

Die Kleinen kommen!

Zweijährige im Kindergarten



Eine Orientierung zur Integration Zweijähriger in den Kindergarten



„Mit zwei dabei!

Die Integration

zweijähriger

Kinder in den

Kindergarten“

Liebe Erzieherinnen, liebe Erzieher,

mit dem Landesprogramm „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ hat das Land Rheinland-Pfalz einen klaren Schwerpunkt im Kindertagesstättenbereich gesetzt. Wir wollen mit diesem umfassenden Konzept dazu beitragen, dass Kinder noch besser und früher gefördert werden, auch um soziale Benachteiligungen abzubauen.

Das Landesprogramm enthält viele Punkte, die mit Herausforderungen einhergehen; damit möchten wir Sie nicht alleine lassen, sondern Sie tatkräftig unterstützen. Einen wichtigen Punkt aus dem Landesprogramm stellt die Aufnahme von Zweijährigen in Kindergartengruppen dar. Ab dem Jahr 2010 wird es in Rheinland-Pfalz den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz geben, wenn die Eltern dies wollen.

Die Aufnahme von Zweijährigen in Kindergartengruppen bringt Veränderungen mit sich, die auch Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit haben. So wird es im pädagogischen Alltag verstärkt erforderlich sein, Kindern die Möglichkeit zu geben, sowohl von Kindern anderer Altersgruppen zu lernen als auch mit Kindern gleichen Entwicklungsstandes zusammenzukommen. Darüber hinaus müssen entwicklungspsychologische Besonderheiten von zweijährigen Kindern berücksichtigt werden. Die Aufnahme von Zweijährigen stellt auch das Thema eines der Pflichtmodule im Fortbildungszertifikat des Landes dar.

Die hier vorliegende Veröffentlichung soll Sie bei der Aufnahme von Zweijährigen zusätzlich unterstützen. Dr. Susanne Viernickel und Dr. Petra Völkel greifen in dieser Broschüre nicht nur Entwicklungsthemen und die Gestaltung des pädagogischen Alltags auf, sondern geben auch Hilfestellungen bei strukturellen Fragen wie Gruppenformen und Altersstrukturen oder der Gestaltung von Spielbereichen. Durch ganz konkrete Beispiele aus dem Alltag von Erzieherinnen und Erziehern wird die Praxisorientierung der Broschüre zusätzlich untermauert.

Ich bin mir sicher, dass Sie in dieser Broschüre viele gute Anregungen für die Arbeit mit Zweijährigen in Kindergartengruppen finden, und wünsche Ihnen bei der Umsetzung viel Erfolg.


Doris Ahnen



Inhalt



1. Wenn Zweijährige in den Kindergarten kommen	6
2. Entwicklung und Bildung in den ersten Lebensjahren	12
3. Entwicklungsthemen der Zweijährigen	16
3.1 Der Aufbau sicherer (Bindungs-)beziehungen	17
3.2 Das Erlangen von Autonomie und Kontrolle	19
3.3 Die Sprache erlernen	22
3.4 Das Welterkennen um Symbol und Vorstellung erweitern	25
3.5 Der Eintritt in die soziale Kinderwelt	28
4. Den pädagogischen Alltag gestalten	32
4.1 Ein guter Start: Aufnahme und Eingewöhnung	33
4.2 Beziehungsvolle Pflege und Körperkontakt	35
4.3 Der Weg zur Windelfreiheit	36
4.4 Zum Umgang mit Wutanfällen und „Trotzverhalten“	38
4.5 Sprachförderung und Kommunikation	41
4.6 Kontakte und Beziehungen unter Kindern fördern	43
4.7 Neugierde, Sinneserfahrungen und Bewegungsfreude unterstützen	46
5. Den pädagogischen Handlungsspielraum erweitern	50
5.1 Angepasstes Zeitmanagement	51
5.2 Gruppenformen und Altersstrukturen	53
5.3 Räume, Spielbereiche, Materialien	56
5.4 Entwicklungs- und Bildungsthemen beobachten und dokumentieren	57
5.5 Zusammenarbeit mit Eltern	60
6. Fazit: Die Aufnahme von Zweijährigen als Teamaufgabe	64

1. Wenn Zweijährige in den Kindergarten kommen...

Zweijährige Kinder können laufen und klettern, sie können sich sprachlich verständlich machen, sie hören zu und befolgen Anweisungen, sie bauen und basteln, malen und singen, toben und springen und wollen gern mit ihresgleichen spielen. Zweijährige sind neugierig darauf, was die gegenständliche und soziale Welt ihnen zu bieten hat und sie wollen sie erkunden. Insofern unterscheiden sie sich nicht von älteren Kindern. Allerdings unterscheidet sich die Art

und Weise, wie sich Zweijährige die Welt erschließen, häufig von der, wie dies zum Beispiel Vierjährige tun. Die Aufnahme von Zweijährigen in den Kindergarten ist deshalb mit einer Reihe von Herausforderungen an die pädagogischen Fachkräfte verbunden.

Wenn Zweijährige in den Kindergarten kommen, haben sie eine Reihe von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die sich von den Entwicklungs-

aufgaben älterer Kinder unterscheiden und bei denen sie stärker als ältere Kinder auf die Unterstützung durch Erwachsene angewiesen sind. Zu diesen Entwicklungsaufgaben gehören der Aufbau einer sicheren und tragfähigen Beziehung zu ihrer Erzieherin/ihrem Erzieher, das Erlangen von Autonomie und Kontrolle, das Erlernen der Sprache, das Verständnis und der Gebrauch von Symbol und Vorstellung sowie sich in der sozialen Kinderwelt zurechtzufinden und Spielpartnerschaften mit anderen Kindern aufzubauen.

Zur Bewältigung ihrer spezifischen Entwicklungsaufgaben brauchen Zweijährige besondere Unterstützung und Förderung durch die Erzieherin/den Erzieher. Um den pädagogischen Alltag in der Kindertageseinrichtung auch für die Zweijährigen entwicklungsfördernd zu gestalten, gibt diese Broschüre Anregungen und Empfehlungen.

Der Aufbau sicherer Bindungsbeziehungen erfordert es, Eingewöhnungszeiten für die jüngeren Kinder

einzuplanen, an denen die Eltern beteiligt sind. Forschungsergebnisse zeigen uns, dass jüngere Kinder durchaus dazu in der Lage sind, neben ihren Eltern weitere Bezugspersonen zu akzeptieren. Wenn eine genügend lange Eingewöhnungszeit möglich ist und die besonderen Bedürfnisse nach Körperkontakt und individualisierter Zuwendung (z.B. in Pflegesituationen) berücksichtigt werden, baut sich eine sichere und tragfähige Beziehung zur Erzieherin/zum Erzieher auf. Auf dieser Basis wirken die vielen Sinesindrücke, Spielanregungen und Spielpartner(innen) im Kindergarten entwicklungsstimulierend und förderlich. Dabei bleiben jedoch auch bei einer Ganztagsbetreuung immer die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen für das Kind.

Um dem Bedürfnis der Zweijährigen nach Autonomie und Kontrolle (es selbst tun wollen und können) gerecht zu werden, ist gerade die Gestaltung von Pflegesituationen (Wickeln, Essen, Anziehen), die Haltung zum „Windeltragen“ und der Umgang mit „trotzigen“ Kindern von hoher Bedeutung. Insbe-

sondere Pflegesituationen bieten der Erzieherin/dem Erzieher die Gelegenheit, sich einzelnen Kindern intensiv zuzuwenden. Sie lassen sich lustvoll gestalten und können dazu genutzt werden, die Kinder in ihrer Sprach- und Kommunikationsentwicklung zu unterstützen sowie ihre Fähigkeit des Welterkennens um Symbole und Vorstellungen zu erweitern. Eine Pflegesituation ist deshalb kein „Zeitfresser“, sondern eine wichtige und anspruchsvolle pädagogische Fachaufgabe.

Die sprachliche und geistige Entwicklung von Kindern wird jedoch nicht nur im Zusammensein mit Erwachsenen gefördert, sondern ganz entscheidend auch im Spiel mit anderen Kindern. Allerdings fällt es den Kleinen nicht immer leicht, sich miteinander zu verständigen, ein gemeinsames Spiel anzufangen und es über einen gewissen Zeitraum auch aufrechtzuerhalten. Hilfreich hierbei sind eine überlegte Raumgestaltung und vielfältiges Spielmaterial, das die jüngeren Kinder dazu anregt, Spielpartnerschaften einzugehen. Um auf die entwicklungsspezifi-

schon Interessen und Bedürfnisse der jüngeren Kinder angemessen eingehen zu können, braucht es bei der Integration von Zweijährigen in den Kindergarten häufig eine Veränderung eingespielter Strukturen im Gruppenalltag. Dabei kommt eine solche Veränderung häufig nicht nur den jüngeren, sondern auch den älteren Kindern einer Gruppe zugute.

Die Broschüre gibt Anregungen und Hinweise dazu, wie die zeitliche Planung des Tagesablaufes angepasst werden könnte, welche Überlegungen hilfreich für eine sinnvolle Gruppenzusammensetzung sind, welche Raumgestaltung und welche Spielmaterialien besonders anregend wirken, warum die Entwicklungs- und Bildungsthemen der Kinder beobachtet und dokumentiert werden sollten und was es bei der Zusammenarbeit mit den Eltern zu beachten gilt.

Die nächste Seite verdeutlicht, welche Themen in dieser Broschüre behandelt werden und wie diese Themen zueinander in Beziehung stehen.

2014



Entwicklungsthemen der Kinder

Gestaltung des pädagogischen Alltags

Aufbau sicherer Bindungsbeziehungen

Aufnahme und Eingewöhnung

Aufbau sicherer Bindungsbeziehungen

Erlangen von Autonomie und Kontrolle

Sprache erlernen

Beziehungsvolle Pflege

Erlangen von Autonomie und Kontrolle

Windelfreiheit

Erlangen von Autonomie und Kontrolle

Umgang mit „Trotz“

Sprache erlernen

Welterkennen um Symbole/Vorstellungen erweitern

Sprachförderung

Welterkennen um Symbole/Vorstellungen erweitern

Eintritt in die soziale Kinderwelt

Beziehungen unter Kindern fördern

Sprache erlernen

Welterkennen um Symbole/Vorstellungen erweitern

Eintritt in die soziale Kinderwelt

Neugierde, Sinneswahrnehmung,

Bewegungsfreude unterstützen

Erweiterung des Handlungsspielraums

Gruppenformen und Altersstrukturen

Zusammenarbeit mit Eltern



Angepasstes Zeitmanagement

Angepasstes Zeitmanagement

Angepasstes Zeitmanagement

Räume, Spielbereiche, Materialien

Entwicklungs- und Bildungsthemen beobachten und dokumentieren

Gruppenformen und Altersstrukturen

Räume, Spielbereiche, Materialien

Entwicklungs- und Bildungsthemen beobachten und dokumentieren

Räume, Spielbereiche, Materialien

Entwicklungs- und Bildungsthemen beobachten und dokumentieren

2. Entwicklung und Bildung in den ersten Lebensjahren

Sieht man sich einschlägige Beobachtungs-Checklisten für den Kindergartenbereich oder Entwicklungstests für die ersten Lebensjahre an, fällt auf, dass Merkmale der kindlichen Entwicklung meist in verschiedene Bereiche organisiert sind, z.B. in die Bereiche Körpermotorik, Hand- und Fingermotorik, Sprachentwicklung, kognitive Entwicklung oder soziale und emotionale Kompetenz. Diese Trennung ist aus analytischen Gründen sinnvoll; sie zeigt jedoch

nicht, dass Entwicklungsfortschritte in diesen Bereichen immer und insbesondere im Säuglings- und frühen Kindesalter hochgradig miteinander vernetzt und wechselseitig voneinander abhängig sind. Entwicklung verläuft ganzheitlich. Ein einjähriges Kind, das sich erstmalig am Sofa in den Stand hochzieht, hat einen wichtigen Meilenstein in seiner motorischen Entwicklung bewältigt; damit verbunden sind gleichwohl noch vielfältige weitere Entwicklungsanstöße

Be. Es kann nun die Welt aus einer ganz neuen Perspektive betrachten; es muss sein Gleichgewichtsgefühl in dieser neuartigen Position austarieren; und es fühlt sich durch diese neu erworbene Kompetenz und ihre begeisterte Würdigung durch seine Eltern in seinem Tun bestätigt und baut Selbstvertrauen und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit auf.

Bei all diesen Lernprozessen spielt die Wahrnehmung eine wesentliche Rolle, denn durch sie tritt das Kind mit sich und seiner Umwelt in Kontakt. Auch hier finden wir das Prinzip der Ganzheitlichkeit vor. Die verschiedenen Wahrnehmungskanäle und -organe liefern unterschiedliche, einander ergänzende Informationen. Die Sinnesempfindungen werden zum Gehirn weitergeleitet, mit Gedächtnisinhalten verglichen und anhand bereits gemachter Erfahrungen bewertet. Um die Sinnesinformationen nutzen zu können, müssen sie organisiert und integriert, das heißt vom Gehirn in bedeutungsvolle Formen und Beziehungen überführt werden. Eng gekoppelt an diese Wahrnehmungsvorgänge sind

emotionale Bewertungen und motorische Reaktionen. Ein weiteres Beispiel aus dem ersten Lebensjahr eines Kindes: Beim Greifen koordiniert der Säugling bereits im Alter von wenigen Monaten seine visuelle Wahrnehmung mit der Körpermotorik. Dabei helfen ihm Informationen aus dem System der Körperwahrnehmung, über das er die Stellung seiner Gelenke und den Spannungszustand seiner Muskeln wahrnehmen und beeinflussen kann, und der Tastsinn, durch den sich Oberflächenstrukturen, Formen und Temperaturen erschließen. Und es sind weitere Prozesse beteiligt: Hat das Kind Erfolg bei seinen Bemühungen, ist dies mit positiven Emotionen verbunden, die somit Belohnungscharakter haben. Kommt eine erwachsene Bezugsperson dazu, die das Kind in seinen Handlungen bestätigt und diese sprachlich kommentiert, verbindet sich das eigene aktive Tun mit dieser positiven Kommunikations- und Beziehungserfahrung. Jede Situation hält für ein Kleinkind also Erfahrungsmöglichkeiten bereit, die



in vielgestaltiger, kreativer Form als „Rohmaterial“ für Verarbeitungs- und Bildungsprozesse herangezogen werden.

Ein weiteres Entwicklungsprinzip besteht darin, dass die komplexen Leistungen, zu denen Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung fähig werden, wie logisches und problemlösendes Denken, die Anwendung grammatikalischer Regeln oder der Schriftspracherwerb, auf basalen Erfahrungen in den ersten Lebensjahren aufbauen. In dieser Zeit ist Erkenntnis und Wissensaufbau noch unmittelbar an aktives Handeln, an Wahrnehmung und Motorik gebunden. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget spricht deshalb für die ersten eineinhalb Lebensjahre von der senso-motorischen Phase (sensuell = auf den Sinnen beruhend, Motorik = willkürliche Bewegungsabläufe des Körpers) in der kindlichen Entwicklung. Das Kind muss selbst aktiv sein können und durch sein Handeln, den Einsatz aller Sinne und körperlicher Empfindungen in Interaktion mit der Umwelt treten. Dadurch kann es die Umwelt

für sich erstmalig und dann wiederholend mit immer neuen Facetten erobern. Gleiches gilt für die Begriffsbildung und die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, die sich ebenfalls nicht ohne sinnliches Be-Greifen und Be-Handeln vollziehen können. Für ein solch aktives Zugehen auf die Umwelt bedarf es auch emotionaler Voraussetzungen, nämlich der gefühlsmäßig verankerten Zuversicht, in irritierenden und angstausslösenden Situationen eine Person zur emotionalen Rückversicherung und Hilfe verfügbar zu haben.

Ein solches Verständnis von frühkindlichen Entwicklungsprozessen birgt unmittelbare praktische Konsequenzen. Werden frühe Entwicklung und Bildung als aktive, ganzheitliche, komplexe und stark leiblich gebundene Prozesse verstanden, ist die isolierte, einseitige Förderung einzelner Entwicklungsfunktionen wenig sinnvoll. Wichtig ist dagegen die bewusste Bereitstellung von Erfahrungsmöglichkeiten, die alle Sinne ansprechen: Räume so zu gestalten, dass dem Bewegungs- und Hand-



lungsdrang der Kleinkinder entsprechen werden kann, die sprachliche Begleitung von Aktivitäten sowie ein emotional zugewandter, achtungsvoller Umgang mit den Kindern, der häufige Körperkontakte einschließt. Werden frühe Erfahrungen als bedeutsam für später erfolgende Bildungsprozesse erkannt, erwächst daraus, dass pädagogische Fachkräfte eine hohe Verantwortung für die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder – egal welchen Alters – tragen. Gleichzeitig wird deutlich, dass

es keine „magische Grenze“ geben kann, ab der Kinder vom Besuch einer Tageseinrichtung profitieren. Vielmehr muss gefragt werden, wie die sozialen Beziehungen und die pädagogische Umwelt beschaffen sein sollten, damit Kinder je nach ihren spezifischen Entwicklungsbedürfnissen und -themen diejenigen Bedingungen vorfinden, die ihnen ermöglichen, sich der Welt aktiv und interessiert zuzuwenden.



3. Entwicklungsthemen der Zweijährigen



Wer Bildungs- und Lernprozesse von Kindern verstehen und unterstützen möchte, sollte wissen, welche Entwicklungsphasen Kinder in einem bestimmten Alter durchleben und welche Anforderungen ihnen in den jeweiligen Phasen abverlangt werden. In der Psychologie spricht man auch von zeitlich eingrenzbaren Entwicklungsaufgaben oder Entwicklungsthemen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass es innerhalb der Lebensspanne Zeiträume gibt, die für bestimmte Lernprozesse besonders geeignet oder bedeutsam sind.

Für die Zweijährigen gehören zu den besonders bedeutsamen Entwicklungsthemen der Aufbau sicherer Beziehungen, das Erlangen von Autonomie und Kontrolle, das Erlernen der Sprache, das Erweitern des Welterkennens um Symbol und Vorstellung sowie der Eintritt in die soziale Kinderwelt. Das meiste, was zweijährige Kinder tun, ist von diesen Entwicklungsthemen beeinflusst und dient dazu, die anstehenden Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten und Schritt für Schritt zu bewältigen.

3.1 Der Aufbau sicherer (Bindungs-)beziehungen

Unter Bindung versteht man die besondere und enge emotionale Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder zu den Personen, die es ständig betreuen. Der Aufbau einer solchen Bindung ist genetisch vorprogrammiert, das heißt, alle Kinder zeigen von Geburt an die Bereitschaft zum Bindungsaufbau. Wenn sie damit beginnen, die Welt zu erkunden, benutzen sie ihre Bindungspersonen als sichere Basis, zu der sie zurückkehren, wenn irgendetwas sie ängstigt oder wenn sie sich unsicher fühlen. Bis auf wenige Ausnahmen, die aus längerer Trennung, häufig wechselnden Bezugspersonen oder einer andauernden emotionalen Nichtverfügbarkeit der Bindungsperson resultieren, entwickeln alle Kinder ab dem sechsten Lebensmonat bis ins dritte Lebensjahr eine Bindung an einige wenige Bezugspersonen.

Ohne sichere Basis kann ich nicht fröhlich und aktiv sein!

Alle Kleinkinder zeigen in Situationen von Unsicherheit, Missbehagen oder Gefahr so genanntes Bindungsverhalten. Sie hören auf, ihre Umwelt zu erkunden, oder tun dies nur noch oberflächlich und unkonzentriert. Die meisten Kinder werden in solchen Situationen nach ihrer Bezugsperson suchen, sie herbeirufen oder zu weinen beginnen. Kommt die Bindungsperson dann und nimmt das Kind in den Arm, dann schmiegt es sich eng an und beruhigt sich in der Regel in wenigen Augenblicken. Das Kind tankt sozusagen Sicherheit. Sobald sich das Kind beruhigt hat, wendet es sich wieder seiner Umwelt zu und beginnt erneut, diese lebhaft und interessiert zu erkunden.

Wie ihr mit mir umgeht, prägt mein Selbstwertgefühl!

Die Qualität der individuellen Bindungsbeziehung des Kindes zu seiner Bezugsperson ist abhängig von der Erfahrung von Zuverlässigkeit, Einfühlsamkeit,

Kontinuität und liebevoller Zuwendung. Durch prompte, angemessene und einfühlsame Reaktionen der Bezugsperson auf ihr Bindungsverhalten lernen Kinder, dass ihre Äußerungen verstanden werden und dass auf ihre Bedürfnisse in der Regel innerhalb kurzer Zeit und auf vorhersagbare Weise eingegangen wird. Im weiteren Lebenslauf entwickelt das Kind so eine Erwartungshaltung gegenüber anderen Menschen,

die von Zuversicht und Vertrauen gekennzeichnet ist. Macht ein Kleinkind dagegen die Erfahrung, dass seine Signale nicht oder nur sehr unregelmäßig von seinen Bezugspersonen wahrgenommen und die ausgedrückten Bedürfnisse nicht befriedigt werden, entwickelt es eine Erwartungshaltung gegenüber anderen Menschen, die durch Unsicherheit gekennzeichnet ist. Diese Kinder lernen, dass von ihnen erwartet wird, mehr oder weniger alleine zurechtzukommen. Sie wenden sich nicht selbstverständlich an ihre Bezugsperson, wenn sie sich unsicher fühlen, holen sich keinen Trost und spielen scheinbar unbeeindruckt weiter.

Begriffsklärung

Bindung ist das „gefühlsmäßige Band“, das zwischen dem Kind und seinen engsten Bezugspersonen im Laufe der ersten Lebensmonate entsteht.

Die Fähigkeit zum Aufbau von **Bindungsbeziehungen** ist in den Erbanlagen verankert, ebenso wie der Wunsch, die Umwelt zu erkunden (explorieren).

Bindungspersonen dienen dem Kind als so genannte „sichere Basis“ bei der Erkundung der Umwelt.

In unvertrauten Situationen wird beim Kind das **Bindungssystem** aktiviert, in sicheren Situationen zeigt das Kind Explorationsverhalten.

Alle Kinder haben Bindungspersonen, die **Qualität der Bindungsbeziehung** ist jedoch unterschiedlich.

Die Qualität der Bindungsbeziehung hängt mit der **Art und Weise** zusammen, in der die Bindungsperson und das Kind in den ersten Lebensmonaten miteinander umgegangen sind.

Ein wesentlicher Faktor für die Qualität der Bindungsbeziehung ist die **Feinfühligkeit**, mit der sie auf Signale des Kindes reagiert.

Ich brauche Begleitung beim Übergang in eine „fremde“ Welt!

Die Bindungsperson in der Nähe zu wissen, ist für Kleinkinder besonders wichtig, wenn sie mit Unbekanntem konfrontiert werden oder Unsicherheit, Müdigkeit, Hunger oder Angst gerade das Stimmungsbild dominieren. Typisch für die meisten Zweijährigen ist, dass sie in unvertrauten

Situationen durchaus damit beginnen, ihre Umwelt zu erkunden; im Verlauf ihres Spiels kehren sie jedoch immer wieder zur Bezugsperson zurück, um sich ihrer Anwesenheit zu versichern. Ist die Bezugsperson nicht verfügbar, brechen sie ihr Spiel ab, beginnen zu weinen und lassen sich von Fremden nur schwer dauerhaft trösten. Auch Zweijährige, die scheinbar unbeeindruckt weiter spielen, wenn sie ihre Bezugsperson in unvertrauten Situationen nicht finden können, zeigen einen hormonell messbaren Stressanstieg. Dies weist darauf hin, dass auch bei ihnen das Bindungssystem aktiviert ist, und führt dazu, dass diese Kinder eher ziellos und unkonzentriert mit Dingen und Personen ihrer Umgebung umgehen. So unbeeindruckt, wie sie scheinen, sind sie nämlich in Wirklichkeit nicht. Fazit: Alle Kinder brauchen einen sanften Übergang in den Kindergarten – eine Eingewöhnungszeit.

3.2 Das Erlangen von Autonomie und Kontrolle

Das Erlangen von Autonomie und Kontrolle – über den eigenen Körper, über Gegenstände, über die soziale Umwelt – ist ein zentrales Entwicklungsthema der Zweijährigen. Das Kind befindet sich dabei in einem emotionalen Wechselbad. Es bewältigt viele Schritte, es bemerkt jeden Tag und jede Stunde, dass es imstande ist, Effekte auf seine Umwelt auszuüben. Es ist berauscht von seinen eigenen Möglichkeiten und Kräften. Gleichzeitig gibt es ständig Rückschläge und Widerstände. Es fällt beim schnellen Laufen hin oder das Rutschauto fährt nicht dorthin, wo es hinfahren soll; es wiederholt ständig seine Wünsche: „Ich auch mal schaukeln!“, aber niemand hört zu; die Hose lässt sich einfach nicht hochziehen, der Schuh rutscht nicht auf den Fuß, die zwei Bücher und der Ball lassen sich einfach nicht gleichzeitig tragen; und jetzt sitzt Nina auf meinem Lieblingsstuhl und geht nicht runter, obwohl ich „mein Stuhl“ sage und

kräftig dränge. Das Bewusstsein der Eigenständigkeit und eines autonomen ICHs ist vorhanden und doch ständig bedroht: wenn das Kind nicht an ein Spielzeug im Regal heranreicht, ein Spielkamerad sagt: „Du bist aber gar kein Mädchen“ oder die Erzieherin/der Erzieher das Brot schmirt, obwohl man es selber tun wollte. Mit anderen Worten: Kinder

Lebensjahres können die meisten Kinder frei und relativ sicher laufen, obwohl sie auch noch während des gesamten dritten Lebensjahres daran feilen, ihre Bewegungsrichtung und ihr Bewegungstempo schnell und willkürlich ändern zu können. Das Bewegungsrepertoire wird gerne und regelmäßig erprobt und dadurch gefestigt, z.B. durch Rennen, Klettern, Schaukeln, Wippen, Balancieren etc. Kinder können im dritten Lebensjahr in Kauerstellung spielen, sie lernen, Treppen frei hoch- und am Geländer hinabzusteigen, und sie springen im Schlusssprung z.B. von der untersten Treppenstufe. Sie lieben es, mit Fahrzeugen im Flur oder Hof umherzufahren. Gleichzeitig müssen sie sich mit Erwachsenen auseinander setzen, die wollen, dass sie beim Über-die-Straße-Gehen an der Hand bleiben, oder die ihnen nicht erlauben, auf dem Spielplatz die „ganz hohe Rutsche“ auszuprobieren.

Begriffsklärung

Neben dem Bedürfnis nach Verbundenheit haben Zweijährige auch zunehmend das Bedürfnis nach **Autonomie und Kontrolle**.

Autonomie heißt „Unabhängigkeit“; es bezeichnet den Wunsch des Kindes, „auf eigenen Füßen“ zu stehen.

Kontrolle bezeichnet den Wunsch des Kindes, das Ergebnis seines Handelns planen bzw. vorhersagen zu können.

im zweiten und dritten Lebensjahr stehen in fast allem, was sie tun, vor einer unglaublichen Auswahl von Möglichkeiten. Gleichzeitig sehen sie sich immer wieder den Grenzen gegenüber, die in ihren eigenen Fähigkeiten, den Widrigkeiten der Umwelt und der Macht und Stärke der Erwachsenen liegen.

Ich gehe, wohin ich will!

In der zweiten Hälfte des zweiten

Mir gelingen meine Vorhaben!

Auch die feinmotorischen Fähigkeiten des Kindes werden zunehmend komplexer. Vieles gelingt jetzt: das

Umblättern der Seiten im Bilderbuch, das ineinanderstecken von zwei Gegenständen, das Aufreihen von großen Perlen. Türme werden aus mehreren Bausteinen gebaut, und sich Essen selber auftun und einschenken klappt auch. Diese Fähigkeiten haben viel mit Eigenständigkeit und Kontrolle zu tun. Manchmal wollen die Perlen allerdings absolut nicht auf den Faden gehen und beim Einschenken des Saftes geht immer so viel daneben, dass wohlmeinende Erwachsene dem Kind Kanne und Glas aus der Hand nehmen, um es für das Kind zu tun.

Andere tun, was ich sage!

Irgendwann im Verlauf der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres ist eine für den Spracherwerb „magische Grenze“ erreicht. Wenn das Kind etwa 50 Wörter spricht, kommt es in Folge zu einer wahren **Wortschatzexplosion**, d.h., es lernt nun sehr schnell neue Wörter hinzu. Sprache wird verfügbar, um Beobachtungen, Wünsche und Gedanken auszudrücken; das Kind kann sich seiner Umwelt mitteilen und

andere dazu veranlassen, etwas zu tun. Wir können uns wahrscheinlich nur schwer vorstellen, welch mächtige neuartige Form der Kontrolle dies für ein Kind bedeutet! Und dies vor allem über andere Personen und interessanterweise gerade in der Interaktion mit den ihm weit überlegenen Erwachsenen. Umso enttäuschender muss es ein, wenn – was nicht ausbleibt – keiner zuhören mag und niemand reagiert.

Ich weiß, wer ich bin, und habe einen eigenen Willen!

Alle Erfahrungen, die ein Kind tagtäglich macht, helfen ihm, Wissen über die Eigenart und Einmaligkeit des eigenen Wesens zu sammeln und zu organisieren. Nach und nach formt sich dies zu der Gewissheit, von anderen getrennt zu sein und eine stabile, dauerhafte Identität zu besitzen. Ab dem Alter von ca. 15 Monaten erkennt sich das Kind selbst im Spiegel oder auf Fotos und Videos. Mit dieser Entdeckung begreift es, dass Abbilder von ihm nicht identisch sind mit ihm selbst. Gleichzeitig kann es sich sozusagen „von außen“ betrachten.

Das Kind erlebt sich nun nicht nur als Subjekt, sondern auch als Objekt. Diese Erkenntnis führt wenig später dazu, dass es sich selbst mit dem Wort „ich“ bezeichnet. Weiterhin ist es nun in der Lage, Personen miteinander zu vergleichen und sich selbst einer bestimmten Personengruppe zuzuordnen (Kind/Mädchen/Junge). Es entwickelt Identität. Auch der Akt des Nein-sagens ist eine Errungenschaft mit weit reichenden Konsequenzen und ein Indikator für eine neu erreichte Stufe der Identität. Mit dem „nein“ sagt das Kind: „Ich habe einen Willen“ und gleichzeitig „Ich bin nicht du“. Im Kindergarten macht es allerdings auch immer wieder die Erfahrung, dass es wie alle anderen behandelt wird, dass es anscheinend in der Kindergruppe nichts Besonderes ist. Zweijährige, die gerade erst die Einzigartigkeit ihrer eigenen Person entdeckt haben, brauchen deshalb Erwachsene, die ihnen helfen, ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken, sie mit denen anderer Menschen zu vergleichen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen.

3.3 Die Sprache erlernen

Was die sprachliche Entwicklung angeht, sind die Zweijährigen vor unglaublich komplexe Herausforderungen gestellt. Neben der Wortschatzerweiterung und dem Erwerb von Regeln zur Wort- und Satzbildung beschäftigen sie sich vor allem mit dem Erwerb von Wort- und Satzbedeutungen. Mit dem Aufbau des Wortschatzes lernt ein Kind, dass jedes Ding einen Namen hat, und vor allem, dass das gesprochene Wort als Zeichen oder Ersatz für dieses Ding genutzt werden kann. Dabei muss das Kind die korrekte Bedeutung eines Wortes aus der großen Anzahl prinzipiell möglicher Bedeutungen herausfiltern. Wenn ein Kind eine Katze sieht, die mit einem Wollknäuel spielt, woher weiß es, dass das Wort „Katze“ sich nicht auf die Wolle, die Handlung des Spielens, den Schwanz, die Schnurrhaare oder die Farbe des Katzenfells bezieht? Neben offensichtlich angeborenen Lernmechanismen, die in experimentellen Studien nachgewiesen wurden, spielt

natürlich das sprachliche Vorbild und die Benennung durch Erwachsene und andere Kinder eine große Rolle.

Ich will wissen, was das ist!

Kleinkinder sind begeisterte Wörtersammler. Besonders nützlich dafür ist die Frage „Was ist das?“, die etwa ab dem Alter von 18 Monaten mehrmals täglich gestellt wird.

Erhalten sie Antwort, genügt ihnen oft ein einziges augenfälliges Beispiel,

um die neuen Wörter dauerhaft zu verinnerlichen. Man spricht hier vom „**fast mapping**“.

Kein Wunder, dass das Kind am Ende des zweiten Lebensjahres bereits über etwa 200 Wörter verfügt. Danach

lernt es täglich etwa neun neue Wörter hinzu. Ungefähr im gleichen Alter, in dem das „fast mapping“ einsetzt, beginnen sich Kinder auch

mit dem kognitiven Problem des Klassifizierens zu beschäftigen und Zuordnungen vorzunehmen. Hierzu

ein Beispiel: Eine Kindergartengruppe macht einen Ausflug mit dem Bus.

Ein fast zweijähriges Mädchen benennt die einsteigenden Personen mit „Mann“ oder „Frau“. Als ein

junger Mann mit bunt gefärbtem Haar einsteigt, wendet sich das Kind verwundert an die Erzieherin/den Erzieher „Eh da?“ („Was ist das?“). Die Antwort der Erzieherin/des Erziehers:

Meilensteine der Sprachentwicklung

Gegen Ende des ersten Lebensjahres spricht das Kind sein erstes Wort.

In der Mitte des zweiten Lebensjahres verfügt das Kind über etwa 50 Wörter.

Am Ende des zweiten Lebensjahres verfügt das Kind bereits über etwa 200 Wörter.

Der Beginn der produktiven Grammatik wird dann angesetzt, wenn das Kind erstmals Wortkombinationen bildet, also Zwei- und Dreiwortsätze. Dieser Entwicklungsschritt beginnt ebenfalls mit etwa 18 Monaten.

Mit etwa vier Jahren beherrschen Kinder die hauptsächlichen Satzkonstruktionen ihrer Muttersprache.

Den Abschluss ihrer grammatischen Kompetenz erreichen Kinder mit etwa acht Jahren.

„Das ist ein Punk“, führt dazu, dass das kleine Mädchen nun Personen in drei Kategorien unterteilt: „Mann“, „Frau“ und „Punk“ (zum Beispiel auch für eine Frau mittleren Alters mit rot gefärbtem Haar).

Ich begreife, dass die Sprache Regeln hat!

Der Beginn der produktiven Grammatik wird dann angesetzt,

wenn das Kind erstmals Wortkombinationen, also Zwei- und Dreiwortsätze bildet. Dieser Entwicklungsschritt beginnt ebenfalls etwa mit 18 Monaten. In diesen kurzen Sätzen wird deutlich, dass die Kinder erkennen, dass Sprache bestimmten grammatikalischen Regeln folgt. Auch wenn Zweijährige in ihren Zwei- und Dreiwortsätzen alles Unwichtige weglassen, verstehen sie, dass nur bestimmte Wortstellungen möglich sind, um eine Absicht auszudrücken, etwas festzustellen oder einen Wunsch zu äußern. Wenn sie ausdrücken wollen: „Ich möchte Milch haben“, dann sagen sie: „Milch haben“ und nicht „haben Milch“. Wenn sie mitteilen möchten: „Der Ball ist weg“, dann sagen sie: „Ball weg“ und nicht „weg Ball“. Ebenso verwenden Zweijährige bestimmte Wortstellungen, um unterschiedliche Bedeutungen auszudrücken. Wenn sie den Wunsch äußern möchten: „Können wir zur Oma gehen?“, dann fragen sie: „Oma gehen?“, wenn sie jedoch feststellen, „Wir gehen jetzt zur Oma“, dann heißt es: „gehen Oma“. Wenn Kinder

älter werden und kompliziertere Sätze bilden, wird deutlich, dass sie schon einige grammatikalische Regeln verinnerlicht haben, diese aber in recht eigensinniger Art und Weise anwenden. Besonders deutlich wird das z.B. bei der Pluralbildung. So wie es Autos gibt, gibt es dann vielleicht auch Apfels, und so wie es Kühe gibt, gibt es eben auch Hunde. Bei manchen Kindern ist es auch ganz anders mit dem Erlernen der Laute, Wörter und Sätze. Sie erfassen als erstes die Intonationsmuster der Sprache und ahmen diese Muster nach. Das klingt dann, als würden sie fließend „wie in einer fremden Sprache“ sprechen. Oft sind in diesen Sprachfluss einzelne erkennbare Wörter eingebettet. Mit der Zeit wird aus dem Geplapper dann verständliche Sprache. Daran wird deutlich, dass auch normale Sprachentwicklung individuell sehr unterschiedlich sein kann.





Ich verstehe und kann mich sprachlich verständlich machen!

Mit dem Erwerb von Wortbedeutungen geht auch die zweite große Aufgabe einher, nämlich sicher im sprachlichen Handeln zu werden. Dies wird **pragmatische Kompetenz** genannt und umfasst kurz gesagt die Verständigungsfähigkeit; das Wissen, in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise und mit welcher Erwartung welchem Gesprächspartner etwas zu sagen (oder unter Umständen auch zu verschweigen) ist. In der Kommunikation mit anderen Menschen wären wir ohne diese Fähigkeit auch mit einem noch so großen Wortschatz und perfekten grammatikalischen Kenntnissen hilflos. Und es liegt auf der Hand: Pragmatische Kompetenz kann

nur in Kommunikationssituationen, im Austausch mit Erwachsenen und anderen Kindern erworben und gefestigt werden.

3.4 Das Welterkennen um Symbol und Vorstellung erweitern

Im zweiten Lebensjahr beginnt etwas, das das Kind auch im dritten Lebensjahr noch immens beschäftigt: die Fähigkeit, sich Menschen, Dinge, Situationen und Ereignisse vorstellen zu können, und zwar losgelöst von der aktuellen Anschauung und Wahrnehmung im Hier und Jetzt. Der Fachausdruck hierfür lautet **„Repräsentationsfähigkeit“**. Dies hat Auswirkungen auf mehrere Entwicklungsdimensionen. Zum einen gelingt es dem Kind nun zunehmend,

mit abstrakten Begriffen umzugehen – denn Begriffe werden aus Wörtern gebildet, und Wörter sind nichts weiter als Zeichen bzw. Symbole für etwas anderes. Der Begriff „Obst“ steht beispielsweise für eine ganze Reihe von Dingen: für Äpfel, Birnen, Bananen usw. Auch im Spiel des Kindes wirkt sich die Entwicklung der Repräsentationsfähigkeit gerade im zweiten und dritten Lebensjahr aus.

Begriffsklärung

Bereits im zweiten Lebensjahr kann das Kind zwischen der **realen** und der **vorgestellten** Welt unterscheiden.

Es erwirbt die Fähigkeit, Dinge durch **Symbole** zu ersetzen bzw. zu repräsentieren. Das Kind kann zum Beispiel von einem „Ball“ reden, ohne einen Ball zu sehen. Es hört oder benutzt ein Wort (Symbol) und kann sich den Gegenstand dabei gedanklich vorstellen.

Besonders deutlich wird diese Fähigkeit beim **Symbolspiel** oder Tu-als-ob-Spiel.

Was passiert? Erstens tritt neben das reine Funktionsspiel, also das Spielen mit dem eigenen Körper und das Hantieren bzw. Explorieren mit Objekten, eine zweite Spielform, die zur wichtigsten Spielform der nächsten Lebensjahre werden wird: das **Symbol-, Tu-als-ob- oder Phantasiespiel**. Diese Spielform wird so bezeichnet, weil das Kind

in sein Spiel Elemente einfügt, die Vorstellungskraft erfordern. Kurz nach dem ersten Lebensjahr kann man schon die ersten Anzeichen dafür beobachten: die Kinder tun so, als würden sie sich schlafen legen, oder sie nutzen Gegenstände – wie einen Kamm oder eine Tasse – symbolisch („kämmen“ sich, „trinken“). Dies gelingt ihnen, weil sie sich das „Kämmen“ und „Trinken“ vorstellen können, ohne es direkt vor Augen zu haben. Etwas später werden auch Puppen oder Teddys mit einbezogen. Die Gegenstände, die genutzt werden, können dem repräsentierten Objekt immer unähnlicher werden. Ein Stück Borke vom Baum kann zum Löffel werden, kurz danach zu einem Schiffchen oder zu einem Vogel und noch später wieder zu einer Pistole. Im Land der Phantasie herrscht völlige Freiheit. Mit dieser neuen kognitiven Errungenschaft kann das Kind weiter damit beginnen, Spielabläufe zu „planen“, also bestimmte Schritte oder Elemente des Spiels im Denken vorwegzunehmen, um sie dann handelnd umzusetzen.

Die anderen haben auch eine Welt im Kopf!

Im Kontakt und in der Kommunikation mit Erwachsenen und anderen Kindern erweitert sich die eigene Welt des Kindes zunehmend um die Welt der anderen, deren Wünsche, Bedürfnisse, Ziele und Gefühle das Kind wahrzunehmen und zu erkennen lernt. Um mit einem anderen Kind spielen zu können, muss man zum Beispiel verstehen, dass der Spielpartner nicht notwendigerweise die gleichen Ideen und Vorstellungen im Kopf hat wie man selbst. „Eisen spielen?“ könnte für den anderen bedeuten, die Schienen der Legoeisenbahn zusammenzustecken oder mit tutenden Geräuschen durch den Garten zu laufen. Um gemeinsam zu spielen, ist es also notwendig, eigene Ideen so zu vermitteln, dass der andere sie auch verstehen kann. Dazu sind Überlegungen notwendig, was der andere wohl denken mag. Dann muss man auch noch zuhören und versuchen zu verstehen, was der Spielpartner meint, wenn er selbst Ideen äußert. Schließlich ist es notwendig, sich

in irgendeiner Weise zu einigen, Kompromisse zu schließen oder etwas ganz Neues auszuprobieren. Zweijährige haben mit dem, was in der Entwicklungspsychologie als „**Perspektivenübernahme**“ bezeichnet wird, durchaus noch ihre Schwierigkeiten und so manches läuft schief in der Kommunikation, insbesondere mit gleichaltrigen Spielpartnern. Einiges klappt aber schon und jede soziale Spielsituation trägt zum Erwerb dieser wichtigen Fähigkeit bei.

Ich kann planen, bevor ich handle!

Mit der zunehmenden Fähigkeit, sich an Vergangenes zu erinnern und Zukünftiges geistig vorwegzunehmen, also zu planen, eröffnen sich für Zweijährige unzählige Handlungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte. Das Kind kann sich nun vorstellen, mit den Bausteinen zu spielen wie am Tag zuvor, es erwartet aufgeregt, seine Erzieherin/seinen Erzieher zu treffen, wenn es morgens in die Einrichtung kommt, und es

freut sich schon auf das Eis zum Nachtisch, das die Erzieherin/der Erzieher angekündigt hat. Umso größer kann die Enttäuschung dann allerdings auch ausfallen, wenn die erwarteten Dinge nicht eintreffen. Manche Zweijährige reagieren hier mit heftigen Trotzanfällen, weil sie noch nicht verstehen können, dass das, was sie erwarten, manchmal nicht eintrifft.

Im Spiel erschaffe ich die Welt nach meinen Vorstellungen!

Zunehmend spielen die Kinder auch aufeinander abgestimmte Handlungsfolgen nach: Die Puppe wird zum Beispiel erst gefüttert, dann gewickelt, danach im Arm gewiegt und schließlich ins Bett zum Schlafen gelegt. Schon mit ca. zwei Jahren ist die Komplexität des Symbolspiels erstaunlich, und zwar insbesondere dann, wenn Alltagssituationen nachgespielt werden. Heute nimmt man an, dass die Kinder dabei Wissen nutzen, das in Form von so genannten „**Skripten**“ organisiert ist. Dies sind miteinander verbundene Repräsentationen von

Handlungsabläufen des Alltags bzw. von mehr oder weniger routinierten Ereignissen. Im kindlichen Gehirn ist also Wissen darüber gespeichert, was z.B. alles zu einer Geburtstagsfeier gehört. Dieses Wissen wird im Phantasiespiel abgerufen und dient quasi als „Vorlage“ für die einzelnen kindlichen Handlungen. Im Phantasiespiel übt und festigt das Kind also seine geistigen Fähigkeiten, aber ohne jeden Druck von außen und mit der Möglichkeit, die Dauer und Intensität des Spiels selbst zu regulieren, sowie der Freiheit, bei Schwierigkeiten, Gewöhnung oder Langeweile sich etwas Neues auszudenken oder auch ganz aufzuhören. Zum Phantasiespiel gehört somit auch eine unerhört hohe Flexibilität und Kreativität.

3.5 Der Eintritt in die soziale Kinderwelt

Sich in der sozialen Welt der Gleichaltrigen zurechtzufinden und (Spiel-)Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen, ist eine weitere Entwicklungsaufgabe. Sie nimmt im

Rahmen früher Gruppenbetreuung, insbesondere für erstgeborene Kinder und für Einzelkinder, einen hohen Stellenwert ein. Aber es ist eine Beobachtung, die sich immer wieder bestätigt: Andere Kinder werden – spätestens mit Beginn des dritten Lebensjahres, meist aber, sobald die Kinder in der Gruppe mit anderen zusammentreffen – immer interessanter. Warum? Darauf gibt es mehr als eine Antwort.

Ich bin dir ähnlich und doch anders!

Faszinierend ist für die Zweijährigen sicherlich die Tatsache, dass die anderen Kinder einem selbst sehr ähnlich und dennoch verschieden sind. Gerade deshalb lohnt es sich, im Kontakt mit ihnen herauszufinden, wer und wie man selbst ist. Die Antwort erhält man durch die Reaktionen der anderen Kinder auf die eigenen Aktionen, durch Spiel- und Kontaktangebote. Man kann sagen, dass Interaktionen zwischen Kindern in diesem Alter genau so stark durch das „Spielthema“ selbst motiviert sind wie durch den

Wunsch, im Kontakt etwas über sich selbst, die Konsequenzen des eigenen Handelns, den Spielpartner und die Beziehung zueinander herauszufinden. Sozialer Austausch in diesem Alter kann als eine Spielwiese für Experimente mit sozialem Handeln angesehen werden.

Mit anderen Kindern kann ich gemeinsam spielen und kooperieren lernen!

Dabei ist es für Zweijährige gar nicht so einfach und schon für sich genommen ein weites Lernfeld, ein gemeinsames Spiel in Gang zu bringen. Denn vergegenwärtigen wir uns nur kurz, was eigentlich dazu gehört: Die Kinder müssen zunächst die Aufmerksamkeit des Partners erlangen. Dann müssen sie

Meilensteine der sozialen Entwicklung

Im Alter von etwa einem Jahr erhöht sich das Interesse des Kindes am Zusammensein mit anderen Kindern deutlich.

Die Anfänge des gemeinsamen Symbolspiels kann man bei Kindern im Alter von 18 Monaten beobachten.

Ab dem Alter von zwei Jahren gewinnen gleichaltrige Kinder immer mehr Bedeutung für den Erwerb sozialer Fähigkeiten.

Durch das Zusammensein mit Gleichaltrigen wird die Fähigkeit zur Kooperation erworben.

ihre Absicht in angemessener Form kommunizieren. Danach gilt es, dem Rhythmus von Aktion und Reaktion zu folgen, das Spiel bzw. die Interaktion also in Gang zu halten, und schließlich müssen die Kinder mit Störungen, Unterbrechungen oder Missverständnissen umgehen. Anders als im Austausch mit Erwachsenen steht kein kompetenterer Partner zur Verfügung, der missverständliche Signale richtig deuten und Störungen ausgleichen könnte. So sind die Kinder aufgefordert, eigene Fähigkeiten auszubilden, um Interaktionen weiterzuführen und eigene Spielideen gemeinsam mit einem anderen Kind zu verfolgen.

Wir haben Spaß miteinander!

Ein weiterer wichtiger Grund für das Interesse an anderen Kindern liegt ganz einfach in der Ähnlichkeit der Spielvorhaben. Kinder teilen miteinander den Spaß an Interaktionsformen und kleinen Spielen, auf die Erwachsene oft ein wenig verständnislos oder genervt reagieren. Sie gegenseitig zwanzigmal um den Tisch oder hinter

die Gardinen jagen, abwechselnd merkwürdige Laute ausstoßen und sich dabei imitieren, genau herausfinden wollen, ob die Kugel in der Kugelbahn wirklich jedes Mal nach unten rollt – diese und unzählige andere Motive führen Kinder zueinander. Obwohl es manchmal im Gruppenalltag so scheinen mag, sind Streitigkeiten und Besitzkonflikte auch für Zweijährige bei weitem nicht die häufigsten Interaktionsinhalte. Vielmehr geht es oft um die parallele Nutzung von Spielmaterial – z.B. bei einfachen Bau- und Puzzlespielen, mit Fahrzeugen –, um das gegenseitige Imitieren bei den oben beschriebenen ersten Tu-als-ob-Spielen und um aufregende und lustige Aktionen, wie z.B. beim spielerischen Raufen oder wenn sich die Kinder gegenseitig bei waghalsigen Vorhaben zusehen bzw. nachahmen. Die dazugehörigen positiven Emotionen genießen die Kinder sehr. Zur echten Kooperation, bei der Aufgaben verteilt werden und alle über einen längeren Zeitraum nach einer übergeordneten Spielidee handeln, sind die Zweijährigen noch kaum fähig. Aber gerade in Gruppen,



in denen auch ältere Kinder sind, wachsen sie durch die Teilhabe an deren Rollenspielen fast wie von selbst dort hinein.

Wir mögen einander und werden Freunde!

Schließlich wissen wir heute, dass schon Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr über ihre Spielkontakte individualisierte Beziehungen aufbauen. Sie zeigen Vorlieben für bestimmte andere Kinder, und mit diesen bevorzugten Spielpartnern kommt es zu – insgesamt gesehen – freundlicherem, längerem und komplexerem Austausch. Einige Merkmale, die typisch sind für Freundschaften

zwischen älteren Kindern, konnten auch bereits regelmäßig in Kleinkind-Interaktionen beobachtet werden, z.B. sich gegenseitig helfen, Intimität suchen bzw. sich von anderen Kindern abgrenzen, Loyalität und Gleichartigkeit demonstrieren und Besitz mit dem Partner teilen.



4. Den pädagogischen Alltag gestalten

Aus den dargestellten Entwicklungsaufgaben der Zweijährigen ergeben sich wichtige Konsequenzen für das pädagogische Handeln im Alltag der Kindertageseinrichtung. Allgemein kann man sagen – und dies gilt für die pädagogische Arbeit mit Zweijährigen ebenso wie für die Arbeit mit älteren Kindern –, dass der Innenraum und das Außengelände, die materielle Ausstattung und die Zeitstrukturen in der Kindertageseinrichtung so gestaltet sein sollten, dass sie eine anregungsreiche Entwicklungsumwelt bieten. Alle Kinder sollten die Möglichkeit haben, Räume und Materia-

lien entsprechend ihrer Entwicklung eigenständig zu nutzen sowie Aktivitäten, Angebote und Spielpartner frei zu wählen und mitzugestalten. Dies ermöglicht den Kindern die aktive Aneignung der Welt, das neugierige Forschen und Entdecken ebenso wie das Übernehmen von Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft. Ebenso allgemein gesagt sollten Erzieherinnen und Erzieher die zentralen Entwicklungsthemen der Kinder durch die Gestaltung ihrer Interaktionen mit den Kindern begleiten. Dazu gehören ein achtungsvoller Umgang mit den Kindern, der auf

Wertschätzung und Interesse beruht, und die Bereitschaft, sich auf einen Dialog mit den Kindern einzulassen, ihre Fragen und Antworten ernst zu nehmen und zu beantworten und selbst gezielte Impulse zu setzen.

4.1 Ein guter Start: Aufnahme und Eingewöhnung

Felix ist vor drei Wochen zwei Jahre alt geworden. Heute verbringt er den ersten Tag zusammen mit seiner Mutter im Kindergarten. Die beiden werden freundlich von der Erzieherin begrüßt und den anderen Kindern vorgestellt. Zuerst wirkt Felix etwas schüchtern und bleibt nahe bei seiner Mutter. Bald aber beginnt er sich für die Autos zu interessieren, mit denen Jonas spielt. Als seine Mutter und die Erzieherin ihn ermuntern, setzt er sich zu Jonas auf den Boden und beginnt ebenfalls mit den Autos zu hantieren. Manchmal zeigt er eines der Autos seiner Mutter. Felix wirkt nun so, als ob er sich wohl fühlt. Deshalb verabschiedet sich seine Mutter von ihm und verlässt für kurze Zeit den Kindergarten.

Felix schaut ihr lange nach. Dabei hält er ein Auto in der Hand, spielt aber nicht mehr damit. Als Jonas nach dem Auto in Felix Hand greift, fängt er laut an zu weinen und verlangt heftig nach seiner Mutter. Der Erzieherin gelingt es nicht, Felix zu trösten. Als seine Mutter nach einer halben Stunde wieder in den Gruppenraum kommt, läuft Felix sofort und sichtlich erleichtert zu ihr und weicht ihr nicht mehr von der Seite, als sie sich noch kurz mit der Erzieherin unterhält.

Nadja ist ebenfalls zwei Jahre alt und auch sie verbringt gemeinsam mit ihrer Mutter den ersten Tag im Kindergarten. Nadja wirkt überhaupt nicht schüchtern. Kaum ist sie im Gruppenraum, da läuft sie auch schon in die Puppenecke und spielt mit dem dort vorhandenen Töpfen, Tassen und Tellern. Ihre Mutter beachtet sie fast gar nicht mehr. Auch Nadjas Mutter verabschiedet sich daraufhin; ihre Tochter scheint davon gar keine Notiz zu nehmen. Kurz darauf verlässt Nadja jedoch die Puppenecke und holt sich den Ted-

dy, den sie von zu Hause mitgebracht hat. Mit dem Teddy im Arm geht sie zum Regal, holt sich ein Puzzle heraus, versucht es zusammenzusetzen, gibt aber schnell wieder auf. Danach betrachtet sie kurz ein Bilderbuch und geht dann an den Tisch, an dem die Erzieherin mit mehreren Kindern schneidet und klebt. Der Aufforderung der Erzieherin, mitzumachen, kommt Nadja jedoch nicht nach. Als ihre Mutter eine halbe Stunde später wieder in den Kindergarten kommt, lächelt Nadja ihr kurz zu und geht

dann wieder in die Puppenecke, wo sie erneut sehr lebhaft mit dem Puppengeschirr hantiert.

Kinder verhalten sich unterschiedlich, wenn sie sich das erste Mal allein in einer fremden Umgebung aufhalten. Für alle Zweijährigen stellt die Trennung von den primären Bindungspersonen (nach wie vor meistens die Mutter) jedoch einen Stressfaktor dar. Das Kind versteht nicht, warum diese geht, und kann nicht einschätzen, ob und wann sie wiederkommt. Ihm ist die Sicherheitsbasis abhanden gekommen. Ein abrupter, unbegleiteter Eintritt in den Kindergarten führt deshalb zu starker emotionaler Verunsicherung und hemmt das Kind, seine Umgebung offen und neugierig zu erkunden. Weil das Kind nach seiner „sicheren Basis“ sucht, ist sein Bindungssystem permanent aktiviert und das Interesse an der Umwelt tritt in den Hintergrund.

Daraus folgt, dass der Übergang in den Kindergarten insbesondere bei Zweijährigen überlegt und sanft gestaltet werden muss. Ziel ist es, die Erzieherin/den Erzieher zu einer neu-

Empfehlungen für die pädagogische Arbeit

Erarbeiten Sie für Ihre Einrichtung ein verbindliches Eingewöhnungskonzept.

Stellen Sie sicher, dass Zweijährige genügend lange von ihrer vertrauten Bezugsperson begleitet werden.

Gestalten Sie die Eingewöhnungszeit so, dass jedes neu hinzukommende Kind und seine Eltern zur Eingewöhnung „ihre“ Bezugserzieherin/„ihren“ Bezugserzieher zur Seite gestellt bekommen.

Beenden Sie die Eingewöhnung erst, wenn sich das neue Kind sicher und dauerhaft von Ihnen trösten lässt.

Literaturhinweis:

Laewen, H.-J., Andres B. & Hédervári, É. (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege, Weinheim: Beltz

en Bezugsperson oder Sicherheitsbasis in dieser Umgebung werden zu lassen. Zweijährige sollten also genügend lange von „ihrer“ vertrauten Bezugspersonen begleitet und parallel von „ihrer“ Erzieherin/„ihrem“ Erzieher eingewöhnt werden. Am besten hat sich ein individuelles Bezugspersonensystem bewährt. Jedes neu hinzukommende Kind bekommt zur Eingewöhnung „seine“ Bezugsperson zur Seite gestellt, die nun – zumindest bis das Kind voll integriert ist – seine vorrangige Ansprechpartnerin und Kontaktperson ist. Langsam, aber sicher gewinnt sie als Trostspenderin und Spielpartnerin immer mehr an Bedeutung, während die Elternanwesenheit im Kindergarten immer unnötiger wird. Die Zeit des Getrenntseins von der Familie wird dann nicht nur ertragen, sondern mit Spiel- und Erkundungsverhalten ausgefüllt. Das setzt aber voraus, dass Elternteil und Erzieherin/Erzieher sich viel Zeit für ein neu einzugewöhnendes Kind nehmen müssen, denn die Eingewöhnung kann mehrere Wochen in Anspruch nehmen. Die Eingewöhnung gilt als abgeschlossen, wenn sich

das Kind im Kindergarten sicher und andauernd von der Erzieherin/dem Erzieher trösten lässt.

4.2 Beziehungsvolle Pflege und Körperkontakt

Es riecht etwas streng im Gruppenraum und die Erzieherin ahnt, dass Sabrina dringend eine neue Windel braucht. Sie ruft das knapp zweijährige Mädchen mit den Worten: „Sabrina komm, eine neue Windel machen.“ Sofort eilt Sabrina herbei, lächelt die Erzieherin an und scheint in freudiger Erwartung zu sein. Gemeinsam gehen die beiden

Empfehlungen für die pädagogische Arbeit

Nehmen Sie sich Zeit, wenn Sie ein Kind wickeln oder es beim Essen unterstützen.

Erlauben Sie dem Kind, sich möglichst aktiv an den Pflegesituationen zu beteiligen.

Begleiten Sie das, was während der Pflegesituation passiert, sprachlich.

Literaturhinweis:

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2002): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog, Weinheim: Beltz

zum Wickeltisch. Dort steht eine kleine Trittleiter und Sabrina klettert behände hinauf. Die Erzieherin lobt sie für ihre Geschicklichkeit. Mit Hilfe der Erzieherin zieht sich Sabrina ihre Hose aus. Die Erzieherin kommentiert: „Erst das linke Bein, dann das rechte Bein.“ Sabrina ahmt nach: „Linte Bein, rechte Bein.“ Danach darf Sabrina allein die Verschlüsse der Windel öffnen. Die Erzieherin nimmt ein Feuchttuch und reinigt den Po. Sabrina bekommt ebenfalls ein Tuch und auch etwas Creme, die sie munter auf ihrem Bauch verteilt. Die Erzieherin bemerkt lächelnd: „Jetzt ist die Creme auf dem kleinen Bauch gelandet“. Sabrina imitiert „Ceme a Bauch“. Dann wird die neue Windel umgebunden. Auch hierbei darf Sabrina helfen und wieder begleitet die Erzieherin alle Handlungen sprachlich. Zum Schluss darf Sabrina noch mit einer Bürste ihre „Haare fein machen“ und die Erzieherin streicht ihr zärtlich über den Kopf. Gerade Pflegesituationen wie das Wickeln und bei noch jüngeren Kindern das Füttern erlauben ungestörte

und intensive Interaktionen zwischen Kind und Erzieherin/Erzieher. Sie sind deshalb durchaus kein lästiges Muss, sondern ein besonderes und individuelles pädagogisches Angebot. Sabrina wird von der Erzieherin/dem Erzieher in ihrer Autonomieentwicklung unterstützt und bekommt gleichzeitig gezielte Anregungen für ihre Sprachentwicklung. Darüber hinaus gelingt es der Erzieherin/dem Erzieher in der Wickelsituation ihre/seine emotionale Beziehung zu Sabrina in positiver Weise auszubauen.

4.3 Der Weg zur Windelfreiheit

Viele Zweijährige brauchen noch eine Windel, wenn sie in den Kindergarten kommen. Lukas zum Beispiel, der gerade erst zwei Jahre alt geworden ist, trägt noch den ganzen Tag eine Windel und die Erzieherin/der Erzieher muss ihn darauf aufmerksam machen, wenn es an der Zeit ist, die Windel zu wechseln. Die fast dreijährige Sophie dagegen läuft schon die meiste Zeit des Tages ohne Windel. Nur wenn sie ihren Darm entleeren muss, besteht sie auf einer Windel. Sie zieht sich

dann in eine ruhige Ecke zurück und verrichtet ihr Geschäft. Danach muss die Windel sofort wieder abgenommen werden. Die praktisch gleichaltrige Dilek hingegen merkt tagsüber fast immer, wenn es Zeit ist, auf die Toilette zu gehen. Nur manchmal, wenn sie gerade ganz intensiv spielt, passiert ihr ein Malheur. Nachts benötigen alle drei Kinder natürlich noch eine Windel.

Über viele Generationen hinweg galt Erzieherinnen/Erziehern und Eltern der Zeitpunkt des erfolgreichen „Sauberkeitstrainings“ – heute etwas humaner „Sauberkeitserziehung“ genannt – als Maßstab für die Qualität ihrer Erziehung. Die Sauberkeitserziehung nahm häufig einen erheblichen Teil der täglichen Beschäftigung mit dem Kind ein und dauerte oft viele Monate, mitunter sogar Jahre. Heute weiß man jedoch, dass der Weg in die Windelfreiheit viel weniger im Mittelpunkt stehen muss und dabei in sehr viel kürzerer Zeit zum Erfolg führt, wenn er auf Initiative des Kindes erfolgt. Zweijährige sollten daher nicht bedrängt werden, die Windel ab-

zulegen, und persönliche Kränkungen oder Herabsetzungen von Kindern, die ihre Windel brauchen oder denen ein Malheur passiert, sind gänzlich unangemessen. Erinnern wir uns: Zweijährige sind stark mit dem Thema Kontrolle beschäftigt, und gerade

Empfehlungen für die pädagogische Arbeit

Bedrängen Sie die Zweijährigen nicht, die Windel abzulegen.
Ermuntern Sie die Kinder, die Toilette spielerisch zu nutzen.
Vertrauen Sie darauf, dass die Kinder selbst sauber werden möchten und dies auch zeigen, wenn sie soweit sind.

Literaturhinweis:

Largo, R. H. (1999): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung, München: Piper
Platz da für die Jüngsten!? Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, Heft 2/2006, Seelze-Velber: Kallmeyer

die Kontrolle über Blase und Darm ist etwas sehr Persönliches und Intimes. Hier reagieren sie entsprechend sensibel – manchmal bis hin zur demonstrativen Verweigerung – auf zu starke Einflussversuche von Seiten der Erwachsenen.

Lukas ist deshalb auch mit Windel schon „ein großer Junge“ und Jenny kann sehr wohl aufpassen, auch wenn sie das zwischendurch mal vergisst. Ermunterung ist jedoch durchaus von Nutzen. Lukas findet es vielleicht spannend, an der Toilette zu spielen, sich darauf zu setzen, Toilettenpapier abzureißen und zu spülen. Dies mag sein erster Schritt in die Windelfreiheit sein. Sophie hilft es unter Umständen, wenn der Teddy gemeinsam mit ihr auf dem Topf sitzt, und Dilek geht gern darauf ein, wenn sie gelegentlich an den Gang zur Toilette erinnert wird. Insgesamt jedoch ist es sicher hilfreich, wenn Erzieherinnen/Erzieher ein gewisses Maß an Vertrauen besitzen, dass die Kinder selbst sauber werden wollen und dies auch anzeigen, wenn es für sie an der Zeit ist.



4.4 Zum Umgang mit Wutanfällen und „Trotzverhalten“

Die zweijährige Marlena sitzt am Tisch und beschäftigt sich intensiv damit, einige kleine bunte Papierschnipsel auf ein großes weißes Blatt zu kleben. Drei Schnipsel kleben schon auf dem Blatt. Mühevoll tunkt sie einen weiteren Schnipsel in die Kleisterschüssel und drückt ihn dann auf das Papier, aber immer wenn sie den Schnipsel loslässt, klebt er an ihren Fingern und nicht auf dem Papier. Marlena unternimmt einen weiteren Versuch mit mehr Kleister, dann noch einen und noch einen. Immer wieder passiert das Gleiche: der Schnipsel bleibt an ihren Fingern kleben. Plötzlich fegt Marlena das Blatt Papier vom Tisch, beinahe fällt auch noch die Kleisterschüssel herunter. Wütend wirft sie sich auf den Boden, heult laut auf und strampelt unkontrolliert mit Armen und Beinen. Als der Erzieher zu Marlena eilt, kommt er gar nicht an das Kind heran. Alle Versuche, Marlena in den Arm zu nehmen und zu trösten, scheitern. Stattdessen muss der

Erzieher aufpassen, dass er durch Marlenas Strampeln und Winden nicht selbst Blessuren davonträgt. Auch viele andere Kinder sind inzwischen aufmerksam geworden und stehen erstaunt um die am Boden liegende Marlena herum.

Was ist hier zu tun? Zunächst sollte sich die Erzieherin/der Erzieher darüber im Klaren sein, dass sich der Wutanfall von Marlena aufgrund einer Kompetenz erklären lässt, die das Kind gerade neu erworben hat. Marlena hat sich nämlich schon vor der Klebeaktion vorstellen können, dass ein buntes Schnipselbild entstehen soll, und sie hat eine Idee entwickelt, wie ihr dieses Bild gelingen könnte. Daher ist sie an der Handlung emotional beteiligt und motivational stark engagiert. Nun merkt sie aber, dass das, was sie sich vorgestellt und vorgenommen hat, in der Wirklichkeit nicht funktioniert. Zweijährigen steht jedoch noch kein alternativer Handlungsplan zur Verfügung: es kommt sozusagen zu einem „Systemzusammenbruch“.

In einem solchen Fall wird der Erzieherin/dem Erzieher nicht viel mehr zu tun bleiben, als den Zorn, die Wut und den Ärger des Kindes eine Weile auszuhalten. Dabei ist es sicherlich hilfreich, wenn die anderen Kinder von Marlena abgelenkt werden. Diese erlebt nämlich gerade ein persönliches Versagen und dabei lässt man sich nicht gerne zuschauen. Hat sich das Kind etwas beruhigt, kann die Erzieherin/der Erzieher auf es zugehen, seinen Kummer verbalisieren und ihm

Empfehlungen für die pädagogische Arbeit

Bedenken Sie, dass sich Wutanfälle und Trotzverhalten damit erklären lassen, dass die Zweijährigen wichtige Schritte in ihrer Identitätsentwicklung vollziehen und neue Kompetenzen erwerben, nämlich die eigenen Handlungen als Ursachen für Ergebnisse zu verstehen und sich diese Ergebnisse ihrer Aktivitäten vorstellen zu können.

Versuchen Sie den Zorn, die Wut und den Ärger des Kindes eine Weile auszuhalten.

Verbalisieren Sie den Kummer des Kindes und zeigen Sie ihm Handlungsalternativen auf, wenn es sich etwas beruhigt hat.

Literaturhinweis:

Largo, R. H. (1999): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung, München: Piper

Handlungsalternativen aufzeigen. Im Fall von Marlena hilft es vielleicht, wenn die bunten Schnipsel etwas größer sind, so dass nur die Mitte mit Kleber bestrichen werden muss. Dazu bietet sich ein Pinsel an, damit die Finger vom Kleber verschont bleiben.

Häufig sind es auch Entscheidungen der Erzieherin/des Erziehers, die Zweijährige so zur Verzweigung bringen, dass sie nicht mehr ein noch aus wissen. „Alleine!“, verlangt Timo, ergreift die große Kanne und will Tee in seinen Becher gießen. „Oh je, Timo, das geht bestimmt nicht gut. Die Kanne ist noch viel zu groß für dich, ich helfe dir!“, so die freundliche Reaktion der Erzieherin/des Erziehers. „Neeeiin – Timo alleinää!“ Timo presst die Kanne an seine Brust. Nur mit einiger Mühe kann die Erzieherin/der Erzieher Timo die Kanne entwinden, Tee schwappt auf den Boden. Die Situation endet in Geschrei und Tränen und es dauert lange, bis Timo sich wieder beruhigt. Was wir hier erleben und was landläufig als „Bockigkeit“ oder „Trotz“ bezeichnet wird, ist die

Reaktion aus der großen Lücke, die zwischen dem klappt, was Zweijährige so gerne alleine entscheiden und ausführen würden, und dem, was sie aktuell können oder was ihnen von den Erwachsenen zugestanden wird. Die gefühlte Ohnmächtigkeit bedroht das gerade entstehende Bild von sich selbst als autonomes ICH. Hierauf erfolgt die heftige Reaktion. Erzieherinnen/Erzieher sollten daher im Kontakt mit Zweijährigen darauf achten, ihnen möglichst viel Autonomie zuzugestehen. Konkret heißt das zum Beispiel, dass die Erzieherin/der Erzieher nicht unaufgefordert und ohne Ankündigung etwas für das Kind oder mit dem Kind tut (ihm die Mütze aufsetzen, es von der Schaukel herunterheben). Wann immer möglich, sollte die Erzieherin/der Erzieher Alternativen anbieten (zum Beispiel eine weniger volle Teekanne). Das Setzen von Grenzen sollte gut überdacht (welche Grenzen sind wirklich notwendig) und in einfachen Worten begründet werden. Wenn die Situation bereits eskaliert ist, hilft nur Souveränität und Ruhe bewahren. Insgesamt bleibt

festzuhalten, dass alle Zweijährigen zumindest leichte Anzeichen von Bockigkeit und Trotz zeigen, aber die Häufigkeit von Trotzreaktionen, die Heftigkeit von Wutanfällen und die Dauer des „Trotzalters“ können individuell sehr unterschiedlich sein.

4.5 Sprachförderung und Kommunikation

Marius und Hatice sind zwei Jahre alt und seit einem Vierteljahr in der Kindertageseinrichtung. Beide scheinen gut in die Gruppe integriert zu sein. Es gibt jedoch einen gravierenden Unterschied zwischen den beiden, der sich insbesondere bemerkbar macht, wenn die Erzieherin den Kindern der Gruppe ein Bilderbuch vorliest. Marius wirkt in solchen Situationen eher unkonzentriert. Er blickt verträumt in die Gegend und schon nach kurzer Zeit beginnt er, sich mit dem Spielzeug, das neben ihm liegt, zu beschäftigen. Manchmal steht er einfach mittendrin auf und holt sich ein kleines Auto, das er auf dem Boden herumschiebt, und

macht dabei laute Motorengeräusche. Dieses Verhalten von Marius ist in einer Vorlesesituation sehr störend. Hatice hingegen liebt es, wenn die Erzieherin vorliest. Hochkonzentriert hört sie zu, hat aber mindestens bei jedem zweiten Satz eine Anmerkung zu machen oder stellt eine Frage. Während die anderen Kinder daran interessiert sind, zu erfahren, wie die Geschichte weitergeht, möchte Hatice verharren und eingehend über einen bestimmten Aspekt der Geschichte reden. Auch Hatices Geplapper stört die

Empfehlungen für die pädagogische Arbeit

Schaffen Sie Situationen, in denen eine intensive Kommunikation verbunden ist mit der Nähe zur Erzieherin/zum Erzieher.

Nehmen Sie sich Zeit, auch den Zweijährigen zuzuhören, ihnen zu antworten und ihnen Fragen zu stellen.

Begleiten Sie im Kontakt mit Zweijährigen viele Ihrer eigenen Tätigkeiten und die Handlungen der Kinder sprachlich.

Literaturhinweis:

Gopnik, A., Kuhl, P. & Meltzoff, A. (2005): Forschergeist in Windeln. Wie ihr Kind die Welt begreift, München: Piper

Jamper, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnauer, A. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen, Weimar

Vorlesesituation. Die Erzieherin nimmt sich daher vor, einmal nur mit jeweils einem ihrer beiden Zweijährigen ein Bilderbuch anzuschauen.

In einer solchen dialogischen Bilderbuchbetrachtung ist eine intensive sprachliche Kommunikation mit der Erzieherin/dem Erzieher verbunden mit Nähe und Körperkontakt. Die sprachliche Zuwendung der Erzieherin/des Erziehers ist geprägt durch eine komplexere und variationsreichere Sprache. Eine Vielzahl von Dingen und Ereignissen kann angesprochen werden und die Kinder können selbst erzählen, was ihnen zu den Bildern und den Erzählungen der Erzieherin/des Erziehers einfällt. Dies kommt sowohl Lukas als auch Hatice entgegen. Beide Kinder genießen die ungeteilte Aufmerksamkeit der Erzieherin/des Erziehers, was dazu führt, dass Lukas der Geschichte konzentriert folgt und Hatices Erzählfreude in keiner Weise als störend erlebt wird. Bei der Betreuung von Zweijährigen in Gruppen sollte es ein Ziel

sein, Sprache als Kernkompetenz anzuregen, zu unterstützen und zu fördern. Dies ist ein Punkt, der in der Praxis leider manchmal in den Hintergrund gerät, und zwar ironischerweise gerade weil die jüngeren Kinder erst lernen, sich sprachlich zu verständigen. Ihre Sätze sind unvollständig, sie kommen in den unpassendsten Momenten, um etwas zu sagen oder zu fragen, oder sie fragen um der Frage willen, so dass man meint, sie bräuchten vielleicht gar keine Antwort. Dem ist jedoch nicht so. Gerade weil die Kinder in einem umwälzenden Lernprozess stecken und die Welt der Sprache gerade entdecken, ist es unbedingt nötig, dass sich Erwachsene Zeit nehmen, um zuzuhören, um zu antworten und um Fragen zu stellen. Erwachsene sind das Sprachvorbild der Kinder und können Sprache als etwas Wunderbares erscheinen lassen: ob durch Bilderbücher, durch Fotos an den Wänden, über die erzählt wird, durch rege Gespräche bei den Mahlzeiten und Zweiergespräche beim Wickeln, durch Singen oder Fingerspiele.

4.6 Kontakte und Beziehungen unter Kindern fördern

In alterserweiterten Gruppen ist es wichtig, zu überlegen, wie Erzieherinnen/Erzieher die Spielbeziehungen zwischen den Kindern ihrer Gruppe systematisch unterstützen können. Das geht einmal über eine überlegte Raumgestaltung. Wenn Kinder nur mitten im Zimmer bauen können, wird es oft „einstürzende Neubauten“ geben und damit einhergehend Tränen und Streit. Wenn es dagegen kleine Ecken gibt, wo Kinder zu zweit zurückgezogen und ruhig spielen können, ist dies für die Zweijährigen, die mit größeren Spielgruppen überfordert sind, günstig.

Die Verfügbarkeit von vielfältigem Spielmaterial ist ein zweiter wichtiger Punkt. Gerade bei Kleinkindern sind große und von ihrer Beschaffenheit her einfache Materialien, wie stabile Verpackungskartons, wahre Spielförderer. Insbesondere für

die Entstehung von Spielpartnerschaften ist solch ein Material hervorragend geeignet. Ein großer Verpackungskarton erfordert, im Gegensatz zu kleinformatigem Spielzeug, eine gemeinsame Anstrengung, wenn er bewegt werden soll. Zudem regt er dazu an, sich den Explorationsideen anderer Kinder anzuschließen und diese weiterzuentwickeln. In einen großen, stabilen Karton kann man zum Beispiel hineinkrabbeln und heraus schauen, man kann sich darin oder dahinter verstecken, man kann hinaufklettern und herunterspringen. Diese Art des gemeinsamen Spiels bietet zahlreiche Kommunikationsanlässe, weil Verständigung darüber hergestellt werden muss, wie weitergespielt werden soll.

Sehr unterstützend wirkt auch eine reiche Ausstattung mit Rollenspiel- und Verkleidungsutensilien, natürlich einschließlich Spiegel. Wie auf Seite 25/26 dargestellt, werden Spiele mit symbolischem Inhalt bei Kindern im dritten Lebensjahr zunehmend komplexer und vielfältiger.

Empfehlungen für die pädagogische Arbeit

Richten Sie Rückzugsecken ein, wo die Zweijährigen zu zweit ungestört spielen können, ohne dass sie isoliert sind.

Stellen Sie große und einfache Materialien zur Verfügung.

Sorgen Sie für eine reiche Ausstattung an Rollenspiel- und Verkleidungsutensilien.

Achten Sie darauf, dass die Zweijährigen ihre Spielideen mit gleichaltrigen Spielpartnern verwirklichen können.

Ermöglichen Sie den Zweijährigen ihr Bedürfnis nach Geselligkeit, ohne sie zu überfordern.

Reagieren Sie bei Konflikten feinfühlig, aber greifen Sie im Falle von Eskalationen klärend ein.

Literaturhinweis:

Heimlich, U. (2004): Spiel als Entwicklung – Entwicklung als Spiel. In: TPS: Wie Kinder sich entwickeln – Basiswissen für Erzieherinnen, Heft 9/10. S. 52ff.

Viernickel, S. (2002): Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen. Frühe Kindheit (2), S. 15–20

Anregungen zur Ausstattung

Hängematten, Schaukeln und Wippen, die von mehreren Kindern gleichzeitig genutzt werden können.

Dreiräder, auf denen zwei Kinder Platz finden.

Bollerwagen, in den sich ein Kind hineinsetzen und den ein anderes Kind ziehen kann.

Bälle zum hin- und herrollen.

Große Kartons oder Körbe, in denen ein Kind sich verstecken kann und das andere dann suchen können (auch zum Kuckuck-Spiel geeignet).

In altersgemischten Gruppen sind die Kleinen in der Regel sehr interessiert an den Symbol- und Rollenspielen der Älteren und ahmen das Spielverhalten der älteren Kinder nach. Die Erzieherin/der Erzieher sollte allerdings darauf achten, dass die jüngeren Kinder nicht nur in untergeordneten Rollen am Symbolspiel der älteren Kinder teilnehmen, sondern auch mit Gleichaltrigen eigene Spielideen entwickeln können. Laura beispielsweise ist ganz hingerissen vom Mutter-Vater-Kind-Spiel der älteren Kinder. Diese lassen sie auch mitspielen, allerdings meist nur in der Rolle des Hundes der Familie. Als solcher wird Laura an der Leine geführt und hat die Befehle auszuführen, die Herrchen oder Frauchen ihr erteilen. Entwickelt sie eigene Ideen und spielt den tobenden Hund, dann darf sie nicht mehr mitmachen. Die Älteren lassen sich von Laura nicht in ihr komplexes Rollenspiel hineinreden und Laura ist auch damit überfordert, die gespielten Szenen der älteren Kinder wirklich zu durchschauen.

Mit der gleichaltrigen Emily kann Laura dagegen wunderbar ihre eigenen Vorstellungen von Hunden verwirklichen. Emily macht es nichts aus, dass der Hund einem Ball hinterherjagt, obwohl ihm doch gerade der Futternapf vollgefüllt vor die Nase gestellt wurde, und es stört sie auch nicht, dass der Hund ein Kuscheltier mit ins Körbchen nimmt, obwohl sie natürlich weiß, dass echte Hunde so etwas nicht tun.

Ebenso faszinierend wie das Rollenspiel empfinden Zweijährige häufig das Regelspiel der älteren Kinder. Kaum haben sich einige ältere Kinder und die Erzieherin/der Erzieher zusammengefunden, um miteinander „Mensch ärgere dich nicht“ zu spielen, schon kommen die Kleinen an und wollen auch mitmachen. Hier sollte man allerdings bedenken, dass Zweijährige noch nicht dazu in der Lage sind, Regelspiele wirklich zu verstehen. Mit der Rolle eines gleichberechtigten Mitspielers wären sie daher überfordert und würden das Spiel der älteren Kinder nur



stören. Dürfen sie sich allerdings mit einem eigenen Würfel und ein paar zusätzlichen Figuren mit an den Tisch setzen, dann haben die Kleinen Freude daran, mit einbezogen zu sein und können sich ungestört und auch nicht störend eigene Spielhandlungen ausdenken. Sehr beliebt ist es bei Zweijährigen, die Mensch-ärgere-dich-nicht-Figuren auf die Fingerkuppen zu setzen.

Zur Unterstützung des sozialen Spiels in der Gruppe gehört sicherlich

auch ein angemessener Umgang mit den Konflikten, die die Kinder untereinander haben. Sie gehören zum Spiel untrennbar dazu und sie bieten den Kindern wichtige Lernanlässe. Hier feinfühlig zu beobachten, Aushandlungsprozesse wohl zuzulassen, aber im Falle von Eskalation und Überforderung bereitzustehen, sind ebenfalls wichtige Grundlagen dafür, dass das Zusammenleben in einer Gruppe für die Kleinen zu einer die Entwicklung fördernden Erfahrung werden kann.

4.7 Neugierde, Sinneserfahrungen und Bewegungsfreude unterstützen

Der zweieinhalbjährige Pjotr besucht den Kindergarten schon eine Weile. Heute geht er das erste Mal mit der Erzieherin und der Kindergruppe in die Turnhalle der benachbarten Grundschule. Pjotr weiß nicht, was ihn erwartet. Er war noch niemals in einer Turnhalle. Als sich die Tür öffnet, bleibt er zunächst mit großen Augen am Eingang stehen. Dann macht er sich auf den Weg, nicht

vorsichtig, sondern besitzergreifend: Er rennt einmal diagonal durch die Halle, dann fängt er an, sich im Kreis zu drehen und schließlich läuft er laut und fröhlich rufend kreuz und quer durch die Halle. Als die Erzieherin einen Parcours aus kleinen und großen Kästen und Bänken aufbaut, die zum Teil schräg an der Sprossenwand hängen, beginnt Pjotr mit Begeisterung zu klettern, zu kriechen und zu rutschen. Dabei achtet er darauf, was die anderen Kinder tun, lässt sich zur Nachahmung anregen und wird auch selbst nachgeahmt. Auf diese Weise erobert sich Pjotr den großen Raum. Dabei macht er neben vielfältigen Bewegungserfahrungen auch Erfahrungen im Zusammenspiel mit anderen Kindern.

Gerade sehr junge Kinder sind Sinnes- und Bewegungswesen. Sie erkunden die Welt, indem sie handelnd mit ihr umgehen. Durch das Klettern und Kriechen, Rutschen und Rennen lernen sie nicht nur sich virtuos zu bewegen, sondern sie entwickeln auch ihr Denken und ihre

Sprache weiter. Was „rein“ und „raus“, „darauf“ und „darunter“, „daneben“ und „dahinter“ bedeutet, lernen die Kleinen unter anderem dadurch, dass sie es sinnlich erfahren, indem sie „auf“ die Sprossenwand klettern und sich „hinter“ dem Kasten verstecken. Die Bedeutung von „quer durch den Raum“ erfassen Zweijährige, wenn sie die Diagonale laufen. Ebenso spielt die Bewegung im Zusammensein mit anderen Kindern eine große Rolle. Kleine Kinder lernen mit anderen zu kooperieren, indem sie beispielsweise gemeinsam einen schweren Kasten von einer Ecke des Raumes in die andere transportieren.

Für die geistige, soziale und körperliche Entwicklung ist es ungemein wichtig, entsprechende Bewegungsräume zur Verfügung zu stellen, in denen sich Kinder schnell und langsam, ausschweifend und vorsichtig bewegen können. Nicht nur die Turnhalle der benachbarten Grundschule, die gelegentlich besucht wird, sollte den Kindern daher Gelegenheit bieten, sich als Bewegungswesen zu

Empfehlungen für die pädagogische Arbeit

Stellen Sie im Innen- und Außenbereich Ihrer Einrichtung Bewegungsräume zur Verfügung, in denen sich Kinder in unterschiedlicher Art und in unterschiedlichem Tempo bewegen können.

Achten Sie in Ihrer Einrichtung auf Räume, die die Kinder aufgrund ihrer aktuellen Themen und Interessen selbst gestalten und umgestalten können.

Literaturhinweis:

Beek v.d., A., Buck, M. & Rufenach, A. (2001): Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas, Neuwied

Pikler, E. (2001): Lasst mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. Zusammengestellt und überarbeitet von Anna Tardos, München

Van Dieken, C. (2005). So geht's mit Krippenkindern. Kindergarten Heute. spot, Freiburg: Herder

erleben. Auch in den Räumen der Kindertageseinrichtung müssen Möglichkeiten geschaffen werden, sich auf schiefen Ebenen und gestuften Podesten zu bewegen, zwischen schnellen und langsamen Bewegungen immer wieder zu wechseln, zu springen, zu schaukeln oder im Rhythmus von Musik die Bewegungen zu koordinieren. In der Regel wissen Erzieherinnen/ Erzieher um die Bedeutung der Bewegung für Kinder, schränken

sie aber dennoch manchmal in ihren Bewegungsmöglichkeiten ein, damit keine Unfälle passieren und die Kinder sich nicht verletzen. Hier sollte sehr sorgfältig abgewogen werden, wie groß die Unfallgefahr wirklich ist, denn zu viel Vorsicht auf Seiten der Erwachsenen kann die Bewegungs- und damit auch die Bildungsmöglichkeiten der Kinder erheblich reduzieren. Besser als die voreingenommene Haltung „Die Kleinen sind noch viel zu ungeschickt und müssen deshalb vor Gefahren bewahrt werden“ ist es, genau zu beobachten, was sich die Kinder alleine zutrauen und was sie tatsächlich bewältigen – wobei

es natürlich in der Verantwortung des Erwachsenen bleibt, in potenziell gefährdenden Situationen jederzeit eingreifen zu können.

Vielseitig und fantasievoll gestaltete Räume regen nicht nur die Bewegungsfreude der Kinder an, sondern fordern auch ihre Neugierde und ihre Sinneserfahrungen heraus. Kinder brauchen keine von Erwachsenen vorbestimmte und perfektionierte Räume, sondern Räume, die Gestaltungsmöglichkeiten zulassen. So kann zum Beispiel die Eingangshalle zum Indianerdorf mit Zelt werden und das Treppenhaus wird zur Burg, auf der die Kinder als Ritter nach Feinden Ausschau halten. Auf diese Weise lernen Kinder, dass ihre Umwelt veränderbar ist, dass sie selber auf sie einwirken können und dass sie die Welt durch ihren Einfluss prägen können.

Anregungen zur Ausstattung

Interessante bewegliche Gegenstände wie Tiere und Autos zum Hinterherziehen und Vor-sich-her-Schieben.

Bälle in verschiedenen Größen und unterschiedlicher Beschaffenheit, z.B. Plüsch-, Schaumstoff- oder Noppenbälle.

Hocker in verschiedenen Größen.

Große und kleine Kuschelkörbe zum Hinein- und Hinausklettern.

Kriechtunnel, kleine Zelte.

Schaukelpferde.

Sand- und Matschtische für den Innenraum.

Gebrauchsgegenstände aus Haushalt und Küche.

2024

5. Den pädagogischen Handlungsspielraum erweitern

Neben der vorher beschriebenen Unterstützung und Herausforderung der Zweijährigen mit ihren besonderen Entwicklungsthemen kommen Sie in der Regel bei der Aufnahme jüngerer Kinder in eine alterserweiterte Gruppe bald an einen Punkt, eingespielte Strukturen des Gruppenalltags beziehungsweise die Organisation des Tagesablaufes verändern zu wollen, um den Wünschen und Bedürfnissen der jüngeren Kinder gerecht zu werden.

Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass auch die älteren Kinder der Gruppe weiterhin das Recht haben, sich zu entfalten und in ihrer Entwicklung unterstützt und gefordert zu werden. Bei der Aufnahme jüngerer Kinder in den Kindergarten geht es unter anderem darum, das Zeitmanagement im Tagesablauf zu verändern, sich Gedanken über eine anregende Gruppenzusammensetzung zu machen, Spielbereiche anders

zu organisieren und anregendes Spielmaterial für alle Altersstufen bereitzustellen. Wenn alle Kinder in Bezug auf Zeitabläufe, Spielbereiche und Spielmaterialien unter einen Hut gebracht werden sollen, gelingt das Zusammenleben in der altersgemischten Gruppe in der Regel nicht. Stattdessen muss neben den Gemeinsamkeiten auch beachtet werden, welche individuellen Interessen, Bedürfnisse und Wünsche die Kinder in unterschiedlichem Alter haben. Ebenso gilt es zu bedenken, dass für die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsthemen der jüngeren Kinder zum Teil andere Beobachtungsverfahren eingesetzt werden müssen als bei den älteren Kindern. Auch bei der Zusammenarbeit mit den Eltern der jüngeren Kinder müssen teilweise andere Schwerpunkte gesetzt werden.



5.1 Angepasstes Zeitmanagement

Zweijährige, die alles „alleine“ tun wollen, werden manchmal als sehr störend im Tagesablauf einer Kindertageseinrichtung erlebt. Emily, die gerade zwei Jahre alt geworden ist, will sich zum Beispiel das Essen alleine aufschöpfen. Weil sie dabei noch etwas umständlich zu Werke geht, dauert das meist ziemlich lange und die anderen Kinder warten schon ungeduldig auf das Essen und die Getränke. Der zweijährige Markus besteht darauf, sich den Reißverschluss seines Anoraks selbst zuzumachen und auch an den Schnürsenkeln seiner Schuhe versucht er sich. Ungeduldig stehen die anderen Kinder der Gruppe daneben und warten darauf, dass er endlich fertig wird, damit sie gemeinsam in den Garten gehen können. Einige der älteren Mädchen wollen Markus helfen, was dieser aber empört zurückweist.

In manchen Situationen, in denen die Zweijährigen selbstständig

handeln wollen, reicht es oft schon, die materiellen oder räumlichen Bedingungen etwas zu verändern. Beim Essen können zum Beispiel mehrere Schüsseln auf den Tisch gestellt werden, so dass die älteren Kinder sich zügig bedienen können und die jüngeren ungestört genügend Zeit haben, um auszuprobieren, was sie schon alles selbst können. Es könnte ein „offenes Frühstück“ eingeführt werden, bei dem die älteren Kinder sich in kleinen Gruppen zusammenfinden, um

Brot selbst zu schmieren oder einen Apfel zu schneiden. Andere Situationen beinhalten für die Erzieherin/den Erzieher eine echte Herausforderung. Um das Autonomiebedürfnis der jungen Kinder zu unterstützen, wird sie/er ihr/sein Zeitmanagement überdenken und genügend Zeit einplanen müssen, damit auch die Kleinsten selbstständig etwas tun und vor allem auch zu Ende bringen können. Manchmal ist es für die jüngeren Kinder in der Gruppe aus entwicklungspsychologischer Sicht einfach wichtiger, sich selbst anzuziehen, als im Garten frische Luft zu tanken. Andererseits kann von den älteren Kindern auch nicht ständig erwartet werden, dass sie Rücksicht auf die jüngeren nehmen. Um den verschiedenen Interessen der Kinder gerecht zu werden, bedarf es Absprachen unter den Kolleg(inn)en im Team:

- Welche Erzieherin/welcher Erzieher ist schon im Garten und kann auf ältere Kinder, die schon hinuntergehen dürfen, achten?

Für die jüngeren Kinder braucht es

Literaturhinweis:

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2002): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog, Weinheim: Beltz

Weber, C. (Hrsg.) (2004). Spielen und Lernen mit 0–3-Jährigen, Weinheim: Beltz

miteinander zu frühstücken und sich anderen Aktivitäten zuzuwenden, wenn sie das Frühstück beendet haben. Die jüngeren Kinder frühstücken demgegenüber gemeinsam mit der Erzieherin/ dem Erzieher an einem Tisch und haben dadurch genügend Zeit, erste Versuche zu unternehmen, sich ein

Geduld auf Seiten der Erwachsenen:

- Welche Erzieherin/welcher Erzieher hält es aus, einem Zweijährigen zwanzig Minuten dabei zuzuschauen, wie er versucht, seine Schuhe zu binden?

Den älteren Kindern muss erklärt werden, warum ihre Hilfsbereitschaft manchmal nicht gefragt ist:

- Welche Erzieherin/welcher Erzieher kann die Hilfsbereitschaft der älteren Kinder anerkennen und ihnen erklären, dass die Kleinen dennoch alles alleine machen wollen?

Insgesamt muss die Erzieherin/der Erzieher bei der Gestaltung des Tagesablaufes auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen. Dies betrifft durchaus nicht nur die Bedürfnisse der Zweijährigen, denn es gibt auch ältere Kinder, die z.B. beim Essen oder beim Anziehen einfach langsamer sind als ihre Altersgenossen. Eine höhere Flexibilität erlaubt es auch diesen älteren Kindern, sich bei manchen Aktivitäten mehr Zeit zu lassen. Für die jüngeren Kinder

erleichtern wiederkehrende Elemente im Tagesablauf, wie Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten, Ruhepausen und bestimmte Rituale, den Tag vorhersehbar zu machen und helfen ihnen, Situationen als vertraut erleben zu können und sich sicher zu fühlen. Neben diesen Routinen muss die Gestaltung des Alltags aber auch der Vielfalt und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden. Die Erzieherin/der Erzieher muss in der Planung des alltäglichen zeitlichen Ablaufs also in sehr hohem Maße flexibel sein. Jedes Kind muss die Chance haben, den eigenen Rhythmus von Ruhe und Aktivität, Schlafen und Wachsein, Essen und Spielen zu finden. Ein gelungener Tagesablauf zeichnet sich durch eine Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität aus.

5.2 Gruppenformen und Altersstrukturen

Wenn Zweijährige in den Kindergarten aufgenommen werden, gibt es einiges hinsichtlich der Gruppenformen und der

Altersstruktur in den Gruppen zu bedenken. Um sich sicher und geborgen zu fühlen, brauchen die jüngeren Kinder Kontinuität und Verlässlichkeit in der Beziehung zur Erzieherin/zum Erzieher und im Kontakt mit anderen Kindern. Eine solche Kontinuität ist auf drei Ebenen anzustreben: Erstens geht es bei der Eingewöhnung gerade jüngerer Kinder darum, dass diese die Möglichkeit haben, eine vertrauensvolle Beziehung zunächst zu einer Erzieherin/einem Erzieher aufzubauen. Diese Erzieherin/dieser Erzieher macht die neu eingewöhnten Kinder dann nach und nach mit den anderen Erzieherinnen und Erziehern vertraut. Deshalb ist organisatorisch zu klären, welche Erzieherin/welcher Erzieher die Bezugserzieherin/der Bezugserzieher für die neuen Zweijährigen werden und die Eingewöhnung von Anfang bis Ende begleiten kann. Der zweite Aspekt ist die Kontinuität im täglichen Tagesgeschehen. Es sollten stets vertraute Personen für ein Kind zuständig sein. Darauf ist besonders bei der Einteilung von

Früh- und Spätdiensten zu achten. Die Abschnitte der Tagesrhythmen könnten mit immer denselben Fachkräften verbunden sein. Kontinuität heißt für die jüngeren Kinder auch Kontinuität in den Beziehungen und Kontakten zu den anderen Kindern. Deshalb ist es wichtig, im Falle von Engpässen bei Gruppeneinteilungen darauf zu achten, dass die Zweijährigen unbedingt mit beliebten Spielpartnern zusammenbleiben.

Eine Bezugserzieherin/einen Bezugserzieher brauchen die Zweijährigen auch, um altersangemessene Anregungen im Bereich ihrer sprachlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung und beim Erwerb von Autonomie und Kontrolle zu erfahren. Gleichaltrige Spielpartner benötigen zweijährige Kinder insbesondere, um sich in ihrem Spiel zu entfalten und damit auch in ihrer sozialen Entwicklung voranzuschreiten.

Vor diesem Hintergrund ist es eher ungünstig, wenn eine Einrichtung, die sich für Zweijährige öffnet,

nur eine einzige altersgemischte Gruppe einrichtet. Bei einem solchen Konzept finden die Kleinen nur wenige gleichaltrige Spielpartner vor und auch das kontinuierliche Zusammensein mit einer vertrauten Erzieherin/einem vertrauten Erzieher kann nicht immer gesichert werden. Außerdem ist bei einer solchen Lösung nicht auszuschließen, dass die Erzieherin/der Erzieher mit ihren/seinen Fragen zu den Zweijährigen im Team relativ isoliert bleibt und die Öffnung nach unten nicht als Team, sondern als Spezialaufgabe betrachtet wird.

Günstiger ist es dagegen, wenn eine Einrichtung mit einem halboffenen Konzept arbeitet. Dabei sind alle Kinder der Einrichtung einer Stammgruppe zugeordnet. Für die Kleinsten besteht eine solche Stammgruppe oder auch Nestgruppe aus Kindern mit einem ähnlichen Entwicklungsstand, was in diesem Alter häufig gleichaltrige Kinder sind, und mindestens zwei Erzieherinnen/Erzieher. Die Kindergartenkinder treffen sich morgens und mittags in

ihrer Stammgruppe, besuchen aber im Verlauf des Vor- und Nachmittags je nach Interesse verschiedene Funktionsräume. Die Kleinen bleiben am Vormittag mit ihrer Erzieherin/ihrem Erzieher in ihrem Gruppenraum und besuchen am Nachmittag gemeinsam mit ihrer Erzieherin/ihrem Erzieher einen der Funktionsräume. Die Kleinen erleben so eine Kontinuität hinsichtlich der Bezugspersonen und ihnen stehen genügend gleichaltrige Spielpartner zur Verfügung. Gleichzeitig können die Zweijährigen auf

Literaturhinweis:

Riemann, I. & Wüstenberg, W. (2004): Die Kindergartengruppe für Kinder ab einem Jahr öffnen? Eine empirische Studie, Frankfurt a.M.: Fachhochschulverlag

diese Weise langsam in das halboffene Konzept hineinwachsen.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Kinder in zwei altersübergreifenden Gruppen zu organisieren. Die Räume dieser Gruppen sollten dicht nebeneinander liegen, so dass die Funktionsbereiche auf beide Räume verteilt sind und von beiden Gruppen genutzt werden

können. Die Kleinen haben durch die enge Kooperation der beiden Gruppen genügend gleichaltrige Spielpartner. Jeweils eine der Gruppenerzieherinnen/einer der Gruppenerzieher ist speziell für die jüngeren Kinder zuständig. Am Nachmittag werden beide Gruppen zusammengelegt und eine der Bezugserzieherinnen/einer der Bezugserzieher ist anwesend. Dadurch wird die Kontinuität der Bezugspersonen gewährleistet.

5.3 Räume, Spielbereiche, Materialien

Die Räume, ihre Größe und Ausgestaltung beeinflussen das pädagogische Geschehen in der Gruppe. Von der Raumgröße und den sonstigen zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten hängt direkt ab, wie viel Platz zum Spielen, Gestalten, für Bewegung und Ruhe vorhanden ist. Die Bedürfnisse der Zweijährigen sind andere und müssen zusätzlich integriert werden. Dazu braucht es häufig mehr Raum als für eine altershomogene Kindergartengruppe.

Gerade bei der Aufnahme von Zweijährigen mit ihrem hohen motorischen Aktivitätslevel sollte das Raumangebot in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Die Raumgestaltung beeinflusst auch, wie aktiv und konzentriert Kinder spielen. Die gemeinsame Erziehung und Bildung von zwei- bis sechsjährigen Kindern erfordert Räume, in denen die Kinder vielfältige Möglichkeiten haben, zu spielen, zu forschen und zu experimentieren, zu gestalten, zu konstruieren und sich zu bewegen. Innerhalb der Räume benötigen die Kinder „leere“ Flächen nicht nur aufgrund ihrer Bewegungslust, sondern auch, um auf dem Boden zu spielen. Gleichzeitig benötigen sowohl die Kleinen als auch die Älteren „geschützte Zonen“, in denen sie ohne Störung ihren Bewegungsabläufen nachgehen, sich zum Spiel zurückziehen oder konzentriert und komplex spielen können. Ein zusätzlicher Schlafraum oder zumindest ein Raum, in dem zur Schlafenszeit der Zweijährigen keine anderen Aktivitäten stattfinden, ist notwendig, weil die jüngeren Kinder

andere Ruhebedürfnisse haben als die älteren Kinder.

Zu Beginn der Integration von Zweijährigen in Kindergartengruppen ist häufig zu beobachten, dass das Spielzeug- und Materialangebot für die Kleinen nicht ausreichend und ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen nicht immer angemessen ist. Je jünger ein Kind ist, desto wichtiger sind regelmäßige elementare Erfahrungen mit Sand und Wasser. Sie müssen auch drinnen ermöglicht werden durch den Einbezug der Waschräume oder zumindest die Anschaffung von Sand- und Matschtischen. Gebrauchsgegenstände aus Haushalt und Küche, Behälter, Gefäße und Verpackungsmaterial sowie Naturmaterialien haben sich als anregende Materialien für alle Kinder, besonders aber für die unter Dreijährigen bewährt. Bücher, Puzzles, Bausteine – alles sollte daraufhin überprüft werden, ob es diese Spielangebote auch in einer Form gibt, die für Zweijährige angemessen ist. Gleiches gilt für

Literaturhinweis:

Weber, C. (Hrsg.) (2004). Spielen und Lernen mit 0–3-Jährigen, Weinheim: Beltz

Bewegungsspielzeug wie Bobbycars, Nachziehspielzeug etc. Spiegel und vielfältige Rollenspielspielrequisiten gehören ebenfalls zur Grundausrüstung.

5.4 Entwicklungs- und Bildungsthemen beobachten und dokumentieren

In den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz und im Kindertagesstättengesetz wird der regelmäßigen Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsgeschichte große Bedeutung beigemessen. Ziel dabei ist es, den Bildungsprozess jedes einzelnen Kindes individuell zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern. Bei der Beobachtung und Dokumentation geht es für die Erzieherinnen/die Erzieher zum einen darum, herauszufinden, mit

welchen Themen sich das Kind gerade beschäftigt und wie es mit diesen Themen umgeht. Vor dem Hintergrund dieses Wissens sollen dann Bildungsangebote erarbeitet werden. Denn nur von solchen pädagogischen Angeboten, die auf den Themen der Kinder aufbauen, ist auch ein Entwicklungsfortschritt zu erwarten. Zum anderen soll die Beobachtung und Dokumentation auch dazu dienen, wahrzunehmen, in welchen Bildungsbereichen das Kind besondere Stärken und Ressourcen aufweist. Das Wissen um die Stärken des Kindes soll dazu genutzt werden, ihm auch in jenen Bereichen Bildungsangebote zu eröffnen, für die es sich weniger interessiert. Um auf der Grundlage des Entwicklungsstandes und des Bildungsinteresses eines Kindes individuell angemessene pädagogische Bildungs- und

Erfahrungsangebote zu machen, helfen gezielte Beobachtungsfragen. Die meisten eher offenen Beobachtungsverfahren, bei denen die Interessen, Vorlieben und Themen der Kinder identifiziert werden können, eignen sich in der Regel auch für jüngere Kinder. Zu nennen wären hier

- die an der belgischen Universität Leuven entwickelte „Engagiertheitsskala“,
- die im „10-Stufen-Projekt-Bildung“ verwendeten Beobachtungsbögen zu den „Themen der Kinder“,
- die im DJI-Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“ eingesetzten Beobachtungsbögen oder
- die von der Arbeitsgruppe „Professionalisierung frühkindlicher Bildung“ herausgegebenen „Arbeitshilfen zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen nach der Bildungsvereinbarung NRW“.

Ein Verfahren, das sich speziell mit der Entwicklung jüngerer

Literaturhinweis:

Viernickel, S. & Völkel, P. (2005): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag, Freiburg: Herder

Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2005). Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. Kindergarten Heute spezial, Freiburg: Herder

Kinder befasst, ist Kuno Bellers Entwicklungstabelle, die von Prof. E. K. Beller in ihrer ersten Fassung bereits in den 1980er-Jahren veröffentlicht wurde. Die Entwicklungstabelle dient dazu, den Entwicklungsstand eines Kindes in acht verschiedenen Entwicklungsbereichen einzuschätzen. Dabei handelt es sich um die Bereiche Körperpflege, Umgebungsbewusstsein, sozio-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, Kognition, Grob- und Feinmotorik. Aus dem Entwicklungsstand in den einzelnen Bereichen ergibt sich für jedes Kind ein Entwicklungsprofil, das seine individuellen Stärken und Schwächen im Sinne einer mehr oder weniger fortgeschrittenen Entwicklung aufweist. Dabei ist es normal, wenn sich ein Kind in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich schnell entwickelt, also zum Beispiel in seiner feinmotorischen Kompetenz weiter ist als im Bereich des Umgebungsbewusstseins. Die Ergebnisse sollen der Erzieherin/dem Erzieher helfen, das beobachtete

Kind besser zu verstehen und ihm gezielte, auf sein individuelles Entwicklungsprofil zugeschnittene pädagogische Anregungen geben zu können. Deshalb werden die Ergebnisse auch nicht mit durchschnittlichen Altersnormen verglichen. Es geht vielmehr um eine aufmerksame, interessierte Wahrnehmung des einzelnen Kindes, das sich dadurch beachtet und wertgeschätzt fühlt. Nach Kuno und Simone Beller, den Herausgebern der aktuellen Auflage der Entwicklungstabelle, entwickelt sich daraus ein gegenseitiges Interesse zwischen Erzieherin/ Erzieher und Kind, was als optimale Voraussetzung für Bildungsprozesse und die Entwicklung von Lernfreude angesehen wird.



5.5 Zusammenarbeit mit Eltern

In den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz wird eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern der Kinder angestrebt. Für die Eltern der jüngeren Kinder ist hierbei zunächst die Phase der Eingewöhnung von besonderer Bedeutung. Gemeinsam muss mit den Eltern geklärt werden, wie

Literaturhinweis:

Platz da für die Jüngsten!? Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, Heft 2/2006, Seelze-Velber: Kallmeyer

Stürmer, G. (2005): Neue Elternarbeit. Kindergarten Heute. Basiswissen Kita, Freiburg: Herder

wichtig die Begleitung durch eine vertraute Bezugsperson gerade für das jüngere Kind ist, wenn es eine neue Umgebung kennen lernen und sich darin wohl fühlen soll. Wichtig in organisatorischer Sicht ist hier auch der Hinweis für die Eltern, dass sich eine solche Eingewöhnung durchaus über mehrere Wochen erstrecken kann.

Gerade Eltern von jüngeren Kindern trennen sich oft schwer von ihren Kindern und haben das Gefühl, keine „gute Mutter“, kein „guter Vater“ zu sein, wenn sie ihr Kind schon so früh in einen Kindergarten geben. Ebenso tritt nicht selten die Angst auf, das Kind könnte die Erzieherin/den Erzieher nach einiger Zeit mehr lieben als seine Eltern oder mehr Vertrauen zu ihr/ihm entwickeln. Diese Ängste und Sorgen sollten den Eltern genommen werden. Denn auch wenn das Kind schon in jungen Jahren eine Kindertagesstätte besucht, bleiben die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen, mit denen es nach wie vor am liebsten seine Zeit verbringt. Wenn die Eltern allerdings nicht anwesend sind, brauchen insbesondere die jüngeren Kinder andere Personen, bei denen sie sich vertraut und sicher fühlen. Gerade ein gut ausgearbeitetes und durchgeführtes Eingewöhnungskonzept hilft nicht nur den Kindern, sondern stärkt auch den Eltern den Rücken und gibt ihnen die Sicherheit, dass sie das Richtige tun, wenn sie ihr Kind für einen Teil des

Tages in einer Kindertageseinrichtung betreuen lassen.

Wenn die Kleinen im Beisein der Eltern behutsam eingewöhnt werden, dann bietet die Kindertageseinrichtung, in der das Kind regelmäßig einen Teil des Tages verbringt, Entwicklungsanregungen, die das Kind so in der Familie nicht erfahren kann. Kindertagesstätten verfügen in der Regel sowohl im Innen- als auch im Außenbereich über großzügigere Spielflächen als eine Wohnung oder auch ein Einfamilienhaus. Das Spielmaterial ist von größerer Vielfalt, als man es im Kinderzimmer vorfindet. Manches Bedürfnis nach Autonomie, wie zum Beispiel die selbstständige Nutzung der Toilette, lässt sich in der Kindertageseinrichtung leichter verwirklichen. Dort gibt es nämlich Kindertoiletten und Waschbecken auf Kinderhöhe. Gleichaltrige Spielpartner lassen sich im Kindergarten regelmäßig und verlässlich treffen, und zwar ohne den Organisationsaufwand, den Eltern betreiben müssen, um ihre Kinder zu verabreden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für eine Erziehungs- und Bildungspart-

nerschaft mit den Eltern der jüngeren Kinder ist die Dokumentation der Aktivitäten der Kinder während des Tages. Als Erzieherin/Erzieher sollte man zunächst davon ausgehen, dass es Eltern interessiert, was ihr Kind in den Stunden, in denen sie nicht mit ihm zusammen waren, getan hat. Fragen diese Eltern jedoch ihr Zweijähriges: „Na, was hast du heute im Kindergarten gemacht?“, dann bekommen sie nur allzu häufig als Antwort: „Gespielt.“ Das ist für die Eltern nicht sehr erhellend. Sie sind also mehr oder weniger auf das angewiesen, was ihnen die Erzieherin/der Erzieher erzählt, wenn sie etwas über den Tag ihres Kindes erfahren wollen. Hier sind zum einen natürlich die so genannten Tür- und Angelgespräche hilfreich, die Erzieherinnen/Erzieher und Eltern beim Bringen und Abholen des Kindes führen oder die sich am Rande von Eltern- und Gruppenabenden ergeben. Unterstützend ist es jedoch auch, wenn es in der Einrichtung immer mal wieder Fotodokumentationen von Aktivitäten der Kinder gibt, die von erklärenden Texten flankiert werden. Ebenso kann

die Einladung zu Hospitationen in der Gruppe den Eltern einen Einblick in das alltägliche Gruppengeschehen liefern. Ein wichtiger Ansatzpunkt für die Zusammenarbeit mit den Eltern sind auch regelmäßig stattfindende Entwicklungsgespräche, in denen die Erzieherin/der Erzieher vor allem die Stärken und Kompetenzen des Kindes im Kindergarten darlegt und daran interessiert ist, von den Eltern zu erfahren, was das Kind zu Hause gerne tut, womit es am liebsten spielt und mit wem es sich gerne trifft.



2345

6. Fazit: Die Aufnahme von Zweijährigen als Teamaufgabe

Die Aufnahme von Zweijährigen in den Kindergarten ist eine Herausforderung nicht nur für die Erzieherinnen und Erzieher, deren Gruppen es sozusagen „betrifft“. Es handelt sich vielmehr um eine Aufgabe, zu der das gesamte Erzieherinnen-/Erzieherteam einer Einrichtung gemeinsam beitragen muss. Für eine gelungene Integration der Kleinen braucht es in vielerlei Hinsicht die Unterstützung unter den Kolleginnen und Kollegen, um

den Wünschen, Interessen und Bedürfnissen sowohl der älteren als auch der jüngeren Kinder einer Einrichtung gerecht zu werden. Insbesondere die Eingewöhnung der jüngsten Kinder verlangt in der Regel viel Zeit und Energie von der Erzieherin/dem Erzieher, denn sie muss sowohl eine vertrauensvolle Beziehung zu dem neuen Kind als auch zu dessen Eltern herstellen. Um diese Zeit und Energie aufzubringen, muss sie/er von ihren/seinen

Kolleginnen und Kollegen entlastet werden, die ihr/ihm Aufgaben des Gruppenalltags abnehmen und als Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner für die anderen Kinder der Gruppe zur Verfügung stehen. Zeitliche Entlastung braucht die Bezugserzieherin/der Bezugserzieher der Kleinen auch, um sich diesen gerade in den Pflegesituationen intensiv und liebevoll widmen zu können.

Ebenso sollten die Bezugserzieherinnen/Bezugserzieher der Zweijährigen im Team mit ihren Fragen zu den jüngeren Kindern nicht isoliert bleiben. Alle Erzieherinnen/Erzieher eines Teams sollten sich daher mit den Entwicklungsthemen der Zweijährigen und dem, was sich dadurch für die Gestaltung des pädagogischen Alltags ergibt, vertraut machen. Nur so können sie das Verhalten der Zweijährigen angemessen einschätzen und stehen der Bezugserzieherin/ dem Bezugserzieher als Gesprächspartner zur Verfügung.

Eine veränderte Zeitplanung im Tagesablauf, die den Bedürfnissen der jüngeren Kinder entgegenkommt, dabei die Bedürfnisse der älteren Kinder aber nicht unberücksichtigt lässt, kann nur umgesetzt werden, wenn alle Erzieherinnen/Erzieher im Team sich auf eine flexible Gestaltung des Tagesablaufes einlassen und kurzfristige Absprachen unter Kolleg(inn)en möglich sind. Gleiches gilt für die Gestaltung von Spielräumen und das Angebot von Spielmaterialien. Vielfältig und anregend für alle Kinder einer altersgemischten Gruppe sind Räume und Materialien nur dann, wenn sie flexibel gestaltet sind und von den Kindern verschiedenen Alters je nach Bedürfnissen und Interessen genutzt werden können.

Damit das Zusammenleben und zusammen Lernen in der alterserweiterten Gruppe gelingen kann, muss neben den Gemeinsamkeiten auch beachtet werden, welche individuellen Interessen, Bedürfnisse und Wünsche die verschiedenen Altersgruppen haben. Dies kann

jedoch nur dann gelingen, wenn alle Erzieherinnen/Erzieher einer Einrichtung die Aufnahme der Zweijährigen als eine Herausforderung betrachten, der sie sich gerne stellen. Ist dies der Fall, dann wird das alltägliche Zusammenleben in der alterserweiterten Gruppe für die sprachliche, geistige und soziale Entwicklung sowohl der jüngeren als auch der älteren Kinder besonders anregend sein.





Dr. Susanne Viernickel



Jahrgang 1960, geboren in Berlin. Susanne Viernickel studierte an der Freien Universität Berlin Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik und Kleinkindpädagogik und den Nebenfächern Psychologie und Soziologie.

Schon im Grundstudium kam sie zum ersten Mal mit frühpädagogischen Fragestellungen in Berührung und konnte bald – erst im Praktikum, danach auf einer Halbtagsstelle in einer Berliner Kindertagesstätte – auch Erfahrungen in der direkten Arbeit mit Kindern sammeln.

Besonders interessierten sie die frühen sozialen Kontakte zwischen Kindern, die auch Thema ihrer Diplomarbeit und später ihrer Dissertation wurden. Nach der Elternzeit für die Söhne Felix und Jan Merlin wirkte sie an den National Institutes of Child Health and Human Development (NICHD) in Maryland/USA von 1995 bis 1996 an der Erforschung von

Auswirkungen des Krippeneintritts bei einjährigen Kindern mit.

Mit der Forschungsarbeit „Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der Zweijährigen“ promovierte sie 1998 an der Freien Universität Berlin. Von 1998 bis 2004 war sie dort als wissenschaftliche Assistentin am Arbeitsbereich Kleinkindpädagogik tätig und konnte als stellvertretende Projektleiterin von zwei Teilprojekten die Nationale Qualitätsinitiative des Bundesfamilienministeriums mitgestalten. Parallel dazu bot sie regelmäßig Lehrveranstaltungen und Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte zu ihren Schwerpunktthemen Bildung und Entwicklung im frühen Kindesalter und Qualitätsmanagement/Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen an. Nach einer einsemestrigen Lehrstuhlvertretung an der Justus-Liebig-Universität Gießen (Pädagogik und Didaktik des Elementarbereichs und der frühen Kindheit)

ist Susanne Viernickel zum Wintersemester 2005/2006 als Professorin für Bildungsmanagement/Frühe Kindheit im Bachelor-Studiengang Bildungs- und Sozialmanagement an die FH Koblenz, Rheinahrncampus Remagen berufen worden.

Ihr aktuelles Projekt trägt den Titel „Beobachtung und Erziehungs-Partnerschaft – gemeinsam kindliche Stärken entdecken und fördern“.



Dr. Petra Völkel



Geboren 1962 in Hannover. Petra Völkel studierte an der Freien Universität Berlin Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik und Kleinkindpädagogik und den Nebenfächern Psychologie und Soziologie.

Bereits während des Hauptstudiums arbeitete sie als studentische Hilfskraft in verschiedenen Forschungsprojekten mit, die sich mit sozialen Kontakten zwischen Krippenkindern beschäftigten. Die Frage nach der Art und Qualität der sozialen Kontakte behandelte sie dann auch in ihrer Diplomarbeit. Nach dem Diplom und der Elternzeit für ihren Sohn Marian war Petra Völkel als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität in den Forschungsprojekten „Kindertagesstättengruppen im Vergleich“, „Erziehung und Betreuung von Kindern im Kindergartenalter“ und „Vom Kindergartenkind zum

Schüler“ tätig. 1997 promovierte sie, nach der Elternzeit für ihre Tochter Sophie, mit der qualitativen Forschungsarbeit „Soziales Spiel von Kindern im zweiten Lebensjahr in Einrichtungen mit verschiedener Altersmischung“ an der Freien Universität Berlin.

Zwischen 1997 und 2005 arbeitete Petra Völkel in verschiedenen Forschungsprojekten mit, die sich mit der Bildung und Erziehung von Kindern im Elementarbereich beschäftigten. Unter anderem war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem praxisnahen Forschungsprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ des Instituts für angewandte Sozialforschung frühe Kindheit e.V. (infans e.V.).

Seit Herbst 2005 ist sie im BLK-Verbundprojekt TransKiGs „Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtung und Grundschule. Gestaltung des

Übergangs“ tätig. Seit 2000 führt sie Lehrveranstaltungen und Fortbildungen für Studentinnen und Studenten der Pädagogik und für pädagogisches Fachpersonal aus dem Kindertagesstättenbereich durch.

Zu ihren thematischen Schwerpunkten gehören die Bildung und Entwicklung von Kindern sowie die Beobachtung von Kindern im Kontext von Wissenschaft und pädagogischem Alltag. Seit 2004 ist Petra Völkel regelmäßig als Lehrbeauftragte und Gastprofessorin im Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin tätig.



Impressum

Herausgeber:

Ministerium für Bildung,

Frauen und Jugend

Referat für Presse- und

Öffentlichkeitsarbeit

Wallstraße 3

55122 Mainz

Telefon: 06131 164161

www.kita.rlp.de

Bildnachweis:

H.W. Ohlmann

Gesamtherstellung:

AC GmbH

Agentur für Werbung

Juni 2006

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend
Wallstraße 3
55122 Mainz
www.kita.rlp.de



Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Rheinland-Pfalz herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch Wahlbewerberinnen und -bewerbern oder Wahlhelferinnen und -helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Kommunal-, Landtags-, Bundestags- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.