seine persönlichen Grenzen zu schützen. Hierbei kann ein kurzer Blickkontakt oder auch ein aktives Nachfragen vor einer Berührung sicherstellen, dass diese für das Kind auch in Ordnung ist. Dadurch kann es sich ebenfalls auf den Körperkontakt einstellen, wodurch ihm wiederum Sicherheit vermittelt wird. Um dem Kind vor allem in seiner Eingewöhnung Sicherheit zu geben, ist außerdem darauf zu achten, das eigene Handeln anzukündigen und sprachlich zu begleiten. Dadurch wird dieses für das Kind vorhersehbar und nachvollziehbar, es weiß was geschieht und was es zu erwarten hat. (Neher et al., 2019, S. 14f).

Neben der sprachlichen Begleitung des eigenen Tuns sollten auch die kindlichen Aktivitäten versprochen werden, was auch als paralleles Sprechen bezeichnet wird. Im Dialog mit dem Kind ist dann darauf zu achten, diesen angemessen auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus abzustimmen. Die sprachliche Begleitung der pädagogischen Fachkraft muss sich also an dem orientieren, was das Kind gerade tut, wo es hinsieht oder hinzeigt. Wichtig ist hierbei vor allem die genaue Abschätzung wie viel in der jeweiligen Situation gesprochen werden sollte. Gerade dann, wenn die Beschäftigung des Kindes seine ganze Aufmerksamkeit erfordert, sollte die Konzentration des Kindes nicht durch das Sprechen

der pädagogischen Fachkraft gestört werden (Gutknecht, 2015b, S. 57). Eine weitere Form der Kommunikation ist das Singen, das sich vor allem in stressvollen Situationen, wie der Eingewöhnung, gut für die Reduktion von Stress eignet. Bei der Auswahl des Liedes ist darauf zu achten, dass es der aktuellen Stimmung des Kindes entspricht und diese wieder spiegelt. So helfen vor allem beschwingte Lieder in einem mäßigen Tempo unruhigen Kindern dabei, sich beim Ankommen in der Einrichtung emotional zu regulieren. Zudem verhelfen vielfältige Sprach- und Stimm-Spiele dem Kind zur Erkundung unterschiedlicher Rhythmen, Klangfarben und Lautstärken. Dadurch kann es ebenfalls einen Weg zur Sprache sowie zu seinen Stimmungen und Emotionen finden (Gutknecht, 2015b, S. 58f).

Emotionsregulation

Als weitere Kernkompetenz pädagogischer Fachkräfte in der Arbeit mit Kindern bis drei Jahren ist die Emotionsregulation zu nennen. Kinder entwickeln bereits schon sehr früh nach ihrer Geburt verschiedene Emotionen wie Furcht, Schreck, Interesse oder Erregung, welche sich mit zunehmendem Alter vielfältig ausdifferenzieren (vgl. Tabelle 4: emotionale Entwicklung). Der Ausdruck dieser Gefühle kann von Kind zu Kind sehr vielseitig sein. Bedeutsam ist in jedem Fall kindliche Emotionen zuzulassen, um sie angemessen ausdrücken und regulieren zu können. Die zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es hierbei, dem Kind mitfühlend ihre Aufmerksamkeit und Unterstützung zu signalisieren. Durch das Spiegeln und Benennen der kindlichen Emotionen zeigt die pädagogische Fachkraft dem Kind wie es ihm gerade geht. Dies kann sowohl durch eine nachahmende, überdeutliche Mimik und Gestik oder auch ein klares Bezeichnen des Gefühls geschehen. Durch dieses gemeinsame Nachspüren der kindlichen Emotionen können Missverständnisse sowie Fehlinterpretationen oder -bezeichnungen seitens der pädagogischen Fachkräfte vermieden werden. Das Kind wird so darin unterstützt seine vielfältigen Gefühle zunehmend einschätzen und benennen zu können (Neher et al., 2019, S. 15f). „Das [Benennen und] Differenzieren der Emotionen ist auch deswegen von Bedeutung, weil viele Gefühle mit ähnlichen psycho-physiologischen Zuständen verbunden sind: So sind sowohl Angst, als auch Wut mit erhöhtem Herzschlag, verändertem Hautwiderstand, erhöhtem Muskeltonus etc. gekoppelt – Kinder müssen lernen, dass und wie diese zunächst ähnlich erscheinenden physiologischen Zustände mit unterschiedlichen Gefühlen verbunden sind“ (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 48).

Mit zunehmendem Alter bildet sich die Selbstregulation geringer emotionaler Belastungen von Kindern immer weiter aus. Beim Erleben starker negativer Gefühle, wie sie z.B. auch

während der Eingewöhnung in Trennungssituationen auftreten können, sind Kinder jedoch noch immer auf Bewältigungshilfen und die Regulation ihrer Emotionen durch ihre Bezugspersonen angewiesen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 45). „Kinder, die durch ihre Bezugspersonen eine kontinuierliche, feinfühligte Hilfe beim Umgang mit ihren starken negativen Emotionen bekommen, lernen schneller und besser, sich selbst zu beruhigen und mit ihren Gefühlen allmählich selber klarzukommen“ (Becker-Stoll & Wertfein, 2020, S. 578).

Raumgestaltung & Materialauswahl

Weiterhin sind auch Anregungen von außen durch eine sorgfältige Organisation, Auswahl und Vorbereitung angemessener Räumlichkeiten und Spielmaterialien von großer Bedeutung für die positive kindliche Entwicklung in der Einrichtung (Viernickel et al., 2011, S. 40).

Hierzu zählt vorrangig „die durchdachte Gestaltung von Räumen im Sinne einer vorbereiteten Umgebung, die Bereitstellung entwicklungsangemessenen und inspirierenden Materials für Spiel, Exploration und gestaltenden Ausdruck [...], orientiert an grundlegenden Entwicklungsmeilensteinen und -themen sowie an den individuellen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten des einzelnen Kindes [...]“ (Viernickel et al., 2011, S. 145).

Gerade für Kinder im zweiten Lebensjahr, deren Explorationsbedürfnis immer weiter in den Vordergrund tritt, sollte der Raum so gestaltet sein, dass er durch vielfältige Anregungen zur aktiven Auseinandersetzung und Erkundung anregt. Dies befriedigt zudem das zentrale kindliche Bedürfnis nach Autonomie und Selbstwirksamkeit in diesem Entwicklungsalter (vgl. Tabelle 1: motorische Entwicklung). Außerdem sollte aber auch das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit, sowie die notwendige Balance zwischen Ruhe und Aktivität in der Raumgestaltung berücksichtigt werden. Hier bietet sich die Einrichtung von Rückzugsmöglichkeiten, wie z.B. kleinen Nischen oder Kuschelecken an, zu denen sich die Kinder jederzeit begeben können und dadurch Gelegenheiten zum Ausruhen, Alleinsein oder stillen Beobachten erhalten (Dreyer, 2017, S. 145ff).

Bei der Auswahl und dem Angebot von Spielmaterialien ist darauf zu achten, dass diese einen hohen Aufforderungscharakter haben und für die Kinder gut erreichbar sind, wofür sich vor allem offene Regale auf Augenhöhe der Kinder anbieten. Entwicklungsangemessene Spielmaterialien für Kinder im zweiten Lebensjahr können z.B. verschiedene Bewegungsspielzeuge, Musikinstrumente, Rollenspielrequisiten sowie nach individuellen Interessen bzw. Themen ausgewählte Bücher und Puzzles sein. Außerdem bieten sich auch Alltags- und Gebrauchsgegenstände, wie z.B. Becher, Schüsseln, Löffel und Naturmaterialien zum ausgiebigen Explorieren an. Da bei Kindern in diesem Alter auch das Bedürfnis

nach Selbstbehauptung zu beobachten ist und sie im Zuge ihrer Entwicklung noch nicht sehr gut mit anderen teilen können (vgl. Tabelle 3: soziale Entwicklung), sollten attraktive Materialien in größerer Anzahl vorhanden sein, um unnötige Konflikte zu vermeiden. Dennoch ist darauf zu achten, die Kinder nicht mit Material zu überhäufen, sondern stattdessen eine überschaubare angemessene Auswahl anzubieten. Wichtig ist zudem die Spielmaterialien immer am selben Ort aufzubewahren, da dies gerade Kindern in der Eingewöhnung Struktur und Orientierung bietet. Hierbei kann z.B. auch das Anbringen von Fotos der Gegenstände helfen, welche sich in geschlossenen Bereichen befinden. So erkennen die Kinder sofort, was sich hinter den jeweiligen Schubladen oder Türen befindet (Dreyer, 2017, S. 152ff).

Auch im Hinblick auf die Funktionalität der Räume, sowie die Gesundheit der pädagogischen Fachkräfte, sollte auf eine sorgfältige Gestaltung der räumlichen und materialen Bedingungen geachtet werden. Gut gestaltete und funktional ausgestattete Räume wirken nicht nur auf Kinder offen und einladend, sondern tragen vor allem auch dazu bei, dass sich pädagogische Fachkräfte wohl fühlen und dadurch ihre fachlichen Aufgaben gut bewältigen können, was sich wiederum positiv auf die unmittelbare Arbeit mit den Kindern auswirkt (Viernickel et al., 2011, S. 145). Zuletzt sollte darauf geachtet werden, dass im Eingewöhnungsprozess keinerlei größere Veränderungen, Umbauten oder Renovierungen des Raumes oder der Einrichtung vorgenommen werden. Dies stellt in jedem Fall eine Störung der Eingewöhnung dar, da solche Veränderungen für das Kind in seinem Eingewöhnungsprozess nicht nachvollziehbar sind (Dreyer, 2017, S. 155).

Erkennen von kindlichen Ausdrucksformen

Zuletzt zählt auch eine geschulte Wahrnehmung des Körperausdrucks eines Kindes zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkraft (Gutknecht, 2015b, S. 53). „Es sind gerade die non-verbale, mimisch-gestische, körperlich-performativen Ausdrucksformen, die Kinder in die Interaktion mit Erwachsenen einbringen und die einer besonderen Wahrnehmungs- und Deutungssensibilität der [pädagogischen] Fachkräfte bedürfen“ (Viernickel et al., 2011, S. 43). Das angemessene Erkennen solcher körperlichen und emotionalen Ausdrucksformen erleichtert es pädagogischen Fachkräften zudem richtig einzuschätzen, welche Impulse und Antworten in der jeweiligen Situation angebracht sind (Gutknecht, 2015b, S. 53f). Um diese häufig schwer zu deutenden kindlichen Ausdrucksformen eher einordnen zu können, soll im Folgenden ein Exkurs zum „Dresdner Modell zum Wohlbefinden der

Jüngsten“ erfolgen. Hierbei geht es um sogenannte Feinzeichen, wodurch Kinder ihr Wohlbefinden, Stress oder Belastung ausdrücken.

3.4 Exkurs zum „Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten“

„Die Entwicklung eines Kindes hängt unmittelbar mit seinem Wohlbefinden zusammen: Fühlt sich ein Kind wohl, ist es bereit, sich zu entwickeln und es ist offen für Anregungen oder Impulse von außen. Fühlt sich ein Kind unwohl, ist seine Entwicklungsfähigkeit blockiert, Reize von außen können es überfordern oder Stress verursachen“ (Neher et al., 2019, S. 5). Eine Entwicklung des Kindes ist also nur dann möglich, wenn sein Wohlbefinden gewährleistet und es dadurch in der Lage ist, gegenüber seiner Umwelt offen und interessiert zu sein. Deshalb ist es zunächst wichtig, sich mit der Bedeutung des Begriffs „Wohlbefinden“ auseinanderzusetzen. Deci und Ryan (1993, hier zitiert nach Neher et al., 2019) definieren Wohlbefinden über die Befriedigung sozialer Bedürfnisse, wovon abhängt, ob sich die Person bestmöglich entwickeln kann. Mit sozialen Bedürfnissen ist hier das Bedürfnis nach Autonomie, Eingebundenheit und Kompetenz bzw. Selbstwirksamkeit gemeint, welche ebenfalls in den vorangegangenen tabellarischen Darstellungen der verschiedenen kindlichen Entwicklungsbereiche zu finden sind (siehe: Tabellen 1-5). Die Voraussetzung für die persönliche Entwicklung eines Menschen bildet also die Befriedigung dieser Bedürfnisse. Besonders junge Kinder sind dabei auf die Bereitstellung geeigneter Bedingungen durch ihre Umwelt angewiesen. Auch wenn Kinder durch eigene Ressourcen bereits früh in der Lage sind, selbst für ihr Wohlbefinden zu sorgen, benötigen sie aber vor allem beim Erleben eines Ungleichgewichts zwischen Anforderungen und eigenen Bewältigungsmöglichkeiten, also in Belastungssituationen, noch Unterstützung von außen (Neher et al., 2019, S. 5). „Ein gutes Balanceverhältnis zwischen Herausforderungen und Regulierungsmöglichkeiten ist demnach die Voraussetzung für das Wohlbefinden eines Kindes“ (Dodge et al., 2012, hier zitiert nach Neher et al., 2019, S. 5).

Um genau einschätzen zu können, wann sich ein Kind nun entweder wohlfühlt und Entwicklungsanregungen von außen benötigt oder belastet ist und dann eher Unterstützung zur Regulation dieser Belastung braucht, müssen kindliche Hinweise und Signale für solche konkreten Entwicklungs- oder Stressmomente richtig erkannt werden. Hierfür bietet das „Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten“ ein pädagogisches Instrument, wodurch bestmöglich und präzise auf die kindlichen Bedürfnisse eingegangen werden kann (Neher et al., 2019, S. 5). Dieses Modell befasst sich mit der Qualitätsentwicklung pädagogischer Praxis in der Arbeit mit Kindern bis drei Jahren. Es entstand in einem dreijährigen

Praxis- und Entwicklungsprojekt, welches im Auftrag des Eigenbetriebs Kindertageseinrichtung der Stadt Dresden vom Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung der Evangelischen Hochschule Dresden entwickelt und durchgeführt wurde. Bei der Entwicklung und Durchführung des Projektes waren zahlreiche wissenschaftliche Mitarbeiter, Forscher, Wissenschaftler sowie pädagogische Fachkräfte aus verschiedenen Dresdner Kindertageseinrichtungen beteiligt, die ihre jeweiligen fachlichen Expertisen einbrachten. Das Instrument zur Einschätzung kindlichen Empfindens bildet einen Teil des Dresdner Modells ab, welcher für dieses von zentraler Bedeutung ist. Grundlage dieses Instruments sind die kindlichen Feinzeichen als Signale für das Wohlbefinden oder die Belastung eines Kindes, auf welche im Folgenden näher eingegangen werden soll (Zill-Sahm & Kalicki, 2019, S. 5).

„Ob ein junges Kind sich wohl fühlt, belastet ist oder sich in einem Zustand dazwischen befindet, teilt es seiner Umwelt vor allem nonverbal mit körperlichen Zeichen mit“ (Neher et al., 2019, S. 6). So gibt es eindeutige Zeichen, die für das Wohlbefinden des Kindes sprechen (z.B. Lachen) oder eine Belastung ausdrücken (z.B. Weinen). Weiterhin kann sich das Kind aber auch in einem Zwischenzustand befinden, in welchem es sich weder wohlfühlt noch stark belastet ist. Es versucht dann sich selbst zu regulieren und wieder in einen positiven Zustand zu finden, wobei es häufig Hilfe von außen bedarf. Um dem Kind eine Unterstützung bei seiner Regulation bieten zu können, muss ein solcher Zwischenzustand aber zunächst einmal erkannt werden. Dies geschieht durch das Wahrnehmen und Ablesen von kindlichen Feinzeichen, welche sich vier verschiedenen Verhaltenssystemen zuordnen lassen. Das autonome physiologische System umfasst die Atmung, Temperatur und das Nervensystem. Das motorische System bezieht sich auf die Muskeln und Bewegungen des Kindes, durch die An- und Entspannung des Körpers sichtbar werden. Das System der Schlaf- und Wachzustände schließt die Wachheit, Konzentration und Bewusstheit des Kindes ein. Das System der Kommunikation und Interaktion beschreibt zuletzt die kindliche Mimik, Gestik sowie die Interaktionen. Durch den Zusammenhang aller vier Systeme, bedeutet eine Veränderung in einem System häufig auch eine Veränderung der anderen Systeme (Neher et al., 2019, S. 6). „Ist ein Kind zum Beispiel müde (System der Schlaf- und Wachzustände), reibt es sich die Augen [...] (System der Kommunikation und Interaktion), es verlangsamt seine Bewegungen (motorisches System) und beginnt flach zu atmen (autonomes physiologisches System)“ (Neher et al., 2019, S. 6).

Im Folgenden sind verschiedenste Feinzeichen, welche auf den unterschiedlichen Verhaltenssystemen zu beobachten sind, in einer übersichtlichen Darstellung zusammengefasst.

Die Tabelle stellt eine Sammlung von Feinzeichen auf Basis des „Dresdner Modells zum Wohlbefinden der Jüngsten“ (Neher et al., 2019, S. 6ff) dar. Ergänzt wurde diese durch weitere Feinzeichen, die in einem Fachbeitrag von Gutknecht (2015b) ebenfalls in einer Tabelle dargestellt werden (S. 54). Die folgende Tabelle stellt lediglich eine Übersicht dar und kann jederzeit ergänzt oder erweitert werden.

Tabelle 6: Feinzeichen für Offenheit/Wohlbefinden, Stress/Regulation und Belastung auf unterschiedlichen Verhaltenssystemen

Verhaltenssystem	Feinzeichen für Offenheit/Wohlbefinden	Feinzeichen von Stress/Regulation	Feinzeichen für Belastung
<i>autonomes physiologisches System</i>	gleichmäßige Atmung	ungleichmäßige Atmung	Anhalten von Atem, gepresste Atmung, Kind hat Atem-Aussetzer
			sehr blasse, hochrote oder marmorierte Haut
			Fieber, Schweißbildung → „emotionales Schwitzen“
<i>motorisches System</i>	weiche, gleichmäßige Bewegungen	verlorenes/orientierungsloses Umherwandern im Raum	hektische, abgehackte oder erstarrte Bewegungen
	entspannter Muskeltonus	leicht angespannter Muskeltonus, Ballen der Fäuste, Hand im Mund, Daumenlutschen	stark angespannter oder sehr schlaffer Muskeltonus
	interessiert an Umwelt, aktives Spielen, Untersuchen/Ausprobieren von Materialien	Betasten der Ohren, Hände dicht an Kopf, Spielen mit eigenen Haaren, Abstützen des Kopfes	Arme dicht am Körper
	Suchen und Genießen von Berührungen	Zusammenzucken bei Berührungen, Klammern an Kuscheltier/Schnuller/Kleidung	verkrampfter Gesichtsausdruck

System der Schlaf- und Wachzustände	konzentriertes „Stillspiel“ → Versunken im eigenen Tun, Spielgeräusche, evtl. rote Wangen		Kind wirkt müde, Weinen
	Beobachtung und Nachahmung von anderen Kindern/Erwachsenen		Kind zieht sich zurück, Verkriechen/Verstecken im Raum
	Kind wirkt orientiert/sicher und weiß, was von ihm erwartet wird (Selbstständiges Handeln)		
System der Kommunikation und Interaktion	Spielen mit pädagogischer Fachkraft oder anderen Kindern → Spielinitiative geht vom Kind aus	Suchen von Nähe, Ausstrecken der Arme (Kind sucht nach Unterstützung zur Regulation)	Kind ist nicht ansprechbar, teilnahmslos, unzugänglich
	Interesse an Umwelt → Exploration, Beobachtung, Aufnahme von Blick- und Körperkontakt, Plappern und Ansprechen von anderen	Abwenden des Blicks, Blinzeln oder kurzes Schließen/Reiben der Augen	Starren, Kind wirkt apathisch
	offene Augen, evtl. leicht geöffneter Mund	Vermeidung des Kontakts zu anderen Kindern, kaum Reaktion auf Kontaktaufnahmen	Um sich schlagen, Treten, sich winden, sich zu Boden werfen, Abwehren von Hilfe

	Lächeln, Singen, Tönen, Ausdrücken von Freude (Klatschen, Jauchzen, Lachen)	ausdrucksloser, leerer Gesichtsausdruck	Vergraben des Gesichts in den Ar- men, Wegdrehen des Kopfes, Kind wirkt unruhig/nervös
	aktives Suchen nach Hilfestellungen		Zerstören von Gegenständen, Zeigen von (auto-) aggressivem Verhalten, Stören der anderen Kinder
			Schreien/Quengeln/Weinen/Lärmen, Bitten um Hilfe durch Laute und Zeigegesten

Quelle: eigene Darstellung auf Basis des „Dresdner Modells zum Wohlbefinden der Jüngsten“ (Neher et al., 2019, S. 6ff) und weiterer Literatur (Gutknecht, 2015b, S. 54)

4 Qualitätsmerkmale und Rahmenbedingungen während der ersten drei Phasen des Berliner Eingewöhnungsmodells

4.1 Grundlagen des Modells

Das sogenannte Berliner Eingewöhnungsmodell nach Laewen, Andres und Hédervári-Heller wurde in den 1980er Jahren vom infans-Institut entwickelt und ist damit in Deutschland das älteste und meist verbreitete Konzept zur Eingewöhnung von Kindern bis drei Jahren. Die Basis des Konzeptes bilden die Erkenntnisse der Bindungsforschung, sowie internationale Forschungsergebnisse zur Tagesbetreuung außerhalb der Familie. Einfluss fanden zudem auch eigene Forschungen der Autoren, Erfahrungen von Fachkräften sowie ausführliche Videodokumentationen von Eingewöhnungsprozessen in Kinderkrippen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse (Dreyer, 2017, S. 79).

Zentraler Bestandteil des Berliner Eingewöhnungsmodells ist die Begleitung des Kindes durch die Eltern. Während des Übergangs in die Institution soll dem Kind durch die Bindung zu seinen Eltern die nötige Sicherheit vermittelt werden, um eine positive Beziehung zu einer pädagogischen Fachkraft aufbauen zu können. Dies stellt die wichtigste Voraussetzung für einen erfolgreichen Start des Kindes in die Einrichtung dar und trägt maßgeblich zu weiteren gelingenden Bildungsprozessen in der Kinderkrippe bei. Besondere Beachtung gilt bei diesem Modell auch den unterschiedlichen Bindungsmustern, die die Kinder zu ihren Eltern aufgebaut haben. Ob und in welchem Ausmaß ein Kind im Übergangsprozess seine Eltern als sichere Basis annimmt, entscheidet über eine kürzere beziehungsweise längere Eingewöhnungsdauer. Um eine sichere Beziehung zu einer pädagogischen Fachkraft aufbauen zu können, benötigen Kinder nach diesem Modell etwa zwischen sechs und vierzehn Tagen, in Einzelfällen aber auch bis zu drei Wochen. Wichtig ist hierbei aber, dass die Kinder selbst über das Tempo ihrer Eingewöhnung bestimmen und diese somit immer ein individueller Prozess ist. So wird die Dauer des Eingewöhnungsprozesses beispielsweise auch von dem Temperament, dem Verhalten und den Vorerfahrungen des Kindes beeinflusst (Dreyer, 2017, S. 79f). „Jede Entscheidung über Ablauf und Dauer der Eingewöhnungszeit muss als vorläufig betrachtet werden und durch das Verhalten des Kindes korrigierbar bleiben“ (Dreyer, 2017, S. 80). Das Berliner Modell stellt somit eine Richtlinie dar, welche individuell auf jedes einzelne Kind abgestimmt werden muss.

4.2 Umsetzung des Modells in der Praxis

„Für eine erfolgreiche Bewältigung der Eingewöhnung nach diesem Modell, die am Wohl des Kindes orientiert ist, ist die Kooperation aller Beteiligten notwendig“ (Dreyer, 2017, S. 81). Das bedeutet zunächst, dass die Eltern ausreichend Zeit für den Eingewöhnungsprozess ihres Kindes einplanen. Hierzu gehört auch ein rechtzeitiges Kennenlernen der pädagogischen Fachkraft, welche die Eingewöhnung des Kindes übernimmt. Für diese ist das auch eine gute Möglichkeit sich bereits im Vorfeld individuell auf die Familie und deren Bedürfnisse einzustellen. Um während der Eingewöhnung ein feinfühliges Reagieren auf das Kind und dessen Familie durch die pädagogische Fachkraft gewährleisten zu können, benötigt es ebenfalls die Unterstützung des gesamten Teams, welches sich während dieser Zeit um die anderen Kinder, Eltern, sowie organisatorische Dinge kümmert. Zu einer gelungenen Eingewöhnung tragen weiterhin auch Leitungen und Trägervertretungen bei. Diese sind für geeignete Rahmenbedingungen verantwortlich, um beispielsweise eine gestaffelte Aufnahme von Kindern zu ermöglichen, sodass nicht mehr als ein Kind pro Woche gleichzeitig mit anderen eingewöhnt werden muss. Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass während und unmittelbar nach dem Eingewöhnungsprozess kein Urlaub genommen wird, um den Beziehungsaufbau zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft nicht zu unterbrechen (Dreyer, 2017, S. 81f).

Die praktische Umsetzung des Berliner Eingewöhnungsmodells umfasst insgesamt fünf Schritte bzw. Phasen. Im Folgenden wird aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit allerdings nur auf die Vorbereitungsphase, die Grundphase, welche die ersten drei Tage der Eingewöhnung umfasst, sowie den ersten Trennungsversuch eingegangen.

4.2.1 Die Vorbereitungsphase

Im ersten Schritt, der sogenannten Vorbereitungsphase, erhalten die Eltern von der pädagogischen Fachkraft rechtzeitig genaue Informationen zur Eingewöhnung ihres Kindes, beispielsweise deren Dauer und Gestaltung. Dies findet in einem persönlichen Gespräch statt, in welchem auch gegenseitige Erwartungen, wichtige Fragen, sowie individuelle Bedürfnisse des Kindes und der Familie geklärt werden (Dreyer, 2017, S. 84). Wichtig ist hierbei auch zu erwähnen, dass für die Dauer der Eingewöhnung mindestens zwei bis vier Wochen eingeplant werden sollten, in denen der begleitende Elternteil nicht berufstätig sein kann. Auch anderweitige Planungen, wie beispielsweise ein Urlaub oder Umzug sollten nicht in diese Zeit gelegt werden (Bethke et al., 2015, S. 64). Die Eltern sollten in diesem Gespräch in jedem Fall auch ein schriftlich formuliertes Eingewöhnungskonzept aus-

gehündigt bekommen, sodass sie sich auch zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal in Ruhe mit den Inhalten auseinandersetzen können. Für organisatorische Fragen bieten sich ein gesondertes Informationsblatt sowie eine Checkliste an, wo beispielsweise wichtige mitzubringende Dinge für den ersten Tag aufgelistet sind (van Dieken, 2012, S. 69f). Zusätzlich sollte eine sorgfältige Dokumentation der weiteren Inhalte des Gesprächs erfolgen. Hilfreich kann hier eine Art Fragebogen sein, in welchem die wichtigsten Informationen über das Kind abgefragt und gesammelt werden, um später angemessen auf seine Bedürfnisse eingehen zu können. Das Aufnahmegespräch bietet zudem die Gelegenheit für die Eltern, bereits im Vorfeld mögliche Unsicherheiten und Ängste zu äußern. Hierdurch kann die pädagogische Fachkraft im weiteren Verlauf angemessener auf die Belange der Familie eingehen, wodurch eine gute Basis für den gemeinsamen Start des Eingewöhnungsprozesses geschaffen wird. Ziel dieser wichtigen Phase ist somit vor allem der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft, was eine der wichtigsten Grundlagen für eine gelingende Eingewöhnung darstellt (van Dieken, 2012, S. 33).

4.2.2 Die Grundphase

Der zweite Schritt umfasst eine Grundphase von drei Tagen, in welchen noch kein Trennungsversuch unternommen wird. Im Laufe dieser Zeit verbringen das Kind und ein Elternteil ungefähr ein bis zwei Stunden in der Einrichtung. Während des ersten Tages verhält sich die Bindungsperson eher passiv, beobachtet das Kind und steht ihm als sicherer Rückzugsort zur Verfügung, wenn es deren Nähe sucht. Wichtig ist hierbei zum Einen, den Erkundungsdrang des Kindes zu unterstützen, zum Anderen sollte das Kind aber nicht dazu gedrängt werden sich von seinem Elternteil zu entfernen. Die Bindungsperson sollte zudem darauf achten, den Blickkontakt zu ihrem Kind zu halten und sich währenddessen nicht anderweitig, z.B. durch das Lesen einer Zeitschrift oder das Spielen mit anderen Kindern, zu beschäftigen. Dies würde dem Kind die Möglichkeit nehmen sich beruhigt und sicher mit seiner Umgebung auseinanderzusetzen zu können (Dreyer, 2017, S. 84f).

Die pädagogische Fachkraft hat während dieser Phase zunächst die Aufgabe dem Elternteil ein positives Gefühl zu vermitteln und mögliche Unsicherheiten zu vermindern. Hierzu zählt in jedem Fall auch eine freundliche Begrüßung der Eltern und des Kindes, um ein Gefühl des Willkommenseins und eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Eine weitere Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist in dieser Phase eine genaue Beobachtung der Eltern-Kind-Interaktion, um daraus Folgerungen für eine kürzere bzw. längere Eingewöh-

nungsdauer zu ziehen. So braucht ein Kind, das sich in den ersten Tagen sehr stark durch Blick- und Körperkontakt an seiner Bindungsperson orientiert und eine große Zurückhaltung gegenüber der pädagogischen Fachkraft zeigt, häufig eine längere Eingewöhnungszeit. Kinder, die schon in den ersten Tagen sehr selbstständig wirken und in irritierenden Situationen eine Kontaktaufnahme zu den Eltern eher vermeiden, benötigen meist eine kürzere Eingewöhnungszeit. Die pädagogische Fachkraft nimmt am ersten Tag außerdem vorsichtig Kontakt mit dem Kind auf, indem sie beispielsweise Spielangebote macht oder sich am Spiel des Kindes beteiligt. Hierbei ist eine genaue Wahrnehmung individueller Interessen und Bedürfnisse, sowie ein feinfühliges Reagieren auf die Kontaktversuche des Kindes (z.B. Anlächeln, Blickkontakt, Anbieten von Spielzeug etc.) zentral (Dreyer, 2017, S. 85). Eine feinfühlig Kontaktaufnahme beinhaltet auch die Rücksichtnahme auf das individuelle Tempo des Kindes, sowie eine respektvolle Behandlung. Dies umfasst in dieser frühen Phase vor allem die Vermeidung von Aktionen, die einen längeren direkten Körperkontakt erfordern (Bethke et al., 2015, S. 81).

Am zweiten Tag der Grundphase werden für das Kind vertraute Aktivitäten wie das Wickeln oder Füttern von seiner Bindungsperson in Anwesenheit der pädagogischen Fachkraft durchgeführt. Diese sollte sich dabei im Blickfeld des Kindes aufhalten und währenddessen unterstützend, z.B. durch das Reichen einer Windel, tätig werden. Auf Spielangebote des Kindes reagiert die pädagogische Fachkraft wie schon am Tag zuvor, indem sie diese einfühlsam aufgreift (Bethke et al., 2015, S. 79). Der dritte Tag verläuft ähnlich zum zweiten. Durch die wiederkehrenden und ritualisierten Inhalte und Abläufe entwickelt sich für das Kind eine bestimmte Stabilität, die ihm Orientierung und Sicherheit bietet. Um Irritationen des Kindes zu vermeiden, sollte die pädagogische Fachkraft während des Eingewöhnungsprozesses auch auf eine Veränderung ihres äußeren Erscheinungsbildes, beispielsweise durch eine neue Frisur oder ungewohnte Kleidung, verzichten (Dreyer, 2017, S. 85). Weiterhin kann für das Kind durch das Aussuchen eines individuellen Symbols in der Garderobe oder das Anbringen eines Fotos am eigenen Fach eine gewisse Orientierung und Sicherheit geschaffen werden. Dies sollte bereits am ersten Tag der Grundphase geschehen, damit dem Kind von Anfang an das Gefühl vermittelt wird, dazuzugehören und nun auch ein Teil der Einrichtung zu sein (Bethke et al., 2015, S. 74).

4.2.3 Die erste Trennung

Im dritten Schritt erfolgt der erste Trennungsversuch des Kindes von seiner Bindungsperson, dessen Verlauf auch über die weitere Dauer der Eingewöhnung entscheidet. Die Durchführung der ersten Trennung findet somit am vierten Tag statt, wenn dieser ein Montag ist allerdings erst am fünften Tag. Kurz nachdem das Kind mit seinem Elternteil in der Gruppe angekommen ist, verabschiedet sich dieser in einem geeigneten Moment, beispielsweise wenn sich das Kind mit einer neuen Situation beschäftigt und sich in einem entspannten Zustand befindet (Dreyer, 2017, S. 86). Bezüglich dieser Verabschiedung ist es wichtig bereits im Vorfeld klare Absprachen mit den Eltern zu treffen. So sollten sie sich immer zügig und auch nur einmal von ihrem Kind verabschieden. Rituale, wie beispielsweise das Winken am Fenster oder die Verwendung eines gleichbleibenden Wortlauts können hierbei hilfreich sein. Für die Wartezeit während der Trennung sollte zudem ein vorbereiteter Raum zur Verfügung stehen, an dem sich die Eltern in Ruhe aufhalten, etwas lesen oder trinken können (Bethke et al., 2015, S. 72f).

Nachdem sich die Bindungsperson von ihrem Kind verabschiedet hat, verlässt sie den Raum, auch wenn das Kind beginnt zu protestieren. Wenn es sich in kurzer Zeit von der pädagogischen Fachkraft beruhigen lässt, kann die Trennungsphase bis zu maximal 30 Minuten betragen. Lässt sich das Kind nach Weggang des Elternteils allerdings nicht zur Ruhe bringen, erscheint dieser nach zwei bis drei Minuten wieder im Gruppenraum. Für gewöhnlich sucht das Kind dann die Nähe zu seiner Bindungsperson, um sich von ihr beruhigen zu lassen. Verläuft der erste Trennungsversuch so, sollte mit einer weiteren Trennung bis zur zweiten Woche gewartet werden, was meist einen längeren Eingewöhnungsprozess von zwei bis drei Wochen notwendig macht (Dreyer, 2017, S. 86). Unsicher gebundene Kinder, die je nach Bindungstyp auf den Weggang bzw. die Rückkehr des Elternteils eher gleichgültig oder mit ambivalentem Verhalten reagieren, benötigen häufig eine kürzere Eingewöhnungszeit von nur ca. ein bis eineinhalb Wochen (Bethke et al., 2015, S. 64). Wichtig ist zudem, den Eltern nach deren Rückkehr eine kurze und vor allem ehrliche Rückmeldung über den Verlauf der ersten Trennung von ihrem Kind zu geben. Dies schafft das notwendige Vertrauen, um sich als Elternteil auf den weiteren Eingewöhnungsprozess einlassen zu können (Bethke et al., 2015, S. 73). Nachdem der Elternteil wieder zurück in den Gruppenraum gekehrt ist und sein Kind begrüßt hat, sollte keine lange gemeinsame Spielzeit mehr erfolgen. Stattdessen verabschiedet sich die pädagogische Fachkraft von dem Kind und seinem Elternteil. Dies ermöglicht es dem Kind die Rückkehr des Elternteils mit dem Ende des Kita-Tages zu verbinden. Je nachdem wie die erste Trennung

verlaufen ist, trifft die pädagogische Fachkraft nun eine Entscheidung über die weitere Dauer des Eingewöhnungsprozesses. Wichtig ist hierbei, dass diese nur als vorläufig betrachtet und in den folgenden Tagen immer wieder am Verhalten des Kindes überprüft wird (Bethke et al., 2015, S. 83ff).

Grundlegend ist zu beachten, dass die kindlichen Erfahrungen während dieses Übergangsprozesses prägend für alle weiteren Transitionen sind. Je nachdem wie das Kind diesen ersten Trennungsversuch erlebt und verarbeitet, beeinflusst dies seine Bewältigung aller zukünftigen Übergänge, sowie seine Gefühle, sein Verhalten und sein Selbstbild. Zentral ist folglich, dem Kind die Erfahrung zu ermöglichen, dass negative Gefühle Raum haben und ausgedrückt werden dürfen, um im Anschluss auch wieder neue positive Erfahrungen machen zu können (van Dieken, 2012, S. 24f).

4.2.4 Was tun, wenn... - Besondere Vorfälle während der Eingewöhnung

Während des Eingewöhnungsprozesses kann es immer zu besonderen Ereignissen kommen. Da diese die Eingewöhnung für alle Beteiligten erschweren können, ist im Vorfeld eine Auseinandersetzung mit möglichen Zwischenfällen erforderlich. Im Folgenden soll auf vier erschwerende Faktoren eingegangen werden. Zum Einen stellt die Erkrankung des Kindes eine Herausforderung dar. Sollte das Kind kurz vor der Eingewöhnungsphase erkranken, muss diese in jedem Fall verschoben werden bis das Kind wieder völlig erholt und gesund ist. Wenn das Kind allerdings während der Eingewöhnung krank wird, muss die Dauer der bereits erfolgten Eingewöhnung und die Dauer der Krankheit betrachtet werden. Hier ist dann gemeinsam mit den Eltern des Kindes individuell zu entscheiden, ob ein Neuanfang erforderlich ist und wie dieser im besten Fall sensibel gestaltet werden kann (Dreyer, 2017, S. 140). „Es ist auf jeden Fall davon abzuraten, ein Kind, nachdem es ein paar Tage krank war, einfach nur morgens in der Einrichtung abzugeben. Die Eltern sollten auch nach einer Fehlzeit von [nur] wenigen Tagen die Ankommenszeit etwas ausdehnen dürfen“ (Dreyer, 2017, S. 140).

Neben dem Kind, kann auch die eingewöhnende pädagogische Fachkraft während des Eingewöhnungsprozesses erkranken. In solch einem Fall muss zunächst geklärt werden, ob das Kind die Eingewöhnung unterbrechen und während dieser Zeit zu Hause betreut werden kann. Je nach Dauer der Erkrankung muss dann nach der Rückkehr der pädagogischen Fachkraft entschieden werden, ob und in welcher Phase die Eingewöhnung fortgeführt werden kann oder ein Neustart erfolgen muss. Umfasst die Erkrankung allerdings einen längeren Zeitraum, muss die Eingewöhnung von einer anderen Fachkraft übernommen

werden und von vorne beginnen. Hierfür sollte bereits im Vorfeld ein Notfall- und Stellvertretungsplan erarbeitet werden, in welchem genau festgelegt wird, wer im Falle einer Erkrankung der eingewöhnenden Fachkraft wann und wo einspringt. Weiterhin sollte darauf geachtet werden, dass während der Eingewöhnungszeit weder Urlaub noch Fortbildungen geplant sind, um Ausfälle durch ausreichend Personal möglichst gut vertreten zu können. Besonders sinnvoll ist es, während der Eingewöhnung eine zweite pädagogische Fachkraft einzubeziehen. Diese kann im Hintergrund mit den anderen Kindern interagieren und gleichzeitig auch schon einen ersten Kontakt zum einzugewöhnenden Kind herstellen. Im Falle einer Erkrankung ist die zweite Fachkraft dann nicht mehr komplett fremd für das Kind und kann die Eingewöhnung eventuell übernehmen (Dreyer, 2017, S. 140f).

Einen weiteren erschwerenden Faktor stellen unüberwindbare Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften dar. Es kann vorkommen, dass beide Seiten den Eindruck haben hinsichtlich ihrer Vorstellungen oder anderen Gründen nicht zueinander zu passen. In solch einem Fall kann durchaus über einen Abbruch der Eingewöhnung nachgedacht werden, da sich ein schlechtes Verhältnis zwischen den Beteiligten auf Dauer auch negativ auf das Kind auswirkt. Dennoch sollte bedacht werden, dass in den zwei unterschiedlichen Systemen Familie und Kindertageseinrichtung verschiedene Maßstäbe gewöhnlich sind, was sich beispielsweise in der Gestaltung des Tagesablaufs äußert. Kinder sind hier durchaus in der Lage zwischen diesen beiden Lebenswelten zu differenzieren und sich in beiden Systemen sicher zu bewegen. Wenn sich die Eltern allerdings mit der Betreuung des Kindes in der Einrichtung nicht wohlfühlen, wird sich dieses Gefühl auch auf das Kind übertragen, was eine Eingewöhnung nahezu unmöglich macht (Dreyer, 2017, S. 141). „Jemandem zu vertrauen, dem die Eltern nicht vertrauen, ist ein Widerspruch, den Kinder schnell bemerken und in entsprechendem Protestverhalten, mit Tränen oder mit psychosomatischen Beschwerden zum Ausdruck bringen“ (Bethke et al., 2009, hier zitiert nach Dreyer, 2017, S. 141).

Zuletzt wird auf den sofortigen Arbeitsantritt eines Elternteils als weiteren erschwerenden Faktor eingegangen. Wenn beispielsweise die Mutter des Kindes aufgrund eines Stellenangebotes ihre Arbeit sofort aufnehmen muss, ist es wichtig, dass eine andere dem Kind vertraute Person die Eingewöhnung übernimmt. Dies kann zum Beispiel der Vater oder auch ein Großelternanteil sein. Unter Berücksichtigung der besonderen Situation der Eltern sollte ihnen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte dennoch die Wichtigkeit und Bedeutung der Begleitung des Kindes während der Eingewöhnung nahegelegt werden. Grundsätzlich

ist eine Eingewöhnung zum Wohl des Kindes sicherzustellen, weshalb von den Eltern auch ein entsprechendes Engagement eingefordert werden sollte (Dreyer, 2017, S. 142).

5 Entwicklung des Qualitätsstandards

5.1 Qualitätsentwicklung

Der Aufgabenbereich der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen ist gesetzlich im SGB VIII §22a (Förderung in Tageseinrichtungen) vorgeschrieben und besagt im Allgemeinen die Förderung und Weiterentwicklung von Qualität durch geeignete Maßnahmen sicherzustellen. Hierzu gehören auch die Entwicklung einer pädagogischen Konzeption, sowie der Einsatz von geeigneten Verfahren und Instrumenten, um die pädagogische Arbeit der Einrichtung regelmäßig zu evaluieren (Hess & Aßmann, 2014, S. 267f).

Um die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen nun bestimmen und erfassen zu können, wird diese häufig in drei Dimensionen unterteilt (Dittrich et al., 2016, S. 15). Zum Einen wäre hier die pädagogische **Orientierungsqualität** zu nennen, welche im Wesentlichen die Haltungen, Werte und Erziehungsziele der pädagogischen Fachkräfte umfasst. Pädagogische Orientierungen sind außerdem z.B. auch in Bildungsprogrammen, Leitbildern oder den einrichtungsspezifischen Konzeptionen verankert. Eine weitere Dimension pädagogischer Qualität wird als **Strukturqualität** bezeichnet. Diese enthält alle räumlichen, materiellen und sozialen Rahmenbedingungen, welche die pädagogische Arbeit beeinflussen. Vorrangig zählen hierzu der Personalschlüssel, die Gruppengröße, die Berufsqualifikationen der pädagogischen Fachkräfte sowie deren Beständigkeit im Team, die Raumanforderungen bzw. deren Gestaltung und Ausstattung sowie das Kontingent für Vor- und Nachbereitungszeiten, aber auch politische Vorgaben. Unzureichende Bedingungen auf dieser Ebene beeinträchtigen die kindlichen Entwicklungschancen und beeinflussen somit auch die dritte Dimension pädagogischer Qualität (Dittrich et al., 2016, S. 15f). Diese wird als **Prozessqualität** bezeichnet und „beschreibt die Art und Weise, in der die Fachkräfte den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag umsetzen. Sie umfasst alles, was in den Einrichtungen an pädagogischer Arbeit im weitesten Sinne stattfindet“ (Dittrich et al., 2016, S. 16). Eine hohe Prozessqualität zeichnet sich vor allem durch einen sensiblen und einfühlsamen Umgang mit den Kindern und ihren individuellen Bedürfnissen, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen aus. Hierzu zählt auch die Auswahl von Materialien, welche dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen, sowie Impulse und Anregungen für selbstgesteuertes Lernen. Weitere Merkmale der Prozessqualität sind zudem der kon-

krete Umgang mit den Eltern, die Interaktion zwischen den Kindern und im Team (Dittrich et al., 2016, S. 16).

Insgesamt kann man laut Tietze (2005, hier zitiert nach Neuß, 2010) festhalten, dass pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen „dann gegeben [ist], wenn diese die Kinder körperlich, emotional, sozial und intellektuell fördern, ihrem Wohlbefinden sowie ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Bildung dienen und damit auch die Familien in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung unterstützen“ (S. 254).

Da Qualität zuletzt auch immer eine Frage der Perspektive ist, lohnt es sich Qualität aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Aus der Perspektive des Kindes, um die es in dieser Arbeit im Wesentlichen geht, könnten folgende Kriterien für eine gute Qualität von Kindertageseinrichtungen sprechen. So würde sich Qualität für Kinder beispielsweise durch das Vorhandensein von ausreichend und vielfältigen Spielmaterialien, fürsorgliche und wertschätzende Bezugspersonen in der Einrichtung, sowie Freunde und Spielpartner auszeichnen. Auch Rituale und Struktur im Tagesablauf können aus Kinderperspektive für eine gute Qualität sprechen, da sie das kindliche Bedürfnis nach Sicherheit befriedigen. Das Gefühl, auch als Individuum mit eigenen Interessen und Bedürfnissen wahrgenommen zu werden, sowie ein Mitspracherecht bei der Gestaltung des Kita-Alltags zu haben, können zudem eine gute Qualität aus der Perspektive des Kindes kennzeichnen. Eine Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist es im Sinne der Qualitätsentwicklung also auch, die Qualität in der Einrichtung aus verschiedenen Blickwinkeln zu beurteilen. Die Ergebnisse und möglichen Kriterien dieser Beurteilungen sollten dann durch wissenschaftliche Erkenntnisse sowie pädagogische Überlegungen fundiert werden, um eine längerfristige Qualitätsverbesserung gewährleisten zu können (Neuß, 2010, S. 254f).

5.2 Qualitätsmanagement

„Qualitätsmanagement umfasst die Identifizierung verbesserungswürdiger Gebiete eines Produkts bzw. einer Dienstleistung, die Formulierung konkreter Ziele zur Steigerung der Qualität in diesem Bereich und die Wahl einer passenden Methode zur Erreichung der angestrebten Qualitätsziele“ (Amerein & Dittrich, 2018, S. 90). Für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement ist eine systematische und durchdachte Vorgehensweise erforderlich, welche durch die Anwendung verschiedener Instrumente und Methoden gewährleistet werden kann. Hier eignen sich je nach Vorhaben bestimmte Methoden der gedanklichen Strukturierung, wie beispielsweise ein Brainstorming oder Portfolio sowie komplexere Verfahren, die eine intensivere Auseinandersetzung erfordern und teilweise auch nur in bestimmten Phasen eines Arbeitsprozesses eingesetzt werden. Hier sind z.B. die Verfahren der Natio-

nenalen Qualitätsinitiative zu nennen, welche verschiedene Kriterienkataloge für die pädagogische Arbeit in den einzelnen Qualitätsbereichen entwickelt hat (Amerein & Dittrich, 2018, S. 90). Weitere Instrumente zur Konzipierung von Qualität sind z.B. standardisierte Einschätz-Skalen, die sich auf die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen beziehen (Amerein & Dittrich, 2018, S. 91).

Die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln haben gezeigt, dass der Eingewöhnungsprozess in Kinderkrippen zentral für die weitere Betreuungsqualität in der Einrichtung ist. Daher ist das Ziel dieser Arbeit im Sinne des Qualitätsmanagements bzw. der Qualitätsentwicklung eine übersichtliche Methode zu erarbeiten, die pädagogischen Fachkräften eine Grundlage zur gedanklichen Strukturierung und Auseinandersetzung mit der Qualität in Eingewöhnungsprozessen bieten soll. Die erarbeitete Methode umfasst einen Qualitätsstandard, welcher durch seine praktische Anwendung zur Verbesserung der Eingewöhnungsprozesse in Kinderkrippen beitragen soll. Hierbei geht es vor allem um die Hervorhebung zentraler kindlicher Bedürfnisse während der Eingewöhnung sowie um die Darstellung einzelner Qualitätsmerkmale, welche aus Sicht des Kindes für eine ausreichende Berücksichtigung bzw. Befriedigung seiner Bedürfnisse und damit auch für eine gelungene Eingewöhnung sprechen. Um dieses angestrebte Qualitätsziel zu erreichen, wurden in der Arbeit zunächst die kindlichen Bedürfnisse im Eingewöhnungsprozess in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen analysiert, um dann ausgehend davon die Kinderperspektive entwickeln zu können.

Durch die Verknüpfung der analysierten Bedürfnisse des Kindes mit passenden Rahmenbedingungen bzw. Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, um diese Bedürfnisse angemessen befriedigen zu können, wird deutlich, auf was es im Eingewöhnungsprozess im Wesentlichen ankommt: Das Wohlbefinden des Kindes, welches sich in bestimmten Feinzeichen äußert. Diese wurden in Kapitel 3.4 im Exkurs zum „Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten“ erläutert und werden ebenfalls in den Qualitätsstandard aufgenommen. Auch die oben beschriebenen drei Dimensionen pädagogischer Qualität (*Orientierungs-*, *Struktur-* und *Prozessqualität*) finden sich im ausgearbeiteten Qualitätsstandard in Form übersichtlicher Schaubilder wieder (siehe Kapitel 6, S. 47ff). Diese sollen für pädagogische Fachkräfte als eine Hilfestellung für die Beobachtung des Kindes während seiner Eingewöhnung hinsichtlich seiner Bedürfnisse, sowie deren Äußerung durch Feinzeichen betrachtet werden. Außerdem können die Schaubilder je nach gezeigtem Bedürfnis des Kindes einzeln im Team betrachtet werden, wodurch die Qualität der pädagogischen Ar-

beit während der Eingewöhnung aus Perspektive des Kindes reflektiert und verbessert werden kann.

5.3 Zielformulierungen auf Basis des Qualitätskreislaufs

Da in der vorliegenden Arbeit kein Konzept ausgearbeitet, sondern ein Qualitätsstandard zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit während des Eingewöhnungsprozesses in Kinderkrippen entwickelt wird, wurde auf die Ausführung verschiedener Theorien zur Konzeptentwicklung verzichtet. Stattdessen wird sich im Folgenden auf den sogenannten Qualitätskreislauf bzw. -zyklus bezogen, welcher bei dem dauerhaften Prozess der Qualitätsentwicklung und -verbesserung eine zentrale Rolle einnimmt (Hess & Aßmann, 2014, S. 268).

Der erste Schritt dieses Kreislaufs umfasst die Festlegung eines Globalziels. Im Team wird also abgestimmt, welcher pädagogische Themenschwerpunkt näher betrachtet und verändert werden soll. Im nächsten Schritt erfolgt eine Bestandsaufnahme, in der durch eine Situationsanalyse der genaue Ist-Stand erfasst wird. Hier werden dann auch Stärken und Schwächen der bisherigen Arbeit deutlich. Auf Basis des Ist-Zustands werden dann Teilziele formuliert sowie Kriterien zu deren Überprüfung festgelegt. Auch die Bestimmung von Entwicklungsschwerpunkten sowie die fachliche Vertiefung durch z.B. Fortbildungen fallen unter diesen Schritt des Qualitätskreislaufs. Im Anschluss erfolgt auf der erarbeiteten fachlichen Basis die konkrete Umsetzung der Ziele bzw. Maßstäbe. Durch eine genaue Formulierung von einzelnen Zielvereinbarungen werden konkrete Aufgaben im Team verteilt sowie ein zeitlicher Rahmen dafür festgelegt. Nach der Planung und Umsetzung der neu erarbeiteten Maßstäbe erfolgt eine Evaluation, die sich auf den gesamten Prozess bezieht. Es wird also überprüft, ob das Ziel durch die vorab festgelegten Maßnahmen erreicht wurde. Aus der Evaluation können nun Konsequenzen abgeleitet werden, wodurch sich der Prozess eines neuen Qualitätskreislaufes entwickelt (Hess & Aßmann, 2014, S. 268f).

Im Folgenden wird der beschriebene Qualitätskreislauf exemplarisch anhand der Entwicklung des Qualitätsstandards für Eingewöhnungsprozesse in Kinderkrippen durchlaufen. Auf die letzten drei Schritte des Kreislaufs wird bewusst verzichtet, da diese erst nach Erprobung bzw. Anwendung des Standards beurteilt werden können.

Globalziel:

Entwicklung eines neuen, einheitlichen Qualitätsstandards aus Perspektive eines Kindes im zweiten Lebensjahr zur Verbesserung der Qualität pädagogischer Arbeit während der ersten Tage des Eingewöhnungsprozesses in Kinderkrippen

Bestandsaufnahme:

Ein ungewohntes Umfeld bedeutet für Kinder gerade in den ersten Tagen der Eingewöhnung einen enormen Stress (Laewen et al., 2003, hier zitiert nach Herrnberger & Schubert, 2010, S. 79). Die systematische Umsetzung des Eingewöhnungsmodells der Einrichtung (in dieser Arbeit das Berliner Eingewöhnungsmodell) sowie das angemessene Eingehen auf kindliche Bedürfnisse während der Eingewöhnung stellt für pädagogische Fachkräfte eine große Herausforderung dar (Herrnberger & Schubert, 2010, S. 82). Weiterhin sind kaum praktikable Handlungsanweisungen zur qualitätssichernden Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen vorhanden (Herrnberger & Schubert, 2010, S. 87).

Teilziele für die Entwicklung des Qualitätsstandards:

- ✓ Ermittlung der Kinderperspektive durch eine Analyse der kindlichen Bedürfnisse im zweiten Lebensjahr ausgehend von unterschiedlichen Entwicklungsthemen und -aufgaben des Kindes aus den einzelnen Entwicklungsbereichen (siehe: Tabellen 1-5)
- ✓ Ermittlung von Feinzeichen, wodurch sich Wohlbefinden, Stress und Belastung eines Kindes während der Eingewöhnung äußern können (siehe: Kapitel 3.4)
- ✓ Ermittlung von Qualitätsmerkmalen und Rahmenbedingungen während der ersten drei Phasen des Berliner Eingewöhnungsmodells (siehe: Kapitel 4)
- ✓ Zusammentragen der Ergebnisse zu einem ausformulierten Qualitätsstandard: Verknüpfung von kindlichen Bedürfnissen während der Eingewöhnung mit Feinzeichen für Wohlbefinden, Stress und Belastung sowie Rahmenbedingungen und Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, um zentrale Bedürfnisse angemessen befriedigen zu können (siehe: Kapitel 6 und Abbildungen 1-5)
- ✓ übersichtliche Darstellung des Qualitätsstandards in Schaubildern (siehe: Abbildungen 1-5)

Teilziele für die Umsetzung des Qualitätsstandards in der Praxis:

- ✓ Beobachtung und Auseinandersetzung mit zentralen Bedürfnissen eines Kindes während seiner Eingewöhnung mit Hilfe der tabellarischen Darstellungen (siehe: Tabellen 1-5) sowie den Schaubildern (siehe: Abbildungen 1-5)
- ✓ Erkennung von Feinzeichen, die für ein bestimmtes Bedürfnis sprechen
- ✓ Einhalten von Rahmenbedingungen, um Bedürfnisse des Kindes angemessen befriedigen zu können
- ✓ persönliche Reflexion hinsichtlich des eigenen pädagogischen Handelns zur Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse während der ersten Tage der Eingewöhnung
- ✓ Reflexion des Eingewöhnungsprozesses im Team auf Basis der Abbildungen 1-5
→ evtl. am Beispiel von einem beliebigen Kind x
- ✓ Nutzung des Qualitätsstandards von pädagogischen Fachkräften als Argumentationsgrundlage gegenüber Trägern und anderen Entscheidungsträgern, um eine Verbesserung bzw. Anpassung der Rahmenbedingungen für eine bedürfnisorientierte Eingewöhnung erwirken zu können

6 Das Kind im Fokus – Darstellung des Qualitätsstandards zur Eingewöhnung

Im Folgenden sind die bereits erarbeiteten zentralen Bedürfnisse eines Kindes im zweiten Lebensjahr während seiner Eingewöhnung in insgesamt fünf Schaubildern zusammengestellt. Jede Darstellung kann je nach Bedürfnis des Kindes gesondert für sich betrachtet und im Team reflektiert werden und stellt lediglich eine Übersicht dar, welche jederzeit ergänzt bzw. erweitert werden kann.

In den einzelnen Schaubildern sind zum einen das zentrale Bedürfnis des Kindes im Mittelpunkt, die Äußerung dieses Bedürfnisses durch Feinzeichen, die Rolle bzw. die Aufgaben der pädagogischen Fachkraft und die notwendigen Rahmenbedingungen, um dieses Bedürfnis befriedigen zu können, abgebildet.

Abbildung 1: Explorationsbedürfnis

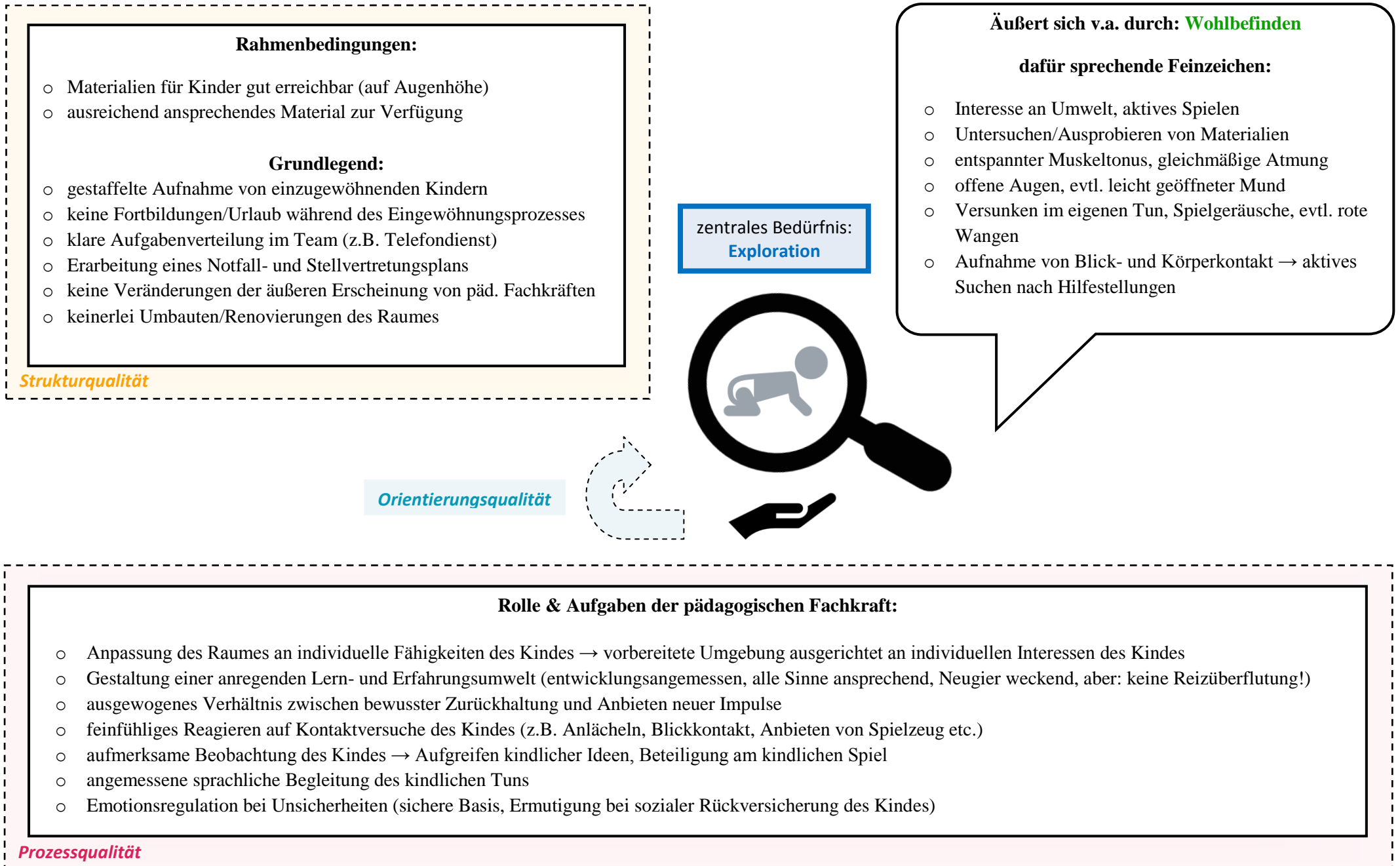


Abbildung 2: Bindungs-/Beziehungsbedürfnis

Rahmenbedingungen:

- Einrichtung von Rückzugsmöglichkeiten (z.B. Kuschecke)
- Schaffung einer Wohlfühlatmosphäre
- genügend Zeit zum Aufbau neuer Bindungen/Beziehungen

Grundlegend:

- gestaffelte Aufnahme von einzugewöhnenden Kindern
- keine Fortbildungen/Urlaub während des Eingewöhnungsprozesses
- klare Aufgabenverteilung im Team (z.B. Telefondienst)
- Erarbeitung eines Notfall- und Stellvertretungsplans
- keine Veränderungen der äußeren Erscheinung von päd. Fachkräften
- keinerlei Umbauten/Renovierungen des Raumes

Strukturqualität

Orientierungsqualität

zentrales Bedürfnis:
Bindung/Beziehung



Äußert sich v.a. durch: **Belastung/Stress**

dafür sprechende Feinzeichen:

- ungleichmäßige Atmung
 - Schreien/Quengeln/Weinen/Lärmen
 - sehr blasse, hochrote oder marmorierte Haut
 - Schweißbildung → „emotionales Schwitzen“
 - Klammern an Kuscheltier/Schnuller/Kleidung
 - Suchen von Nähe, Ausstrecken der Arme
 - stark angespannter oder sehr schlaffer Muskeltonus
 - verkrampfter Gesichtsausdruck
- Bindungsverhalten tritt v.a. bei Bedürfnissen wie Hunger, Durst, Müdigkeit, Angst, Fremdheit u. Überreizung auf

Rolle & Aufgaben der pädagogischen Fachkraft:

- Wahr- und Ernstnehmen kindlicher Signale & angemessenes, einfühlsames, empathisches Eingehen darauf → sensitive Responsivität
- mitfühlendes Signalisieren von Aufmerksamkeit u. Unterstützung
- Zulassen von Nähe → Emotionsregulation, Stressbewältigung (z.B. durch Singen), Beruhigung
- angemessener Umgang mit Gefühlen des Kindes („du bist o.k., auch wenn du wütend/traurig bist“)
- sprachliche Begleitung des kindlichen Gefühlserlebens → Spiegeln und Benennen der kindlichen Emotionen durch nachahmende, überdeutliche Mimik und Gestik oder klares Bezeichnen des Gefühls

→ nach Befriedigung dieses Grundbedürfnisses eher wieder Bedürfnis nach Exploration, Autonomie u. Kompetenzerleben im Vordergrund!

Prozessqualität

Abbildung 3: Autonomiebedürfnis

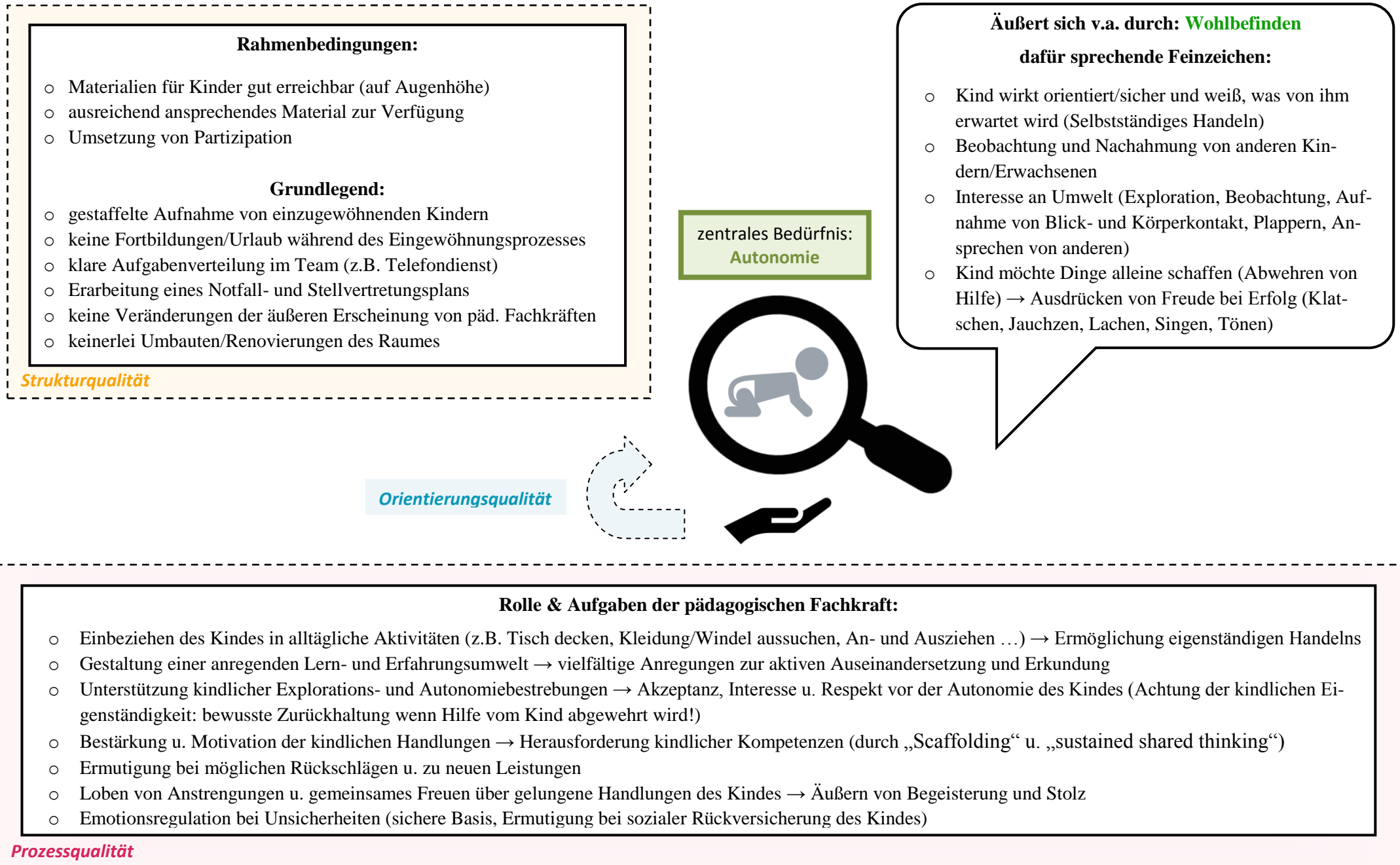
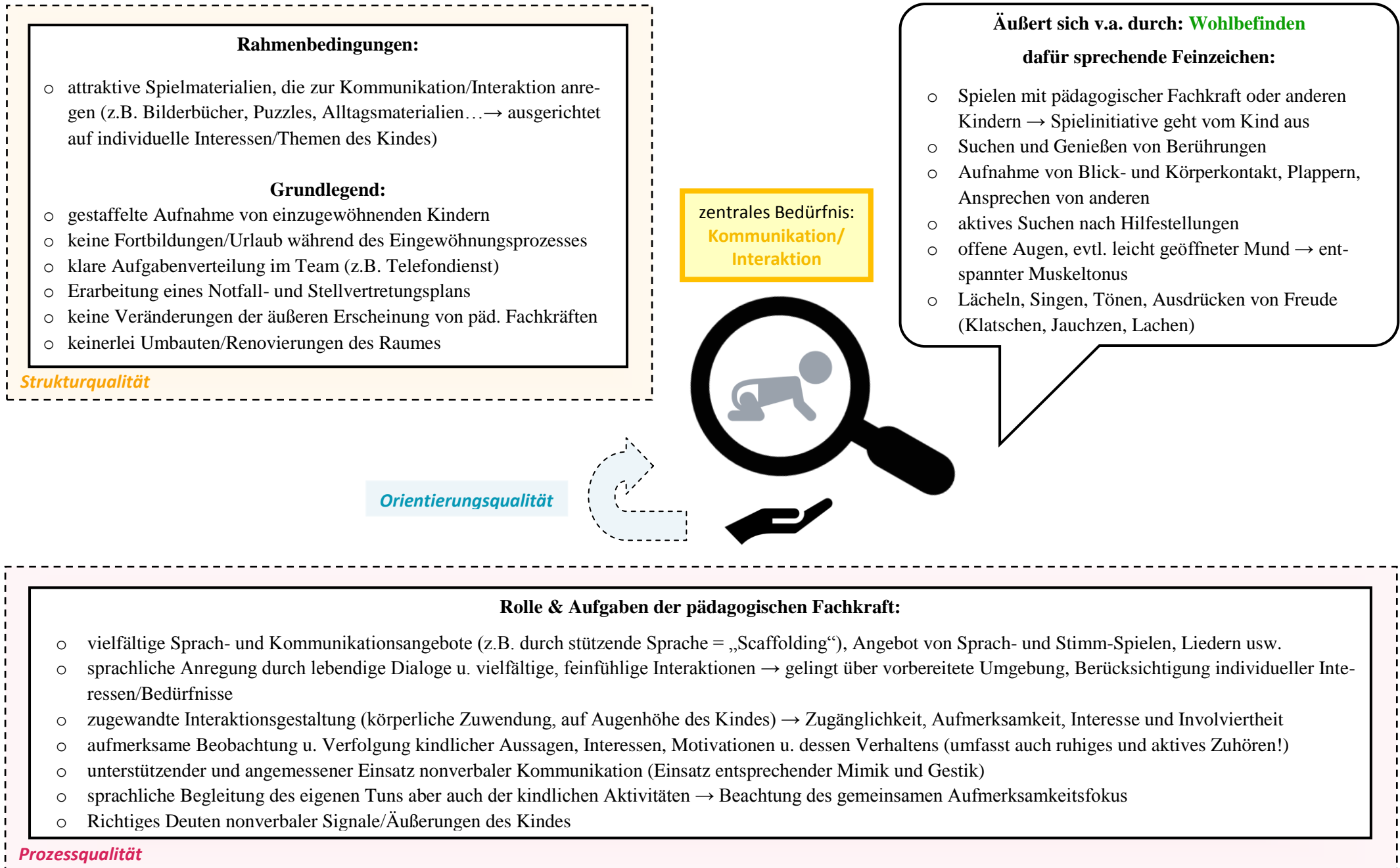


Abbildung 4: Kommunikations-/Interaktionsbedürfnis



Rahmenbedingungen:

- attraktive Spielmaterialien, die zur Kommunikation/Interaktion anregen (z.B. Bilderbücher, Puzzles, Alltagsmaterialien...→ ausgerichtet auf individuelle Interessen/Themen des Kindes)

Grundlegend:

- gestaffelte Aufnahme von einzugewöhnenden Kindern
- keine Fortbildungen/Urlaub während des Eingewöhnungsprozesses
- klare Aufgabenverteilung im Team (z.B. Telefondienst)
- Erarbeitung eines Notfall- und Stellvertretungsplans
- keine Veränderungen der äußeren Erscheinung von päd. Fachkräften
- keinerlei Umbauten/Renovierungen des Raumes

Strukturqualität

Äußert sich v.a. durch: Wohlbefinden

dafür sprechende Feinzeichen:

- Spielen mit pädagogischer Fachkraft oder anderen Kindern → Spielinitiative geht vom Kind aus
- Suchen und Genießen von Berührungen
- Aufnahme von Blick- und Körperkontakt, Plappern, Ansprechen von anderen
- aktives Suchen nach Hilfestellungen
- offene Augen, evtl. leicht geöffneter Mund → entspannter Muskeltonus
- Lächeln, Singen, Tönen, Ausdrücken von Freude (Klatschen, Jauchzen, Lachen)

zentrales Bedürfnis:
Kommunikation/
Interaktion



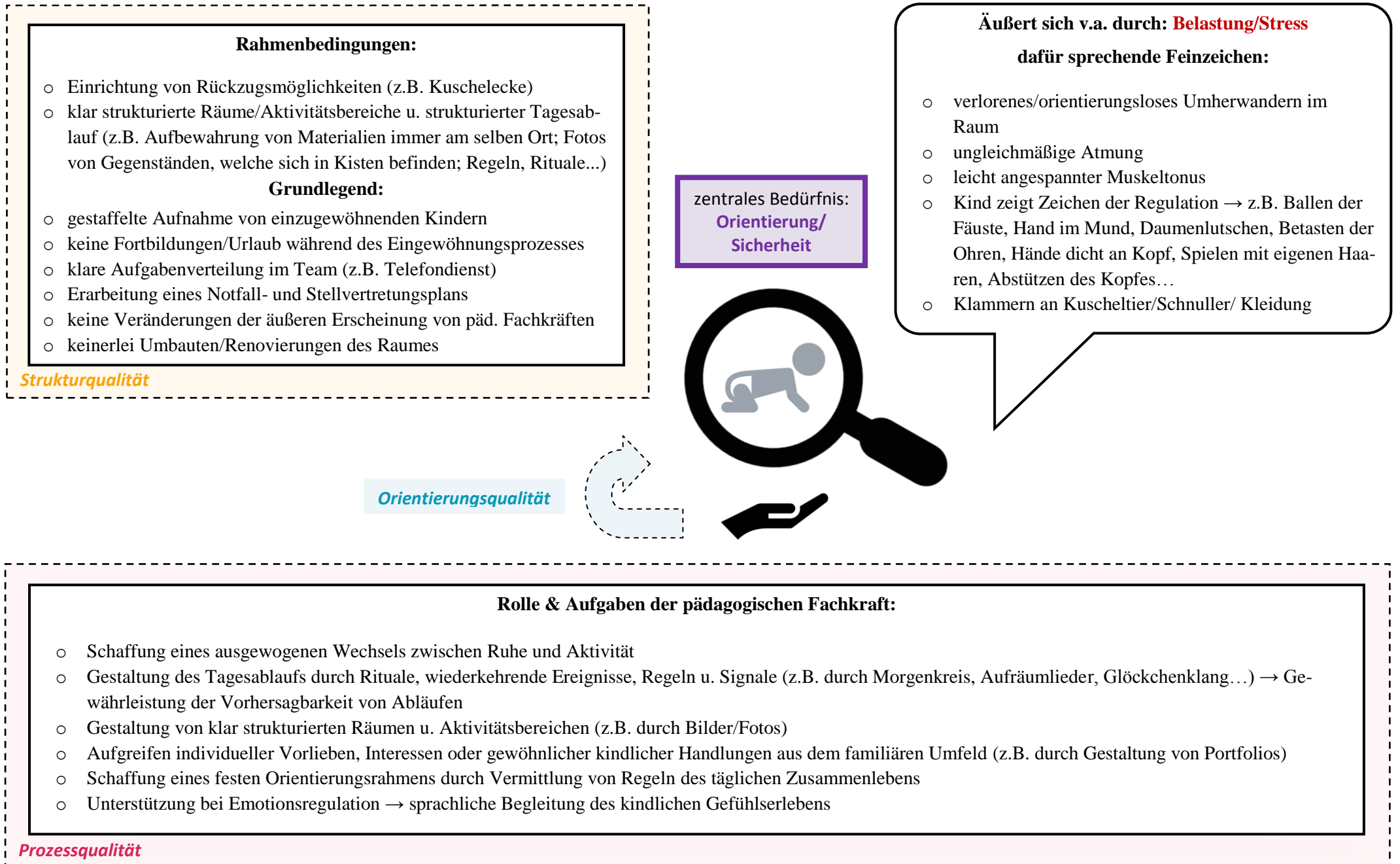
Orientierungsqualität

Rolle & Aufgaben der pädagogischen Fachkraft:

- vielfältige Sprach- und Kommunikationsangebote (z.B. durch stützende Sprache = „Scaffolding“), Angebot von Sprach- und Stimm-Spielen, Liedern usw.
- sprachliche Anregung durch lebendige Dialoge u. vielfältige, feinfühlig Interaktionen → gelingt über vorbereitete Umgebung, Berücksichtigung individueller Interessen/Bedürfnisse
- zugewandte Interaktionsgestaltung (körperliche Zuwendung, auf Augenhöhe des Kindes) → Zugänglichkeit, Aufmerksamkeit, Interesse und Involviertheit
- aufmerksame Beobachtung u. Verfolgung kindlicher Aussagen, Interessen, Motivationen u. dessen Verhaltens (umfasst auch ruhiges und aktives Zuhören!)
- unterstützender und angemessener Einsatz nonverbaler Kommunikation (Einsatz entsprechender Mimik und Gestik)
- sprachliche Begleitung des eigenen Tuns aber auch der kindlichen Aktivitäten → Beachtung des gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus
- Richtiges Deuten nonverbaler Signale/Äußerungen des Kindes

Prozessqualität

Abbildung 5: Orientierungs-/Sicherheitsbedürfnis



7 Ausblick & Fazit

Der in dieser Arbeit entwickelte Qualitätsstandard für die ersten Tage der Eingewöhnung von Kindern im zweiten Lebensjahr in Kinderkrippen soll pädagogischen Fachkräften vor allem Orientierung bieten und als Grundlage für eine individuelle und situativ, je nach kindlichem Bedürfnis, angepasste Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen dienen. Dessen konkrete Umsetzung bzw. Anwendung in der pädagogischen Praxis könnte demnach wie folgt gestaltet werden:

Die einzelnen Abbildungen des Qualitätsstandards werden je nach beobachtetem bzw. vermutetem Bedürfnis des Kindes im Team oder auch in einer Teamfortbildung aufgegriffen, um so die aktuelle pädagogische Arbeit im Bezug auf die drei Qualitätsdimensionen (Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität) zu reflektieren. Auch die Tabellen 1-5 der einzelnen Entwicklungsbereiche und den daraus resultierenden kindlichen Entwicklungsaufgaben und -themen sowie Bedürfnissen können verwendet werden, um das Kind ganz individuell je nach seinem Entwicklungsstand zu betrachten und daraus Rückschlüsse für die pädagogische Arbeit mit diesem Kind zu ziehen. Hilfreich könnten hier z.B. auch Video-Analysen von aufgenommenen alltäglichen Situationen während des Eingewöhnungsprozesses sein, um sowohl das Verhalten des Kindes als auch das der pädagogischen Fachkraft noch einmal näher betrachten sowie unter bestimmten Fragestellungen analysieren und reflektieren zu können. Im Anschluss daran werden dann ganz bewusst bestimmte Veränderungen (z.B. Anpassung des Spielmaterials) herbeigeführt und spezielle Aufgaben im Team verteilt, um die Qualität des Eingewöhnungsprozesses nachhaltig zu verbessern. Ob sich die Anwendung des Qualitätsstandards in der pädagogischen Praxis bewährt, kann im Nachgang beispielsweise durch Fachkraftbefragungen, Befragungen der Familien, Umfragen, individuelle Beobachtungsprotokolle oder Videosequenzen evaluiert werden. Daraus resultierende Konsequenzen können dann eine Überarbeitung des Qualitätsstandards oder dessen Aufnahme in das einrichtungsspezifische Eingewöhnungskonzept sein, wodurch ein neuer Kreislauf der Qualitätsentwicklung angeregt wird.

Da die Autorin nach Abschluss des Studiums selbst eine Stelle in einer Kinderkrippe antritt, kann so gegebenenfalls eine Erprobung des entwickelten Qualitätsstandards in der Praxis erfolgen. Da die Kindertageseinrichtung neu gegründet wird, werden pro Gruppe zwölf Kinder eingewöhnt werden müssen, was im Vergleich zu den laufenden Eingewöhnungen während eines Kita-Jahres noch einmal eine andersartige Herausforderung für pädagogische Fachkräfte, aber auch die Kinder und ihre Familien darstellt. Die vertiefte Aus-

einandersetzung mit den theoretischen Inhalten zur Eingewöhnung und kindlichen Entwicklungsaufgaben, -themen sowie Bedürfnissen war daher sehr gewinnbringend für die zukünftige pädagogische Arbeit in der neuen Kindertageseinrichtung.

Zusätzlich zu den in dieser Arbeit aufgeführten Inhalten wäre eine Auseinandersetzung mit Erkenntnissen aus der Bindungsforschung interessant. Hier könnte beispielsweise herausgearbeitet werden, wie sich eine positive Eltern-Kind-Bindung auf die Beziehungsentwicklung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind auswirkt und wie dies während des Eingewöhnungsprozesses positiv genutzt werden kann. Interessant wäre auch herauszufinden, ob die längere familiäre Betreuung von Kindern im zweiten Lebensjahr die Bereitschaft bzw. Fähigkeit des Kindes sich von seiner Bindungsperson zu lösen beeinflusst.

Im Bezug auf die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Erkenntnisse zu kindlichen Bedürfnissen während eines Eingewöhnungsprozesses kann zusammenfassend festgestellt werden, dass „die individualisierte Eingewöhnung [...] die Basis [ist], von der aus sich Kindeswohl und pädagogische Qualität weiterentwickeln“ (Niesel & Griebel, 2015, S. 91). „Könnte man Kinder in den ersten drei Lebensjahren fragen, welchen Anspruch sie an die Qualität in Kindertageseinrichtungen haben, würden sie antworten: Eine Kita ist dann gut für uns, wenn wir uns wohl, wertgeschätzt und unterstützt fühlen“ (Becker-Stoll et al., 2015, S. 15). Um dies gewährleisten zu können muss die Grundlage einer bewussten und sensiblen Gestaltung der Eingewöhnung des Kindes unter Berücksichtigung seiner bisherigen Erfahrungen, seiner individuellen Entwicklung sowie seiner familiären und kulturellen Gegebenheiten sichergestellt werden. Grundlegende Voraussetzung dafür ist, dass pädagogische Fachkräfte die Eingewöhnung als entsprechende Schlüsselsituation wahrnehmen und diese mit einer Haltung professioneller sensibler Responsivität begleiten (Höhn, 2016, S. 9).

Da die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren aber ein sehr spezifisches pädagogisches Handlungsfeld darstellt und sich gerade die Eingewöhnungszeit für pädagogische Fachkräfte herausfordernd gestaltet, wäre es wünschenswert, auch in die Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher sowie Kinderpfleger eine explizite Vertiefung der Krippenpädagogik aufzunehmen. Auf politischer Ebene muss außerdem die Arbeits- und Personalsituation in Kindertageseinrichtungen deutlich verbessert werden, um den vielfältigen Anforderungen, die mit der Aufnahme und Eingewöhnung von Kindern unter drei Jahren einhergehen, gerecht werden und so eine stetige Qualitätsverbesserung gewährleisten zu können.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Motorische Entwicklung	14
Tabelle 2: Sprachentwicklung	16
Tabelle 3: soziale Entwicklung.....	18
Tabelle 4: emotionale Entwicklung	20
Tabelle 5: Bindungsentwicklung	22
Tabelle 6: Feinzeichen für Offenheit/Wohlbefinden, Stress/Regulation und Belastung auf unterschiedlichen Verhaltenssystemen.....	33

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Explorationsbedürfnis	49
Abbildung 2: Bindungs-/Beziehungsbedürfnis	50
Abbildung 3: Autonomiebedürfnis	51
Abbildung 4: Kommunikations-/Interaktionsbedürfnis	52
Abbildung 5: Orientierungs-/Sicherheitsbedürfnis	53

Literaturverzeichnis

- Amerein, B., Dittrich, I. (2018). *Qualitätsmanagement: Instrumente und Methoden*. In Dittrich, I., Botzum, E., Hundt, M. & Reißmann, M. (Hrsg.). *55 Fachbegriffe rund um die Kita-Qualität: Aus den Bereichen Recht, Pädagogik und Management* (S. 90-92). Köln: Carl Link Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2015). *Handbuch Kinderkrippe: So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Becker-Stoll, F., Wertfein, M. (2020). *Übergang von der Familie in frühkindliche Institutionen*. In Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.). *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 574-579). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Beller, S. (2016). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9*. Berlin: Forschung & Fortbildung in der Kleinkindpädagogik.
- Bethke, C., Braukhane, K. & Knobloch, J. (2015). *Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern*. In Viernickel, S., Völkel, P. (Hrsg.). *Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.
- Braukhane, K., Knobloch, J. (2012). *Das Berliner Eingewöhnungsmodell - Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Braukhane_Knobloch_2011.pdf. Zuletzt geöffnet am: 25.04.2021.
- Böcker, N. (2011). *Bewegungsentwicklung & Sprache bei Kindern von 0-3 Jahren*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog*. In Tietze, W., Viernickel, S. (Hrsg.). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weimar: verlag das netz.
- Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita: Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Elsner, B., Pauen, S. (2018). *Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre)*. In Schneider, W., Lindenberger, U. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 163-189). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit: Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, D. (2015a). *Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gutknecht, D. (2015b). *Kernkompetenzen fröhlpädagogischer Fachkräfte: Kernkompetenz Responsivität im Dialog mit Krippenkindern und in der Zusammenarbeit mit den Eltern*. In Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern e.V. (Hrsg.). *Kleinstkinder in Achtsamkeit begleiten: Wie Interaktion und Dialog mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren gelingen kann* (S. 50-70). München: Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern.

Gutknecht, D. (2018). *Responsive Gestaltung von Mikrotransitionen in der inklusiven Kita*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Gutknecht_2018_MikrotransitioneninderinkluisivenKita.pdf. Zuletzt geöffnet am: 13.04.2021.

Haase, C. M., Heckhausen, J. (2018). *Motivation*. In Schneider, W., Lindenberger, U. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 491-511). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Hannover, B., Greve, W. (2018). *Selbst und Persönlichkeit*. In Schneider, W., Lindenberger, U. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 559-577). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Herrnberger, G., Schubert, C. (2010). *Qualität für die Kleinsten: Entwicklung und Sicherung von Standards in Kinderkrippen*. In Viernickel, S., Völkel, P. (Hrsg.). *Qualität für die Kleinsten: Entwicklung und Sicherung von Standards in Kinderkrippen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hess, S., Aßmann, N. (2014). *Aufgabenprofil von Krippenleiterinnen*. In Neuß, N. (Hrsg.). *Grundwissen Krippenpädagogik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 259-271). Berlin: Cornelsen.

Holodynski, M., Oerter, R. (2018). *Emotion*. In Schneider, W., Lindenberger, U. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 513-536). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Höhn, K. (2016). *Eingewöhnung und Übergang in Krippe und Kita gestalten*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Neher, K. (2019). *Theoretischer Hintergrund: Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten*. In Neher, K., Sehm-Schurig, S., Schneider-Andrich, P., Röseler, W., Zill-Sahm, I. & Kalicki, B. (Hrsg.). *Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten: Ein Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtungen* (Heft 2, S. 4-40). Weimar: verlag das netz.

Neher, K., Schneider-Andrich, P. & Röseler, W. (2019). *Theoretische Einführung für die Praxis: Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten*. In Neher, K., Sehm-Schurig, S., Schneider-Andrich, P., Röseler, W., Zill-Sahm, I. & Kalicki, B. (Hrsg.). *Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten: Ein Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtungen* (Heft 3, S. 5-21). Weimar: verlag das netz.

Neuß, N. (2010). *Qualitätsentwicklung im Kindergarten*. In Neuß, N. (Hrsg.). *Grundwissen Elementarpädagogik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 252-266). Berlin: Cornelsen.

Niesel, R., Griebel, W. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag.

Tomasello, M. (2020). *Kooperation und Kommunikation im zweiten Lebensjahr*. In Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.). *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 157-163). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

van Dieken, C. (2012). *Ganz nah dabei - Eingewöhnung von 0- bis 3-Jährigen in die Kita: Arbeitsmaterial für Teamfortbildung und Elternabend*. Berlin: Cornelsen.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen: Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. In Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.). *Profis für Krippen: Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau: FEL Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.

Weinert, S., Grimm, H. (2018). *Sprachentwicklung*. In Schneider, W., Lindenberger, U. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 445-469). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Wertfein, M. (2014). *Der kompetente Säugling-entwicklungspsychologisches Basiswissen*. In Neuß, N. (Hrsg.). *Grundwissen Krippenpädagogik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 45-58). Berlin. Cornelsen.

Zill-Sahm, I., Kalicki, B. (2019). *Vorwort der Projektleitungen*. In Neher, K., Sehm-Schurig, S., Schneider-Andrich, P., Röseler, W., Zill-Sahm, I. & Kalicki, B. (Hrsg.). *Dresdner Modell zum Wohlbefinden der Jüngsten: Ein Verfahren zur Entwicklung von Praxisqualität in Kindertageseinrichtungen* (Heft 1, S. 5-7). Weimar: verlag das netz.

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden / ~~nicht einverstanden~~, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden / ~~nicht einverstanden~~, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 14.08.2021
